



3156 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)
GT 21/GT 23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade

SOCIABILIDADES E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO
Wílma de Nazaré Baía Coelho - UFPA
Carlos Aldemir Farias da Silva - UFPA - Universidade Federal do Pará
Agência e/ou Instituição Financiadora: cnpq

SOCIABILIDADES E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

O estudo parte de uma pesquisa em profundidade com adolescentes-juvenis, por meio de observação, questionário, entrevistas e grupos de discussão, que se deu entre 2010 a 2017^[1]. O objetivo centra-se na reflexão acerca da representação dos estudantes em relação à escola e as relações raciais e de sociabilidade entre os mesmos, em diferentes dimensões. Para a compreensão desse universo estudado, atuamos nos quatro momentos anunciados anteriormente. A análise dos dados corresponde a Bardin (2009), Chartier (1991) e Bourdieu (1983, 2007, 2008), nos conceitos de representação, hierarquia e socialização para compreendermos as relações de sociabilidades entre os estudantes na escola. Os resultados apontam para necessidade de mudança nas estratégias pedagógicas desenvolvida pelos agentes que conformam a escola, em diferentes dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Sociabilidades adolescentes. Discriminação. Escola de Ensino Médio

^[1] Este estudo contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

SOCIABILIDADES E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

O estudo parte de uma pesquisa em profundidade com adolescentes-juvenis, por meio de observação, questionário, entrevistas e grupos de discussão, que se deu entre 2010 a 2017^[1]. O objetivo centra-se na reflexão acerca da representação dos estudantes em relação à escola e as relações raciais e de sociabilidade entre os mesmos, em diferentes dimensões. Para a compreensão desse universo estudado, atuamos nos quatro momentos anunciados anteriormente. A análise dos dados corresponde a Bardin (2009), Chartier (1991) e Bourdieu (1983, 2007, 2008), nos conceitos de representação, hierarquia e socialização para compreendermos as relações de sociabilidades entre os estudantes na escola. Os resultados apontam para necessidade de mudança nas estratégias pedagógicas desenvolvida pelos agentes que conformam a escola, em diferentes dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Sociabilidades adolescentes. Discriminação. Escola de Ensino Médio

INTRODUÇÃO

Falar de jovens e adolescentes não se constitui uma tarefa fácil, se considerarmos a ideia de juventude interligada às dimensões biológica e cultural, sobretudo, na sociedade contemporânea (RODRIGUES, 2012; MARTINS, 2011; BARBOSA, 2007; FRÚGOLI JR., 2012).

Nesse estudo, definimos um grupo de 184 adolescentes-juvenis entre 13 e 20 anos^[2]. Para a compreensão desse universo estudado, atuamos em quatro momentos complementares. Inicialmente, procedemos às observações, em conformidade com Vianna (2003), no ambiente escolar durante 24 meses, as quais tiveram como centralidade, capturar as relações escolares havidas entre docentes e discentes, além das relações de sociabilidade, agrupamentos, suas similitudes e diferenças entre os estudantes. Observamos, ainda, o trabalho docente nas turmas e como os adolescentes-juvenis se relacionam com o conteúdo sobre diversidade na sala de aula e como enfrentam as diferenças no âmbito escolar, sobretudo na percepção do nível de conhecimento relacionado às relações raciais.

No segundo momento, aplicamos três questionários, nos quais consideramos dimensões pessoais, familiares, socioeconômicas, culturais, escolares e sobre o ambiente escolar e virtual. Entre as perguntas instadas, aquelas referentes às situações escolares e seu aprendizado, às formas de agrupamentos entre os estudantes, relacionamentos escolares e nas redes sociais e suas características estiveram presentes, conforme Duarte e Barros (2011).

