

## **GRUPOS DE COLEGAS: DINÂMICAS SUBESTIMADAS NA ESCOLARIZAÇÃO**

### **Candido Alberto Gomes**

Doutor em Educação pela University of California, Los Angeles. Professor do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Brasília (UCB). Pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB  
clgomes@terra.com.br

### **Ivar César Oliveira de Vasconcelos**

Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor da Universidade Paulista, *campus* Brasília (UNIP). Pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB  
ivcov@hotmail.com

### **Diogo Acioli Lima**

Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Professor da Universidade Paulista, *campus* Brasília (UNIP). Pesquisador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB  
aciolidiogo@gmail.com

### **Resumo**

O sistema educativo se divide em sucessivas camadas, passando pela escola e a turma até chegar, no seu âmago, aos grupos de colegas. A dinâmica destes grupos, que pode opor-se ao processo educativo, com frequência é opaca para os educadores. Por isso, este trabalho resenhou pesquisas sobre grupos de alunos adolescentes e aproveitamento em 18 países. Os resultados, desde as investigações pioneiras, mostram que os adolescentes, nas sociedades industriais e pós-industriais, formam suas subculturas, em busca de autonomia e protagonismo, com frequência distanciando-se das culturas escolares. Conforme os respectivos valores dominantes, os grupos podem estimular ou não o aproveitamento, o que torna questão sensível o agrupamento dos estudantes por escola e turma. As constatações, neste sentido, sugerem maiores vantagens para a diversidade. A escola, com as suas feições burocráticas e industriais, necessita de profundas mudanças para fazer face a estas realidades, relacionadas com a violência e a indisciplina, o que precisa ser contemplado pela formação de educadores, para deixar de ser um ponto cego.



**Palavras-chave:** Adolescência; Grupos de pares; Formação de educadores; Enturmação.

### **Abstract**

Education systems are composed of different layers, up to the deepest ones, the school and the classroom, having in its heart the peer groups. These groups' dynamics, may oppose to the educational process, although it is often unclear for educators. Therefore, this study reviewed research results on peer groups and achievement in 18 countries. Starting from pioneer projects, results reveal that adolescents, in industrial and post-industrial societies, develop their own subcultures, aiming autonomy and protagonism, often distant from the school cultures. According to their dominant values, they may stimulate achievement or not. As a result, a sensitive issue is how to group students in classes and schools. Findings suggest that diversity is more advantageous than homogeneity. Established as bureaucracies in the Industrial Revolution, schools need deep changes to face these emerging realities, related to violence and indiscipline. Teacher education is to contribute to clarify these blind spots.

**Keywords:** Adolescence; Peer groups; Teacher education; Tracking.

### **Introdução**

A convivência na escola e a formação de um clima de paz envolvem não apenas indivíduos, mas a dinâmica das interações entre eles, formando grupos e subgrupos. Entretanto, o foco maior situa-se no ensino e no professor. Este, diante de turmas não raro numerosas, divisa a pequena multidão de alunos na sala de aula, distribuindo sua atenção assimetricamente, mais na frente, menos nos lados e no fundo. Com dificuldade vê o pulsar das pequenas redes sociais, que muitas vezes parecem lava nos subterrâneos do vulcão, lançada espasmodicamente. Com efeito, os pequenos grupos são locais por excelência de socialização, em particular na adolescência, quando comportamentos são orquestrados por líderes e colíderes, em torno de códigos instáveis, mas definidos como “leis” internas, muitas vezes contrapostas às dos adultos. Os alunos “traidores” com frequência passam a ser tratados pelos colegas como quase párias, um tormento inenarrável nas idades em que se busca a



integração no grupo, ainda que a alto preço. Parte deles desenvolve a capacidade de “surfear” entre mundos diferentes. Como se fossem nós em redes, os grupos constituem pontos estratégicos em que se reforçam e contestam padrões, ao mesmo tempo em que se concretizam processos de conquista de status e de identidade.

Apesar disso, a formação docente ilumina a visão formal da sala de aula, mas relega à obscuridade as interações intra e intergrupais, tanto na sala como nos corredores, pátios e banheiros, onde também ocorre o processo educativo, com frequência não intencional do ponto de vista dos adultos. Além da cooperação, em certos casos forçada, competição e conflito se desenrolam nestas pequenas arenas, sem que o educador delas tenha visão clara. No caso dos adolescentes, a organização grupal é ciosamente mantida na penumbra, longe da percepção indiscreta dos adultos, como mundo secreto, ao mesmo tempo jardim e deserto, cuja revelação dissiparia o encanto. Por isso mesmo, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir uma resenha de pesquisas selecionadas sobre o tema, abrindo portas para implicações práticas.

### **Pesquisas Selecionadas**

As pesquisas sobre o tema foram levantadas em várias bases, Scielo, Directory of Open Access Journals, Portal de Periódicos da Capes e Google Acadêmico, utilizando palavras-chave como colegas, grupos de colegas, turmas, *tracking*, aproveitamento escolar e adolescentes, em sucessivas combinações e aproximações. Incluíram-se também ensaios e resenhas de pesquisas, inclusive em livros e capítulos de livros. Depois de sucessivos filtros, considerando pertinência, relevância, consistência, abrangência e outras características, foram selecionadas 40 pesquisas de diversas áreas do conhecimento. Deste total sete foram publicadas até 2000, sete de 2001 a 2005, 21 de 2006 a 2010 e cinco a partir de 2011. Doze pesquisas focalizaram populações dos Estados Unidos, quatro do Canadá, quatro da China, três do Brasil, duas da Finlândia, duas da França, duas de Portugal e singular ou comparativamente os países seguintes: Alemanha, Austrália, Áustria, Colômbia, República da Coreia, Dinamarca, Espanha, Holanda, Israel, Itália e Reino Unido. Uma abrangeu países do noroeste da Europa. Como numerosas investigações analisam as relações entre colegas, especialmente o conceito de popularidade e as subculturas adolescentes dos Estados Unidos, foram enfatizados estudos sobre outros países, embora a eles cheguem e deles emanem valores ocidentais, da sociedade de



consumo, relacionados à adolescência e sua vida escolar e de lazer. Como se percebe, a geografia da investigação científica concentra-se no Hemisfério Norte. Quanto às metodologias, predominaram amplamente as quantitativas, isto é, em 31 das 40. Sete utilizaram metodologias qualitativas e duas, quanti-qualitativas. Os trabalhos foram selecionados considerando a população adolescente, com maior frequência alunos do ensino secundário inferior, correspondente no Brasil aos anos finais do ensino fundamental. Todavia, pelas suas implicações, foram incluídas três pesquisas com crianças, duas com jovens de 15 a 17 anos e duas pesquisas longitudinais que acompanharam adolescentes até à idade adulta.