No terceiro momento, com a finalidade de circunstanciar os dados atinentes às relações de sociabilidade, tanto virtuais como presenciais, realizamos entrevistas^[3] semiestruturadas, nas quais exploramos o universo presencial e virtual no âmbito das amizades constituídas entre grupos. No quarto e último momento, realizamos os grupos de discussão (WELLER, 2006) a partir de textos escritos e imagéticos como base de orientação para os debates, escutas e problematizações com os discentes, em relação à sociabilidade e modos de relacionamentos presenciais e virtuais, amizades e

significados nas redes sociais e, por fim, sua relação com a escola.

Para a inflexão e tratamento dos dados, orientamo-nos a partir da análise de conteúdo, conforme Bardin (2009). Trabalhamos, ainda, com Chartier (1991) e Bourdieu (1983, 2007, 2008), a partir dos conceitos de representação[4], hierarquia[5] e socialização[6], respectivamente, para compreendermos as relações de sociabilidades entre os estudantes na escola. Importa-nos, portanto, especificamente mapear de que maneira as sociabilidades desenvolvidas entre adolescentes-juvenis permitem entrever a relação que estabelecem com esse significante social brasileiro – a cor – e sua relação com a escola.

2 ADOLESCENTES-JUVENIS

O universo adolescente hoje, no Brasil e no mundo, transcende o cronológico, porquanto suas linguagens e comportamentos são espelhamentos dos grupos com os quais se identificam e dialogam, tal como afirma Melucci (1997). Inspirados, especialmente, na reflexão teórica desse autor, concordamos que a transição entre as duas dimensões não é rígida e não pode ser alinhada de forma única e homogênea. Os discentes entrevistados em suas posições comportamentais não se encontram em fases rigidamente definidas: eles conformam processos entre a adolescência e juventude.

Neste artigo utilizamos o termo adolescentes-juvenis, uma vez que esse grupo ultrapassa os limites impostos pela dimensão biológica e sinaliza elementos simbólicos e comportamentais nas relações com outros grupos com os quais se relacionam, influenciando e sendo influenciado permanentemente (COELHO e COELHO, 2015). As relações de sociabilidades identificadas entre os discentes podem ser entendidas como resultado de uma construção social, pois essas relações estão associadas ao tempo e ao espaço, construídas pela ação do agente em relação à sociedade e às relações de sociabilidades microcósmicas estabelecidas virtual e presencialmente, em ação dialética ao ser constituinte e constituído pelo contexto com o qual interage. Esse universo composto por 184 adolescentes-juvenis com 55% de mulheres, 44% de homens e uma não declaração é formado por estudantes negras e negros, totalizando 66%.

3 GRUPOS E RELAÇÕES DE SOCIABILIDADE NA ESCOLA

Ao estudar agrupamentos sociais na escola (formais ou informais), Lima Filho (2014) afirma que tais agrupamentos são orientados por valores, códigos simbólicos e regras de comportamento, pontuados por “adesões e conflitos” (LIMA FILHO, 2014, p. 108). Podemos inferir que os estudantes existem, enquanto grupo, por meio de expressões verbais e estéticas. Esses grupos expressam-se de forma visível ou não – a despeito do conhecimento dos agentes escolares; porém, definem lugares hierárquicos no universo muito conhecido pelos próprios estudantes.

Os grupos existem à *sombra das vistas dos agentes escolares*[7], se relacionam, tencionam, influenciam e são influenciados uns aos outros permanentemente. Identificamos 12 grupos[8], por meio das observações, questionários, entrevistas e grupos de discussão. Como resultado, inferimos três níveis de afinidade entre os grupos – *forte*, *intermediária* e *fraca*. O primeiro se conforma na interação virtual e presencialmente, se frequente, compartilha de alguns elementos da indumentária, concepções, gostos[9] e comportamentos. O segundo interage virtual e presencialmente e compartilha de alguns elementos da indumentária. O terceiro se consolida pela interação virtual e presencialmente. Vamos a eles:

Filhinhos de papai

Este grupo se autodeclara branco, constitui-se por mulheres e homens. Apresentam uma forma específica de vestimenta, pautando-se nas relações seletivas e na valorização estética. Além deste fator, constituem uma relação *fraca* com os *Nerds/Estudiosos* e com os *Gamers/Otakus*. A calça jeans e a camiseta branca são símbolos do *designer* desse grupo. Não parece ter autonomia perante os demais grupos; porém, são considerados pela escola em suas posições.

Foqueiros

A fofoca tem sido estudada por diversos campos do conhecimento, como a psicologia, sociologia e antropologia – para todas elas, centra-se *nodisse-me-disse* cotidiano, com variações nos argumentos. Esses estudantes circulam informações requentadas, criadas ou ampliadas como um mecanismo de estabelecimento de amizade. Mantém uma relação *fraca* com os *populares* e as relações se constituem presencial e virtualmente por meio das conversas sobre alguém ou algum grupo para a constituição da fofoca, constituindo o centro das informações permanentemente. Tendo por base os documentos escritos e orais, eles não parecem concentrados nas aulas e não levam os estudos muito a sério. O desejo centra-se na situação veiculada a ser passada adiante.

Apesar de a palavra fofoca ser entendida popularmente como *conversa fiada*, sua transmissão é considerada importante para o estabelecimento de amizades, uma vez que está presente nas conversas do dia a dia (GOUVEIA et al., 2011).

Funkeiros

No Brasil, a difusão do *funk* e do *hip-hop* remonta aos anos 1970, quando da propagação dos chamados “bailes *black*” nas periferias dos grandes centros urbanos por jovens de origem social composta por pobres e negros, em sua maioria. Tal influência guarda referências na *black music* norte-americana, em consonância com os estudos de Dayrell (2002, p. 126). Na escola esse grupo de estudantes buscam, entre outros elementos, a ostentação como forma de comunicação entre os outros grupos.

O grupo se conforma nas vestimentas, no corte de cabelo, no tênis da moda, na música em alto volume, os quais não ocorrem sem críticas entre seus colegas. Este grupo se constitui por homens autoidentificados como negros e se utiliza do universo musical para a construção efetiva de laços de sociabilidade entre si, impondo reconhecimento entre os demais grupos.

Gamers e Otakus

Esses estudantes, integrantes desses dois grupos, utilizam jogos eletrônicos como marcadores de comunicação de forma intermitente e constituem uma relação de afinidade *intermediária* com os *Nerds/Estudiosos*. Os *Otakus* são fascinados por elementos da cultura japonesa e todo o universo que conforma essa cultura. *Gamers* e *Otakus* costumam estudar e mantêm afinidade *intermediária* entre si.

Indisciplinados

Este grupo realiza ações bagunçadas aos olhos dos demais grupos, cujo resultado, em geral, atinge a maioria da turma na qual se inserem. A relação de afinidade com os populares e os malacos constitui-se como *intermediária*. Para Silva e Matos (2014), com base na indisciplina, seriam frequentemente associados às maneiras disruptivas menos graves, que violam regras estritamente escolares e que, por isso, não gerariam *danos imediatos aos sujeitos*. Seriam condutas que, conforme dizem os próprios professores, burlariam as regras escolares, dificultando o “bom andamento da aula”.

A partir dos documentos orais e escritos, apresentam pouca concentração e baixo rendimento escolar. A indisciplina na escola, além de se configurar como um indicador do fracasso no trabalho de socialização dos estudantes funciona, ainda, como uma forte ação perturbadora do processo de ensino-aprendizagem, pontua Aquino (1996). Contudo, observamos que tal comportamento não pode ser inserido a partir de indicadores meramente comportamentais, pois existem outros elementos como questões relativas a discriminação, preconceito e *bullying*, os quais promovem exclusão e a não aceitação das diferenças, que não devem ser desconsideradas nesse contexto.

Malacos

Esses estudantes são identificados pela descoloração e pelo corte de cabelo e uso de gel. São conhecidos por codinomes e há relação de afinidade *intermediária* com populares e *forte* com os funkeiros. Os demais grupos informam que o uso de entorpecentes não está fora de seus hábitos. Tal informação curiosamente não aparece quando tiveram de caracterizar os demais grupos, pois não significa dizer que tal uso se restrinja a este grupo em particular.