### **Adolescência: Novas Faces**

Cabe lembrar de início que a adolescência, como a juventude, com suas bases biológicas, foi esculpida histórico-socialmente no Ocidente e hoje se insere no processo de globalização. As sociedades urbano-industriais, à medida que aumentaram o seu poder de produção e consumo, liberaram o milenar trabalho infantil e adolescente, ao mesmo tempo democratizando a escola, conforme os ideais da modernidade (Gomes, 2012). Assentada sobre a base biológica da puberdade, admite-se que hoje a adolescência já se desatrela desta, podendo começar até aos oito ou nove anos de idade (Fize, 2011). As novas dinâmicas da paisagem populacional envolvem o prolongamento crescente da vida humana, a abreviação da infância, a inflação da adolescência e a extensão da juventude como moratória antes de assumir plenamente os papéis de adulto, exceto em grande parte nos grupos socialmente menos aquinhoados. Desse modo, surgem os chamados adulto emergente, jovem adulto ou pós-adolescente como resultado das dificuldades do emprego juvenil, cabendo à escola preencher o crescente tempo de espera. Com a inflação educacional, é cada vez mais árdua a corrida aos diplomas para alcançar limitado número de posições de trabalho. As regras se alteram durante a corrida, aumentando o número de voltas. Ao contrário de sociedades tradicionais, com os seus ritos de passagem bem demarcados, em geral concomitantes à puberdade, hoje as transições são difusas e mais angustiantes, com idas e voltas à autonomia, em particular quando o jovem ziguezagueia entre o emprego e o desemprego, o emprego precário e o emprego relativamente estável, que às vezes nunca alcança. Como se percebe, a Revolução Industrial afastou cada vez mais os jovens da produção e os modela, desde crianças, como ávidos consumidores, bombardeados pela publicidade, disseminando-se como ondas na globalização (Gomes, 2012).



Estas mudanças se inserem numa busca de protagonismo e autonomia interinfluenciada pela premente necessidade de aceitação pelos colegas, o que implica a obediência às normas e padrões de comportamento dos grupos escolhidos para participar, já que passam a maior parte do tempo neles. Com isso, adolescentes e jovens transitam entre diferentes estatutos e normas heterônomos, como os da escola e da família, e relativamente autônomos, nos seus grupos (Barreto-Rodríguez, Garzon Jara, & Castro Robels, 1998). Não é, pois, surpreendente que, em obediência aos códigos grupais, surjam comportamentos divergentes, como “mato aula, logo existo” (Ardila et al., 1998). Aparentar, simular, mentir, solidarizar-se com os colegas, acolhê-los e ser por eles acolhido, dar uma no cravo e outra na ferradura, construir diversas máscaras são partes da aprendizagem de atender a expectativas contraditórias de comportamento, o que em certos casos pode levar a altos riscos. Na escola o currículo informal envolve esta aprendizagem, não raro ignorada pelos adultos. Porém, não se pode esquecer a violência simbólica (e às vezes física) da escola, que o aluno deve compulsoriamente frequentar e onde tem o dever de se ajustar às normas comportamentais e de aproveitamento, mediante avaliação externa. Com a extensão da escolaridade e do tempo letivo, não é de admirar que a escola se torne uma panela de pressão, já que, com o escasso tempo dos pais, se constitui em instituição custodial para crianças, adolescentes e até para adultos emergentes. Como a sociologia captava nos anos de 1930, entram em choque potencial e real as subculturas dos adultos e da escola e as dos alunos (Gomes, 2005). Uma vez que grupos cada vez mais heterogêneos têm acesso à escolarização, muitos desprovidos do pressuposto capital cultural, estilhaça-se o sentido tanto da vida social como escolar, no contexto do novo capitalismo. O mercado substitui a transmissão da cultura porque os produtos culturais podem ser vendidos/comprados; o impulso de consumir se frustra pela falta de renda e autonomia e o direito à subjetividade é negado pela exclusão social (Tedesco, 2008). Na neblina dos valores e normas, o mito da juventude, erguido ao cume pela sociedade de consumo, desvaloriza o lugar do adulto, de tal modo que já não se pode falar de choque de gerações, mas da definição pelos adolescentes de novas formas de articular identidades, inclusive, por meio das tecnologias da informação e comunicação, catalisadoras das suas microculturas (Urresti, 1998).



### **Escola: Odre à Espera do Rompimento?**

Nos estratégicos anos de 1960, quando nascidos no pós-guerra lotavam as escolas americanas, Coleman ([1961], 1981) pesquisou a construção da vida social pelos próprios adolescentes, descortinando a importância dos grupos de colegas. Separados do resto da sociedade, na escola obrigatória de tempo integral, seus contatos com o mundo adulto passaram a ser mediados (e distorcidos) pelos meios de comunicação de massa, com os seus heróis, a exemplo de modelos, estrelas do cinema, atletas e pilotos, a influenciar suas aspirações ocupacionais. Formando microssociedades, eles engendraram seus valores, normas, padrões comportamentais, sanções, linguagens, modos de vestir e estilos musicais. Enquanto professores e pais antes detinham o controle de recompensas sociais que levavam os adolescentes a se motivarem, estes últimos passaram a recebê-las dos seus companheiros. Tendo poucas retribuições materiais para distribuir, seu sistema de incentivos e punições refletiu-se quase diretamente na distribuição de status hierarquizado dentro de cada grupo e entre grupos. Como a escola tende a focalizar a multidão em vez dos pequenos grupos, subestimando as forças sociais que modelam os seus comportamentos, deixa de perceber estas hierarquias, porém, na maioria dos casos as ratifica, em especial no caso dos atletas e das *cheers*, popularizados pela cultura de massa. Não é, pois, surpreendente que ser atleta ou garota atraente se torne mais atrativo que obter boas notas. No labirinto de estereótipos da adolescência, elaborado no palco da escola secundária, surgem vários perfis, entre eles o do anatematizado *nerd*, dedicado à excelência nos estudos, ainda que em detrimento da vida social, da qual tende a ser expulso como um quisto. Tais processos acham-se ligados aos papéis da escola de massa como instituição de guarda de crianças e adolescentes e expedidora de certificados. Todavia, estes padrões, se bem que veiculados pela cultura de massa, não podem ser generalizados, como evidenciam países asiáticos, onde, com frequência, o mau estudante “contamina” os colegas com a sua imagem indesejável. Dize-me com quem andas...

Os desdobramentos de processos como estes apontam o rumo da busca de subjetividade e autonomia pelos estudantes, com frequência entediados com os currículos escolares, em especial os não herdeiros do capital cultural. Com isso, a socialização se torna processo de construção de experiências individuais (subjetividade) dos alunos em interação tanto com a cultura escolar quanto com as culturas adolescentes/jovens. Se antes escolarizar-se era privilégio de poucos e, por



isso, elevador social, hoje as recompensas se reduzem e se tornam até negativas: com a inflação educacional, é preciso mais diplomas para “adquirir” um trabalho. O engajamento do estudante fica sujeito à contínua negociação com a escola. Desse modo, cresce o poder de barganha do aluno e seus grupos, já que estes assumem os papéis de sujeitos e clientes da escola. No espaço social escolar os alunos se constroem como sujeitos, mantendo relações geralmente contraditórias com a cultura escolar e diferentes grupos de colegas. Embora as relações cooperativas intra e intergrupais sejam essenciais, o pêndulo pode inclinar-se para a competição e o conflito, de modo que a escola se torna comparável a uma arena, onde podem se confrontar culturas escolares e adolescentes/juvenis diversificadas. É o exemplo das brigas, marcadas previamente nas redes sociais, por motivos pouco relevantes, mas que servem como espetáculos rituais de afirmação individual e grupal. Com isso, as estruturas burocráticas da modernidade se mantêm a duras penas, na medida em que as normas e a autoridade são perpassadas por uma insustentável leveza, dada a sua precária legitimidade. Por isso, a autoridade do professor precisa ser continuamente negociada, enquanto se sai melhor o docente líder carismático, que fala também afetivamente aos alunos e se destaca pelas suas qualidades pessoais (Dubet & Martuccelli, 1996; Gomes, 2005).