Nerds/Estudiosos

As primeiras denominações do termo NERD vêm da abreviatura de *Northern Electric Research and Development* no Canadá, e ganhou novos significados de acordo com as mudanças tecnológicas, segundo Lacombe (2012). Os estudantes apresentam linguagem oral e corporal semelhante e afinidade *fraca* com os *Filhos de papai* e *Gamers/Otakus*. O entrosamento entre esses estudantes são unânimes em defender a lógica e a ironia para a conformação da linguagem entre seus pares.

Patricinhas

Esse grupo foi descrito por Pereira (2003) como aquele que apresenta como estilo de vida o consumo de roupas e o cuidado excessivo com a aparência. A maioria dispõe de situação financeira privilegiada; já outras se utilizam desses símbolos de *status* para pertencer ao grupo.

A pesquisa de Pereira (2003), a despeito da distância geográfica e temporal, traz em si similaridades com o grupo de adolescentes-juvenis de nosso estudo, de maneira especial nas relações de sociabilidade e hábitos de consumo. As discentes entrevistadas diferem pouco daquelas ouvidas por Pereira (2003), pois nem todas pertencem a estratos sociais elevados, mas exibem artefatos tecnológicos modernos, como *iphone*. Elas se vestem com “roupas de grife”, usam maquiagem da moda, seguem *blogs* de maquiagem e moda, frequentam “lugares caros” e “badalados” e são sedentas por chuva de *likes*. Esse grupo mantém relações de afinidade *forte* com os *filhos de papai* e *intermediária* com os populares.

Populares

Esse grupo apresenta uma enorme necessidade de aceitação pública, não importando o grupo do qual receberá atenção e simpatia. Exigem e despertam o afeto, atenção e muitos *likes* de todos os grupos, sobretudo das *patricinhas*, com o qual mantém afinidade *intermediária* e *fraca* com os *foqueiros* e *sertanejos*. Os homens usam camiseta *hollister* e o grupo porta aparelhos celulares de última geração.

Sertanejos

Este grupo é fascinado pelo universo sertanejo e seguidor fiel da música sertaneja presencial e virtualmente. A despeito de qualquer diferença, transita entre todos os grupos com relativa influência e estabilidade nas relações de sociabilidade na escola – virtuais ou presenciais. As relações desenvolvidas se mostram “pendulares”, variando entre a afetividade e a agressividade – simbólicas ou não. Vejamos o que dizem os adolescentes-juvenis sobre as relações sociais havidas entre eles virtual e presencialmente:

QUADRO 1 – FORMAS DE SOCIALIZAÇÃO VIRTUAL ENTRE OS ESTUDANTES

AMBIENTE AFINIDADES

- V “Amizade para mim no *facebook* é tudo! Mas, a pessoa tem que ter os mesmos gostos que eu” (Ana, 1º ano, 2016, parda)
- V “A galera começou a se aproximar e eu descobri que tínhamos os mesmos gostos; ele virou meu *brother*” (João, 2º ano, 2016, pardo)
- V/P “A gente se reúne na casa dos amigos para estudar. [...] geralmente esses são amigos; mas a gente se afinou na rede” (Álvaro, 2º ano, 2016, branco)
- V “Quando faço amizade no *facebook*, sempre são com pessoas com quem me identifico e confio” (Anita, 3º ano, 2016, parda)
- V “Para fazer amizade na *internet*, tu tens que confiar! Não confio em todo mundo que está disponível!” (Ava, 2º ano, 2016, branca)
- V “Às vezes você segue a moda daquele momento; daquela pessoa que tu segues na rede social. Tu viras amiga” (Ava, 2º ano, 2016, branca)
- V “As pessoas publicam o que elas querem; elas mostram o lado bom delas; serve para o ego dela. Mas, na verdade, nem é isso tudo” (Adailton, 3º ano, 2016, pardo)
- V “Muitas curtidas, muitos amigos, mais prestígio” (Ava, 2º ano, 2016, branca)

Fonte: dados produzidos pelos autores a partir das entrevistas e grupos de discussão, 2016.