Portanto, em face das rápidas mudanças histórico-sociais, a escola se assemelha a um odre velho, prestes a romper-se com o jorro de vinho novo. Se a escola universal e gratuita se erigiu como a instituição racionalizadora da modernidade (Touraine, n. d.), vez que a razão era a depositária das esperanças de um mundo melhor, hoje a estrutura burocrática, tal como desenhada pelos Estados nacionais, aparece trincada em seus fundamentos. O estilo industrial da escola seriada, com o modelo expositivo frontal de aulas, foi e ainda é útil à democratização por custo/aluno relativamente baixo, porém a linha de montagem causa crescente mal estar a todos, manifestando-se com as cores dramáticas da violência da/contra/na escola. Detentora do monopólio dos diplomas, esta ainda permanece essencial como instituição de custódia da juventude, já que os pais estão envolvidos no trabalho e no consumo, com os mais privilegiados sustentando seus filhos até mais tarde.

### **Grupos de Colegas e Popularidade**

Os grupos de colegas se interinfluenciam, são modelados e modelam comportamentos, pautados pela generalidade e pela coerção social (Durkheim, [1894],



2007). Tais grupos se tornam mais influentes que a família no processo de conquista da autonomia e da identidade, sobretudo quando a qualidade das relações com os pais é deficiente e em áreas onde ocorrem altas taxas de divórcio. Estabelecem-se relações dialéticas entre si e os outros, entre ser parte de um grupo e distanciar-se dele, administrando recompensas e sanções (Bukowski, 2011). Entre as primeiras estão a popularidade, o apoio grupal e a cooperação, enquanto as últimas envolvem vários níveis de rejeição, censura e até expulsão. Estas contradições tendem a passar despercebidas pelos adultos, inclusive os que fazem a escola. O início da adolescência apresenta coercitividade mais intensa, como se a conquista da autonomia em relação aos adultos dependesse da uniformidade de comportamentos dos pares. Na maioria dos sistemas educacionais, tal período sucede à transição da escola de crianças para a escola de adolescentes, isto é, no Brasil, dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Este salto envolve grandes mudanças curriculares e, na nova realidade de alunos e educadores, a turbulência costuma alcançar os mais altos níveis da educação básica. Não por acaso algumas reformas buscaram construir uma rampa suave de um nível educacional a outro, já que as drásticas mudanças biopsicossociais da adolescência representam em si uma violência sofrida pelos adolescentes, agravada pela abrupta transição de uma escola para outra, conduzindo ao fracasso escolar. No Brasil, a construção da rampa se frustrou, envolvendo no mesmo ensino fundamental duas escolas diferentes, separadas por um fosso entre o quinto e o sexto ano, manifesto em elevadas taxas de abandono e reprovação.

Nos anos de 1990, sobretudo nos Estados Unidos, emergiu o conceito de popularidade (Cillessen, 2011), que envolve dominância social e estratificação intra e intergrupala. Ser popular é um status conquistado, por isso incorre em ônus, inclusive para mantê-lo. É diferente de ser amado, ser alguém de quem todos gostam. É a aceitação menos a rejeição. É ser visível, proeminente, prestigioso, poderoso, temido, não necessariamente querido (Owens & Duncan, 2009; Bukowski, 2011; Cillessen, 2011; Schwartz & Pellegrini, 2011). As constatações de pesquisa não podem ser generalizadas, mas os critérios para ser popular variam conforme o contexto social e escolar, moderados pelos estilos parentais (Sandstrom, 2011). Atração física, desempenho esportivo, comportamentos de risco (inclusive antissociais, como o uso e abuso de drogas, crime e baixo aproveitamento escolar), bem como comportamentos “adultos” antecipados (uso de fumo e álcool, prática do sexo) e ousadia, no sentido de fazer aquilo a que outros não se atrevem, são os principais critérios constatados. As





agressões físicas e psicológicas e a popularidade podem agir sinergicamente, constituindo forma de dominância social, que pode levar parte dos estudantes populares a serem praticantes de *bullying* e suas testemunhas a se tornarem coniventes (Pellegrini et al., 2011; Schwartz & Gorman, 2011). Não por acaso, jovens e até adolescentes têm protagonizado tiroteios em escolas. Só nos Estados Unidos ocorreram 160 desde o ano de 2000, causando a morte de 366 pessoas nos últimos sete anos, segundo relatório do Federal Bureau of Investigation (FBI) (Atirador Invade Escola..., 2014).

Outros critérios detectados são a contribuição percebida dos alunos à escola, a maneira de vestir-se, a atitude projetada, o status socioeconômico, a etnia e as atividades recreativas fora da escola. Os critérios variam quanto ao gênero: a agressão física é mais importante para os rapazes, ao passo que a beleza, as violências simbólicas (intriga, intimidação, assédio verbal, isolamento social, manipulação de amizades) e o status dos rapazes com quem saem são mais importantes para as moças (Brown, 2011; Owens & Duncan, 2009). Em outros termos, permanece a sombra do domínio patriarcal. A rebeldia contra as normas escolares e sociais, além de estudar pouco (ou pelo menos aparentar que pouco se dedica às tarefas escolares) são passaportes comuns: trata-se de características necessárias, porém insuficientes para alcançar alta reputação e ser popular. Desse modo, a popularidade sob certos aspectos é oposta ao papel do bom aluno, definido pelos adultos. Uma pesquisa constatou modesta associação positiva entre competências acadêmicas e competências sociais antes da escola secundária. Em seguida, o desengajamento passou a ser valorizado como critério de popularidade, sendo o êxito escolar mais enfatizado pelas meninas que pelos meninos (Rose, Glick, & Smith, 2011).

Além do contexto social e escolar, existem alternativas de escolher diferentes grupos, com maior interesse intelectual, artístico, esportivo e outros, devidamente hierarquizados conforme os valores dominantes naquele contexto. O leque de escolhas é limitado e o indivíduo deve ser aceito e aceitar o grupo, conforme os padrões, numa via de mão dupla. É possível pertencer a vários grupos, porém, depois que o aluno é estereotipado (*nerd*, atleta, garota *sexy*), é difícil transitar de um para outro. Neste caso, transformam-se em quase castas. Nos Estados Unidos, contudo, a coercitividade grupal da escola secundária inferior (*middle* ou *junior high school*) afrouxa na escola secundária superior (*senior high school*). Não só o amadurecimento



biopsicossocial dos alunos avançou, como aumentam as opções curriculares e extracurriculares, o que sugere a influência da escola sobre a própria diversificação grupal e a diminuição da pressão no sentido de uniformizar os comportamentos. Se o leque de alternativas fosse maior, seria mais vantajoso para a escola, que provavelmente contaria com menor violência entre alunos e menores riscos de confronto com o poder deles. Passada esta etapa, crescem as possibilidades até de reverter os rótulos antes atribuídos. Foi o que constatou Kinney (1993), ao pesquisar a vida de *nerds* impopulares na escola secundária inferior, que se envolveram em atividades e amizades na escola secundária superior. Os elementos fundamentais para a sua mudança foram o aumento da autoconfiança e a sua reconstrução como “normais”. Eles reconheceram o seu amadurecimento e o espectro mais amplo de atividades intelectuais na nova escola, mas haviam incorporado as percepções de si do grupo de referência. Desse modo, infere-se que a adolescência é uma realidade *in fieri*, capaz de ensejar a reversão de estereótipos, podendo a escola ter um papel ativo. De fato, os alunos se interinfluenciam no contexto da escola, influenciando-a e por ela sendo influenciados.

Ser *cool*, adjetivo hoje globalizado, é uma qualidade interpretada sob vários ângulos, conforme aqueles contextos grupais. De fato, crianças e adolescentes em grupos agressivos escolhiam colegas “duros” (*tough*), enquanto não agressivos indicavam também não agressivos. Por sua vez, as meninas inclinavam-se mais a indicar rapazes *tough* que “modelares”. E os rapazes *tough* apontavam colegas do mesmo sexo, populares e agressivos, ao passo que os “modelares” escolhiam estudantes populares e com competências sociais (Rodkin et al., 2006). Por seu lado, pesquisa em escolas do nível secundário inferior da França, em periferias urbanas desprivilegiadas, verificou que os adolescentes situados em posições extremas, isto é, mais populares, mais agressivos, mais rejeitados, apresentavam maiores dificuldades escolares (Hernandez, Oubrayrie-Roussel, & Prêteur, 2011). Pode-se depreender que pagavam o ônus do seu status, já que as relações com seus colegas baseavam-se na força, busca de conformidade ou dependência afetiva. Seus comportamentos se distanciavam das exigências escolares, ainda que não necessariamente opostos. Em contraste, os alunos que mantinham relações equilibradas com os colegas alcançavam maior sucesso escolar, já que os grupos lhes proviam apoio.

Desse modo, a constituição e a manutenção dos grupos de colegas são norteadas em grande parte pela homofilia, que envolve um processo de seleção pela semelhança social e escolar, com impacto sobre as aspirações educacionais e o



aproveitamento escolar (Gouveia-Pereira et al., 2000; Kiuru et al., 2008, 2009). Investigação na Alemanha observou que, neste processo, os alunos produziam e reforçavam diferenças sociais e educacionais num sistema seletivo desde o início da educação secundária (Krüger et al., 2011). Na China, segundo Chen e colaboradores (2008), os grupos de maior desempenho acadêmico fortaleceram relações positivas entre tal desempenho e as competências sociais. Ao contrário, os de menor aproveitamento tiveram relações entre o desempenho acadêmico e os problemas sociais. Pesquisas na Finlândia indicam que os componentes de ajustamento à escola envolvem a valorização e a percepção de sentido do que os alunos aprendem (Kiuru, 2009). Robertson e Symons (2003), nos Estados Unidos, por seu lado, concluíram que o nível educacional é função, nesta ordem, do grupo de colegas e das características dos pais e da escola. O distanciamento entre a escola e as culturas adolescentes e juvenis contribui negativamente para o engajamento nas atividades (Yonezawa, Jones, & Joselowsky, 2009), o que se agrava e atinge cores dramáticas para os alunos de classes populares, em especial para os rapazes, quando as normas dos grupos de pares se opõem à socialização escolar e profissional. Por isso, nos Estados Unidos rapazes de origem africana podem ser alvos das sanções grupais quando aderem aos valores escolares, por agirem “como brancos e meninas”. Ou seja, os que fracassam na escola acabam por assumir comportamentos de defesa para “livrar a face”. Em São Paulo, no ensino médio, as relações entre a escola e os jovens foram retratadas como tensas: se, de um lado, aumentavam as possibilidades de mobilidade no contexto da sociedade, por outro, a escola não atendia adequadamente às dificuldades de aprendizagem e, em não raros casos, humilhava os alunos e deixava de protegê-los contra a violência (Sposito & Galvão, 2004).

### **Grupos de Colegas e Aproveitamento Escolar**

Se o hiato entre as culturas escolares e as adolescentes e jovens parece ter aumentado desde os primórdios da sociologia da educação, que se tem constatado a respeito das relações entre grupos de colegas e aproveitamento escolar? O pioneiro estudo longitudinal quali-quantitativo de Coleman ([1961], 1981) patenteou os valores e os sistemas sociais em dez escolas secundárias, cada qual com a sua identidade. Delineando-se os esportes e os estudos como caminhos para o sucesso e dependendo dos heróis e líderes populares de cada estabelecimento, aumentava ou, mais frequentemente, diminuía o número de alunos que desejavam ser vistos como



intelectuais ou, ainda, crescia o dos que buscavam o exercício simultâneo de papéis, como pêndulos oscilando de um lado para outro, em tentativas de compromisso.

Nos anos recentes várias pesquisas verificaram tendências positivas e significativas entre os grupos de colegas e o aproveitamento escolar. Nos Estados Unidos, Hanushek e colaboradores (2003) constataram que o aproveitamento dos colegas tem efeito positivo sobre o aumento do aproveitamento escolar, com efeitos cumulativos. O incremento de 0,1 desvio padrão no rendimento dos colegas leva ao aumento bruto de 0,02 desvio padrão no desempenho. Ora, um desvio padrão médio no aproveitamento dos colegas corresponde a 0,35 desvio padrão da distribuição dos escores dos estudantes, o que não é desprezível. Por seu lado, Burke e Sass (2008), em estudo longitudinal, encontraram efeitos de pequenos a inexistentes com modelos lineares, porém significativos com modelos não lineares. Concluíram que a influência dos colegas é maior na sala de aula que na série escolar (o que ratifica a importância dos pequenos grupos para a socialização) e que tais efeitos dependem da capacidade individual do aluno e seus companheiros. Os impactos estimados dos colegas tendem a ser maiores quando omitidos ou incluídos os efeitos dos professores. Ainda nos Estados Unidos, Crosnoe e colaboradores (2008) encontraram relações significativas entre o desempenho dos amigos próximos e a matrícula em disciplinas de matemática, sendo mais saliente para as meninas.

Passando ao continente europeu, na Áustria Schneeweis e Winter-Ebmer (2007) constataram, nos dados do PISA 2003, associação positiva dos efeitos dos colegas sobre o aproveitamento em matemática e menor em leitura. Neste último caso, os alunos de origens sociais mais modestas beneficiaram-se do convívio com colegas de maior desempenho. Na Dinamarca, por seu lado, Rangvid (2007), usando os dados do PISA 2000, encontrou maiores efeitos dos colegas para os alunos mais fracos, mas, para os alunos bons leitores, o efeito foi negativo, pelo que o autor defendeu a mistura de alunos heterogêneos. Na Espanha Hidalgo-Hidalgo (2011) achou relação positiva entre grupos de colegas e aproveitamento, além de concluir que a divisão de turmas por nível de aproveitamento é a melhor alternativa para maximizar o rendimento dos estudantes. Boehnke (2008), com dados da Alemanha, Canadá e Israel, verificou que a pressão dos colegas conduziu ao menor aproveitamento em matemática, especialmente das meninas, sendo os agentes de pressão predominantemente os meninos. Possivelmente, pelos estereótipos, a matemática seria considerada uma disciplina masculina. O autor ainda concluiu que a pressão sobre os alunos de alta competência contribuiu para reduzir o seu rendimento, impedindo o pleno



desenvolvimento do seu potencial. No entanto, cabe não superestimar o fenômeno, pois o relato de forte pressão foi feito por apenas 4% dos pesquisados no Canadá e em Israel e por 14% na Alemanha.

No continente asiático, Kang (2007) estudou os resultados de matemática na República da Coreia, descobrindo que o aproveitamento médio dos colegas estava significativa e positivamente correlacionado com o aproveitamento nos testes padronizados. Também ratificou o papel da homofilia: os alunos de maior rendimento tendiam a relacionar-se com iguais, o mesmo ocorrendo com alunos de menor aproveitamento. Na China Carman e Zhang (2012) detectaram relação entre os efeitos dos colegas e o aproveitamento em matemática, mas o nível de correlação foi fraco em chinês e nulo em inglês. Os estudantes localizados na área central da distribuição estatística foram os que mais obtiveram benefícios. Por fim, Zhang (2011) não pôde rejeitar a hipótese dos efeitos dos colegas, mas os seus dados não sustentaram a literatura, que indica um alto impacto.

No Brasil pesquisa sobre as 100 melhores escolas públicas e particulares nas notas do ENEM, no Estado de São Paulo, atribuiu 23,5% do efeito da escola ao efeito dos colegas. Sua explicação sobre o que consideraram relativamente pequeno impacto dos pares foi que os pais, ao escolherem um estabelecimento com alto desempenho no ENEM, em grande parte selecionam a escola, mas não têm como principal objetivo colocar os filhos junto com os melhores alunos (Curi, Menezes-Filho, & Faria, 2009).

Outro grupo de pesquisas selecionadas para o presente trabalho busca abrir a “caixa preta” dos grupos de colegas e se detém nos processos de influência. Eisenberg e colaboradores (2003), nos Estados Unidos, e Beran e Lupart (2009), no Canadá, analisaram o impacto do assédio ou *bullying*. Os primeiros, conforme as expectativas, identificaram relações negativas significativas com o aproveitamento e com o gosto pela escola e a conexão com ela. Os últimos também encontraram tais relações entre assédio e aproveitamento, porém assinalaram uma mediação: os adolescentes assediados têm menor desempenho se apresentam comportamentos disruptivos e relações frágeis com os colegas, o que possivelmente dificulta a solidariedade e a sua defesa pelos pares. Também as diferenças sociais têm relevância na mediação. Como a aprendizagem em parte ocorre em pequenos grupos, as dificuldades de convivência afetam o aproveitamento. Como estratégias,



propuseram a mobilização dos estudantes para construir um clima escolar seguro e envolver a família e a comunidade.

Outras pesquisas também têm foco na aceitação social e no papel do grupo como suporte intelectual e emocional dos adolescentes. Assim, Lubbers e colaboradores (2006), na Holanda, concluíram que os alunos aceitos pelos colegas têm menor probabilidade de serem reprovados ou rebaixados para uma turma de menor rendimento. Rabaglietti e Ciairano (2008), pesquisando adolescentes italianos, detectaram efeito positivo direto dos colegas sobre tarefas pessoais, a exemplo da aquisição de autonomia, bem como sobre o sucesso escolar e as tarefas relacionais (como os vínculos com outro sexo). Inversamente, os conflitos com colegas se associaram ao insucesso escolar. Por seu lado, Meijs e colaboradores (2010) pesquisaram alunos de 15 a 17 anos do ensino secundário superior de países do noroeste europeu, dividindo-os nos ramos acadêmico e profissionalizante. Os primeiros, numa trajetória escolar mais seletiva, tinham a popularidade relacionada ao desempenho social e acadêmico, ao passo que os últimos eram populares ou pelo desempenho social ou pelo acadêmico, mas não pelos dois, o que revela novamente a importância dos valores compartilhados em diferentes unidades escolares e no interior da mesma unidade, porém com objetivos e clima diversos. Laursen e colaboradores (2010), na Finlândia, abordaram as rejeições entre colegas e incluíram o *burn out* na escola em suas análises. Suas conclusões apontam que os grupos com mais alto nível de *burn out* tendem a rejeitar os grupos com notas mais altas, bem como os colegas mais engajados em atividades esportivas. Ademais, os grupos com maiores notas tendem a rejeitar os grupos com *burn out*. Considerando o clima escolar e o currículo, verificaram também que aumenta a hostilidade quando a escola encoraja a competição e realça as diferenças entre os discentes. O contrário ocorre quando se incentiva a cooperação e se acentuam as semelhanças. Na China Chen, Chang e He (2003) encontraram grupos homogêneos segundo o aproveitamento, consoante as exigências acadêmicas da escola, família e comunidade. Entretanto, o aproveitamento dos grupos moderou as relações entre o desempenho e o ajustamento social, consideradas neste último as competências sociais e a liderança, configurando-se o grupo de colegas, mais uma vez, como apoio ao adolescente. Afinal, cabe citar as conclusões de Feitosa e colaboradores (2009, 2011) em Portugal: tendo verificado que os alunos com mais habilidades sociais têm maior probabilidade de elevar o aproveitamento, consideraram que a escola precisa investir nestas habilidades para prevenir dificuldades de aprendizagem.



### Como se Agrupam os Alunos?

Se os grupos de colegas têm influência sobre o aproveitamento, cabe indagar: quais os companheiros “possíveis” na escola e na sala de aula? Esta indagação desvela processos pelos quais os estudantes se distribuem de modo relativamente heterogêneo pelos estabelecimentos e pelas turmas.

Uma grande questão foi a da dessegregação étnica das escolas públicas nos Estados Unidos. Com base em decisão judicial de 1954, as políticas contra a segregação tomaram forte impulso nos anos de 1960 e 1970, não só com a intensidade da luta pelos direitos civis, mas também com as conclusões de Coleman e colaboradores (1966). Apesar de numerosas críticas, o Relatório Coleman concluiu, em termos gerais, que as escolas não faziam significativa diferença no seu impacto sobre o aproveitamento dos estudantes em testes padronizados, já que eram relativamente homogêneas quanto às instalações, equipamentos, titulação dos professores e outros aspectos. Concluíram ser necessário dessegregar o alunado das escolas, de modo que se estabelecesse a diversidade de colegas, beneficiando os que antes permaneciam isolados em sua etnia e classe. Surgiram então políticas, como o *busing*, pela qual os alunos eram transportados de ônibus, de modo a aumentar a diversidade do alunado de cada escola. Parte socialmente mais privilegiada da população empregou estratégias para fugir a esse processo, como a mudança de residência para distritos escolares relativamente homogêneos. Nos anos de 1980, com a ascensão da Nova Direita, tais políticas se desvaneceram, enquanto as escolas em parte se ressegregaram (Gomes, 2005). Meio século após a decisão de *Brown v. Board of Education*, cumpre destacar os resultados de duas pesquisas. A primeira, quantitativa, acompanhou até 2011 crianças nascidas entre 1945 e 1970, chegando à conclusão de que a dessegregação e o aumento da qualidade das escolas frequentadas levaram os adultos negros a alcançar níveis significativamente mais altos de escolaridade, status ocupacional e renda, além de melhor saúde e menor probabilidade de condenação à prisão (Johnson, 2013). A segunda, qualitativa, estudou longitudinalmente seis escolas secundárias desde o fim dos anos de 1970 e acompanhou os alunos nela ingressados em 1980 (Wells et al., 2005). A dessegregação mudou a vida dos seus estudantes, tornando-os menos preconceituosos e levando-os a se sentirem mais confortáveis com pessoas de diferentes origens étnicas, embora depois de formados levassem suas vidas numa



sociedade mais segregada que as suas instituições escolares. A grande maioria avaliou positivamente, como experiência marcante, a interação cotidiana com variados grupos étnicos na escola.

Fica claro que a distribuição residencial da população segundo a renda e outras variáveis enseja unidades escolares mais e menos favorecidas quanto às origens sociais dos matriculados. Com frequência a possibilidade de ingressar numa determinada escola está vinculada à residência e, portanto, aos valores dos imóveis, que, assim, reforçam guetos e ilhas sociais onde podem concentrar-se alunos com maior ou menor capital cultural e pressões familiares mais ou menos intensas sobre o aproveitamento. Na França Broccolichi e Van Zanten (1997) mostraram que certas ações dos estabelecimentos se guiam pelas de outros, que competem entre si por “bons” alunos, evitando ou expulsando os indesejáveis. Assim respondem à avaliação externa, que provoca concorrência entre eles. Como os pais se orientam por informações e rumores locais, embora as famílias de classes populares tenham a eles menos acesso, as unidades escolares usualmente abafam as ocorrências que “manchem a sua reputação” e alardeiam as realizações. Assim, surgem escolas de “elite” e de “refugio”, que tendem a oferecer mais a quem tem mais (sobretudo capital cultural) e menos a quem tem menos.

Porém, quais os efeitos da escola e da composição social do alunado no conjunto geral? Numerosas são as dificuldades metodológicas. Duru-Bellat e colaboradores (2004) verificaram que o efeito-escola alcança impacto de apenas 8 a 15% da variância dos escores dos alunos em testes de rendimento, valor modesto se comparado à influência de 50% a 36% das características individuais dos discentes. Todavia, captaram efeitos expressivos sobre as aspirações profissionais e certas atitudes dos discentes, bem como sobre as expectativas e exigências dos docentes. Já o efeito-turma oscilou entre 22,8% e 17% da variância dos escores. Ainda assim, a composição social do alunado e, em particular, a mistura étnica, revelaram fraco impacto, embora houvesse diversos efeitos indiretos. Por outro lado, os efeitos dos pares foram cumulativos, se bem que limitados a determinados níveis. Por exemplo, 20% de alunos socialmente favorecidos começariam a gerar efeitos positivos sobre estudantes menos aquinhoados. Os alunos socialmente favorecidos parecem menos sensíveis à composição social das turmas e às características contextuais.

Políticas como a criação de quase mercados escolares, com a livre escolha do estabelecimento pelos pais, incluindo os *vouchers* e as escolas *charter*, estimulam a





competição e buscam aumentar a eficiência, de modo a fechar as escolas menos capazes. As ideologias tingem as avaliações, agravando os obstáculos metodológicos para isolar o efeito de certas variáveis e controlar o de outras. Um exame da literatura sobre vários países, inclusive em desenvolvimento, é parcialmente conclusivo, mas, colocando nos pratos da balança eficiência e equidade, ela tende a inclinar-se em favor da primeira. Dentre numerosos problemas, se destacam a assimetria na disponibilidade de informações e na compreensão delas, em desfavor das famílias de mais baixo status socioeconômico; a seleção adversa de alunos por parte das escolas e a falta de responsividade das grandes burocracias. Também se registram falta de adequação das políticas aos seus contextos; projetos incompletos, prematuramente avaliados; hiatos entre o planejado e o realizado e, por fim, o risco de a educação não bastar para atingir alvos escolhidos, no sentido de reduzir as disparidades sociais (Gomes, 2005). Pesquisas mais recentes continuam divididas, porém mostram que a introdução do quase mercado na educação não é um ovo de Colombo e que os processos são complexos. É o caso, por exemplo, de Alegre e Ferrer (2010). Com base em dados de 32 países participantes do PISA 2006, sugerem que os regimes escolares mais orientados para o mercado tendem a aumentar a segregação social das escolas, enquanto os mais compreensivos, regulados pelos poderes públicos, tendem a reduzi-la. Por seu lado, Burgess e colaboradores (2011) concluíram que o uso do critério da proximidade espacial na escolha de escolas primárias pelos pais, na Inglaterra, tende a favorecer a aceitação dos alunos de status socioeconômico mais alto por escolas mais aquinhoadas. Dessa forma, as diferenças entre escolas efetivamente disponíveis para as famílias, agregadas ao critério da proximidade, continuam a se erguer como barreira à redução das desigualdades.

Por sua vez, a diferenciação das turmas por aproveitamento (*tracking*), amplamente adotada em países anglo-saxônicos, entre outros, apresenta resultados controversos, inclusive pelos tons ideológicos. Segundo um princípio explicativo básico da enturmação por aproveitamento, os professores trabalham mais facilmente com alunos homogêneos, alcançando supostos benefícios para todos. No entanto, professores podem se ajustar às possibilidades intelectuais e ao poder dos alunos, exigindo menos aos de menor aproveitamento. Pior ainda, os professores mais novos, no andar inferior da hierarquia dos colegas, podem ser atribuídos às turmas mais difíceis, pois a interação entre alunos com problemas de conduta e rendimento é suscetível de criar catalisação capaz de tornar a escola um laboratório de violência



(Moignard, 2008). Um balanço das pesquisas mostra que, no cômputo geral, estatisticamente a influência do *tracking* é diminuta, menor do que muitas outras intervenções educacionais. Da perspectiva metodológica qualitativa, entretanto, observam-se processos que beneficiam os mais favorecidos e vice-versa, com a participação da rotulagem, aumentando o hiato de aproveitamento entre eles. Resenha de investigações encontrou pequena vantagem para as turmas heterogêneas, propondo a organização flexível de grupos homogêneos segundo o nível de domínio de uma competência específica (Gomes, 2005). Uma chave recente para abordar o problema é proposta por Chmielewski, Dumont e Trautwein (2013). Também usando dados do PISA, verificaram os efeitos dos tipos de agrupamento de estudantes sobre o seu autoconceito em matemática: entre escolas, dentro das escolas e por ramo curricular (acadêmico e profissional). No último caso, os estudantes dos ramos “superiores” mantinham elevado autoconceito, o contrário ocorrendo com os dos ramos “inferiores”. Todavia, nos outros dois tipos aconteceu o oposto. Portanto, apesar da paisagem turva, a prudência requer atenção para não incentivar processos cumulativos pelos quais os rios corram para o mar.

Considerando o conjunto de evidências, desde a segregação étnica a situações mais “amenas”, a cautela se destaca como indispensável à fundamentação de decisões. Entretanto, não é demais lembrar o conceito de sociodiversidade de Morin (2001), que, analogamente à biodiversidade, é condição de sobrevivência das sociedades. Se a singularidade empobrece e a diversidade enriquece as experiências, num mundo onde o tempo e o espaço se comprimem, aproximando-nos mais uns dos outros, aprender a conviver com as diferenças constitui uma das missões fundamentais da educação e da sociedade.

### **Outras Implicações Educacionais**

A escola democratizada pela modernidade, no estilo da Revolução Industrial, enreda-se hoje numa multiplicidade de teias que envolvem a diversidade que ela mesma objetivou. Na crise de sintonia, tenta comunicar-se com as realidades dos seus novos alunos e, como resultado do seu êxito apenas parcial, fragiliza o poder dos educadores. A crise, a rigor, é de sentido e significado da vida dentro e fora da escola, dos currículos para crianças, adolescentes e jovens, como dos currículos formativos de educadores. É parte da crise da modernidade e dos limites da racionalidade, em que estamos imersos.



Como não podemos esperar por soluções rápidas, os educadores precisamos dar maior sentido aos currículos, numa pedagogia dialógica, visto que o monólogo se mostra inviável. As novas gerações têm o poder de filtrar o que incorporarão ou não da herança cultural, motivo pelo qual esta precisa ser bem comunicada, embebida nos problemas dessas gerações, a que legamos complexos desafios. Dentre as tentações correntes dos currículos estão o enciclopedismo, o racionalismo e o conteudismo, que tendem a levar os jovens a refugá-los. Como parte das burocracias públicas piramidais, muito falta à escola para aprender a aprender e inserir-se nos tempos. O educador deixa de captar o fato de vivermos em pequenos grupos, dinâmicos. Agindo burocraticamente, leva os alunos ao aborrecimento e tédio. Empenho e entusiasmo, firmeza e proximidade, razão e sentimento, interesse pessoal e grupal, incentivo e exigência, brilho e vontade são qualidades do líder carismático, que não está na escola para “bater o ponto”. Talvez seja desejar um herói em tempos de falta de sentido da vida, mas a opção se situa num arco entre o *burn out* e a construção colaborativa do clima da escola. O *burn out*, que não é só dos educadores, também está relacionado à indisciplina e às violências, considerando que a escola em si é instituição violenta, não raro em contextos violentos, que requerem o conhecimento dos grupos de colegas, com as suas ramificações dentro e fora da escola. Por sua vez, os alunos adolescentes vivem no seu ser a violência de mudanças biopsicossociais abruptas, entrecruzando-se e potenciando-se assim os círculos de violência.

Os processos colaborativos, o estímulo à construção de comunidades de aprendizagem, a recepção e colocação de problemas e desafios dos sujeitos do processo educativo, o acolhimento das diversidades individuais e grupais, o ensino e a aprendizagem em equipe, o estabelecimento de tempos de descontração, o uso de métodos ativos, a aceitação das novas tecnologias, em escolas e turmas menores (mas cujos currículos não se mantenham os mesmos, utilizados para as multitudinárias) constituem algumas necessidades de mudanças estruturais difíceis, mas cuja alternativa é o sofrimento de educadores e estudantes até níveis paroxísticos. Não se trata de panaceia, mas de encontrar soluções: há que escolher entre as dores do parto e as da carência de sentido. Portanto, os currículos formativos de educadores precisam ser imbuídos da realidade dos estudantes, do debate em que não se menospreze a herança científica, filosófica e artística, de modo a construir desde o começo pontes entre teorias e práticas, para que não se forme um burocrata,



segundo a fonte da Revolução Industrial. Com a necessidade de soluções de raiz, a abertura de portas laterais, como a fuga às diversidades, por meio dos mercados escolares e outros mecanismos, só prolonga a agonia de rompimento dos odres velhos.

### Referências Bibliográficas

- Ardila, A. et al. (1998). Todo lo que nos gusta se evapora. In R. Parra Sandoval & A. Roux (Orgs.), *Proyecto Atlántida; estudio sobre el adolescente escolar en Colombia* (Tomo II: Todo lo que nos gusta se evapora, pp. 1-120). Bogotá: Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Pedagógica Nacional.
- Alegre, M. & Ferrer, G. (2010). School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 433-461.
- Atirador invade Escola... (2014, Out 24). *O Dia: Mundo e Ciência*. Recuperado em 13 de novembro de 2014, de <http://odia.ig.com.br/noticia/mundoeciencia/2014-10-24/atirador-invade-escola-mata-pelo-menos-sete-e-e-morto-nos-eua.html>.
- Barreto Rodríguez, A., Garzon Jara, G. & Castro Robles, Y. (1998). Afecto y conocimiento: Dos barcos que navegan en distinta dirección. In R. Parra Sandoval, & A. Roux (Orgs.), *Proyecto Atlántida; estudio sobre el adolescente escolar en Colombia* (Tomo II: Todo lo que nos gusta se evapora, pp. 251-448). Bogotá: Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Pedagógica Nacional.
- Beran, T. & Lupart, J. (2009). The relationship between school achievement and peer harassment in Canadian adolescents. *School Psychology International*, 30 (1), 75-91.
- Boehnke, K. (2008). Peer pressure: A cause of scholastic underachievement? A cross-cultural study of mathematical achievement among German, Canadian, and Israeli middle school students. *Social Psychology of Education*, 11, 149-160.
- Broccolichi, S. & Van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. *Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 5-18.
- Brown, B. (2011). Popularity in peer group perspective: The role of status in adolescent peer systems. In A. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Orgs.), *Popularity in the peer system* (pp. 165-192). Nova Iorque: Guilford.
- Bukowski, W. (2011). Popularity as a social concept: Meanings and significance. In A. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Orgs.), *Popularity in the peer system* (pp.



3-24). Nova Iorque: Guilford.

- Burgess, S. et al. (2011). Parental choice of primary school in England: What types of school do different types of family *really* have available to them? *Policy Studies*, 32 (5), 531-547.
- Burke, M. & Sass, T. (2008). *Classroom peer effects and student achievement*. Kiel, Alemanha: The Open Access Publication Server of the Leibniz Information Centre for Economics.
- Carman, K. & Zhang, L. (2012). Classroom peer effects and academic achievement: Evidence from a Chinese middle school. *China Economic Review*, 23 (2), 223-237.
- Chen, X., Chang, L. & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74 (3), 710-727.
- Chen, X. et al. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development*, 79 (2), 235-251.
- Chmielewski, A., Dumont, H. & Trautwein, U. (2013). Tracking effects depend on tracking type: An international comparison of students's Mathematics self-concept. *American Education Research*, 50 (5), 925-957.
- Cillessen, A. (2011). Toward a theory of popularity. In A. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Orgs.), *Popularity in the peer system* (pp. 273-299). Nova Iorque: Guilford Press.
- Coleman, J. ([1961], 1981). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. Nova Iorque: The Free Press of Glencoe. Reimpressão: Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Coleman, J. et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Crosnoe, R. et al. (2008). Peer group contexts of girls' and boys' academic experiences. *Child Development*, 79 (1), p. 139-155.
- Curi, A., Menezes-Filho, N. & Faria, E. (2009). A relação entre mensalidade escolar e proficiência no ENEM. In *37º Encontro Nacional de Economia: Anais do XXXVII Encontro Nacional de Economia*, Niterói, 2011. Recuperado em 13 de novembro de 2014, de <http://www.anpec.org.br/encontro2009/inscricao.on/arquivos/000-dc5eb653b0963602b4037e0ae9e07493.pdf>



- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Du Seuil.
- Durkheim, É. ([1894], 2007). *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Duru-Bellat, M. et al. (2004). Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire. *Revue Française de Sociologie*, 45 (3), 441-468.
- Eisenberg, M. et al. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*, 73 (8), 311-316.
- Feitosa, F. et al. (2009). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14 (2), 259-266.
- Feitosa, F. et al. (2011). Explorando relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11 (2), 442-455.
- Fize, M. (2011). D'une culture d'opposition à une culture contrainte. *Cahiers Pédagogiques*, 486.
- Gomes, C. A. (2005). *A educação em novas perspectivas sociológicas* (4ª Ed.). São Paulo: EPU.
- Gomes, C. A. (2012). Adolescência: Conceito em busca de realidade? In C. A. Gomes, G. Ferreira, & S. Kohler (Orgs.), *Culturas de violência, culturas de paz: Da reflexão à ação de educadores, operadores do Direito e defensores dos direitos humanos* (pp. 17-46). Curitiba: CRV.
- Gouveia-Pereira, M. et al. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 2 (18), 191-201.
- Hanushek, E. et al. (2003). Does peer ability affect student achievement? *Journal of Applied Econometrics*, 18, 527-544.
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2011). Relations sociales entre pairs à l'adolescence et risque de désinvestissement scolaire. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 60 (2), 87-93.
- Hidalgo-Hidalgo, M. (2011). On the optimal allocation of students when peer effects are at work: Tracking vs. mixing. *Series*, 2, 31-52.
- Johnson, R. (2013). *Long run impacts of school desegregation on adult attainments*. Cambridge, Massachusetts: National Bureau of Economic Research. Recuperado em 13 de novembro de 2014, de <http://www.nber.org/papers/w16664.pdf>.



- Kang, C. (2007). Classroom peer effects and academic achievement: Quasi-randomization evidence from South Korea. *Journal of Urban Economics*, 61 (3), 458-495.
- Kinney, D. (1993). From nerds to normal: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 66 (1), 21-40.
- Kiuru, N. et al. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54 (1), 23-55.
- Kiuru, N. et al. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33 (1), 65-76.
- Krüger, H. et al. (2011). Peer group, educational distinction and educational biographies. *Childhood*, 18 (4), 477-490.
- Laursen, B. et al. (2010). Opposites detract: Middle school peer group antipathies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 240-256.
- Lubbers, M. et al. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of School Psychology*, 44, 491-512.
- Meijs, N. et al. (2010). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 62-72.
- Moignard, B. (2008). *L'école et la rue: Fabriques de délinquance. Recherches comparatives en France et au Brésil*. Paris: Le Monde/PUF.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Owens, L. & Duncan, N. (2009). They might not like you but everyone knows you: Popularity among teenage girls. *Journal of Student Wellbeing*, 3 (1), 14-39.
- Pellegrini, A. et al. (2011). Popularity as a form of social dominance: An evolutionary perspective. In A. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Orgs.), *Popularity in the peer system* (pp. 123-139). Nova Iorque: Guilford.
- Rabaglietti, E. & Ciairano, S. (2008). Quality of friendship relationships and developmental tasks in adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 12 (2), 183-203.
- Rangvid, B. (2007). School composition effects in Denmark: Quantile regression evidence from PISA 2000. *Empirical Economics*, 33 (2), 359-388.
- Robertson, D. & Symons, J. (2003). Do peer groups matter? Peer group versus schooling effects on academic attainment. *Economica*, 70, 31-53.
- Rodkin, P. et al. (2006). They're cool: Social status and peer group supports for



- aggressive boys and girls. *Social Development*, 15 (2), 175-204.
- Rose, A., Glick, G. & Smith, R. (2011). Popularity and gender: The two cultures of boys and girls. In A. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Orgs.), *Popularity in the peer system* (pp. 103-122). Nova Iorque: Guilford.
- Sandstrom, M. (2011). The power of popularity: Influence processes in childhood and adolescence. In A. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Orgs.), *Popularity in the peer system* (pp. 219-244). Nova Iorque: Guilford.
- Schneeweis, N. & Winter-Ebmer, R. (2007). Peer effects in Austrian schools. *Empirical Economics*, 32, 387-409.
- Schwartz, D. & Gorman, A. (2011). The high price of high status: Popularity as a mechanism of risk. In A. Cillessen, D. Schwartz, & L. Mayeux (Orgs.), *Popularity in the peer system* (pp. 245-272). Nova Iorque: Guilford.
- Sposito, M. & Galvão, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: O conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, 22 (2), 345-380.
- Tedesco, J. (1998). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? In E. Fanfani (Org.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 53-64). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Touraine, A. (n. d.). *Crítica da modernidade*. Lisboa: Piaget.
- Urresti, M. (1998). Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. In E. Fanfani (Org.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa* (pp. 101-124). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Wells, A. et al. (2005). *How desegregation changed us: The effects of racially mixed schools on students and society*. Nova Iorque: Columbia University; Los Angeles: University of California at Los Angeles. Recuperado em 13 de novembro de 2014, de [http://cms.tc.columbia.edu/i/a/782\\_ASWells041504.pdf](http://cms.tc.columbia.edu/i/a/782_ASWells041504.pdf).
- Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal for Educational Change*, (10), 191-209.
- Zhang, H. (2011). *Peer effects on student achievement: An instrumental variable approach using school transition data*. Hong Kong: The Chinese University of Hong Kong, Department of Economics, 2011. Recuperado em 13 de novembro de 2014, de [http://ihome.cuhk.edu.hk/~b121320/assets/files/Zhang\\_Peer\\_Effects\\_May2011.pdf](http://ihome.cuhk.edu.hk/~b121320/assets/files/Zhang_Peer_Effects_May2011.pdf).