V = virtual; V/P = virtual e presencial.

O quadro pontua a relação estabelecida entre os grupos na dimensão virtual e presencial e seus desdobramentos na construção de regras, comportamentos dos adolescentes-juvenis. A interferência da escola parece quase nula, porquanto a amizade para esses agentes parece atingir seu grau de confiabilidade nos gostos e no comportamento. A amizade amplia-se pelo volume, curtidas e *likes* e se conforma como fundamental para aqueles que daquele ambiente participam.

QUADRO 2 – FORMAS DE SOCIALIZAÇÃO PRESENCIAL ENTRE OS ESTUDANTES NA ESCOLA

AMBIENTE AFINIDADES

- P “Quando dois amigos se xingam, mas estão tipo num momento bacana, e é um xingamento não tão pesado, isso é amizade” (Amaro, 1º ano, 2016, branco)
- P “Xingar sozinho é uma coisa; xingar no grupo é outra. Quando se xinga para valer, geralmente se está no grupo” (Amaro, 1º ano, 2016, branco)
- P “Amizade tem a ver com confiança. Tem “amigos para zoar e amigos para fazer trabalho: são coisas diferentes” (Beatriz, 1º ano, 2016, branca)
- P “Amizade para mim é poder contar com o outro e aprender com o outro” (Antônio, 3º ano, 2016, pardo)
- P “Amizade é para todas as horas” (Ava, 2º ano, 2016, branca)
- P “É importante para constituir conhecimento entre pessoas” (Marcelo, 3º ano, 2016, branco)

Fonte: Dados produzidos pelos autores a partir das entrevistas e grupos de discussão, 2016.

P = presencial

As relações de sociabilidade no universo escolar são orientadas por ações evadas de estereótipias a partir da posição aberta de um grupo sobre outro. Ao analisar as relações de sociabilidades e diferença desses adolescentes-juvenis, podemos inferir que a cor está presente em todas as ações desses agentes na escola, embora não receba o enfrentamento pedagógico devido para problematizá-las. Concordamos com Abreu (2010), quando afirma a impossibilidade de pensar o Brasil desprovido de discussão sobre as relações raciais, considerando a escola como *lócus* privilegiado para tal debate.

A escola pesquisada não parece desprovida de discussão sobre a temática. Apesar disso, seus reflexos não aparecem de forma circunstanciada nas ações relacionais de seus agentes. Entre os discentes, as relações de sociabilidades pautam-se muito frequentemente em torno de hierarquias definidas simbolicamente, embora não seja algo aberto, de maneira especial em relação à cor. O julgamento se estabelece pela cor, pelo bairro, pelos artefatos tecnológicos ostentados. No entanto, a cor da pele responde à chamada entre todos esses elementos. Senão vejamos:

Aquele comercial da Barbie – uma moça branca – e pessoas negras ao redor dela como se fossem objetos. Enfim, era como se fossem escravos (Miriam, 3º ano, parda, 2016).

Na escola, já vi muitas vezes preto ser tratado como coisa (Miriam, 3º ano, parda, 2016).

Na minha sala, tem um cara de cabelo cacheado, aí uma amiga minha fala: égua! Esse cabelo parece daquele comercial da Bombril (Antônio, 3º ano, pardo, 2016).

Na escola e nas redes sociais, tu tens que parecer mais do que tu és. Os outros tiveram prestígio pelo que ostentam; nem sempre o que a gente ostenta vale na escola; teu cabelo e tua cor de pele estão sempre em evidência. Bonita é a outra! (Bárbara, 2º ano, negra, 2016).

Ficou claro que os adolescentes compartilham uma visão hierárquica, expressa no valor e no lugar dos grupos e nos conceitos de beleza considerados ideais. Essa visão é compatível com um dos princípios da hierarquia da cor no Brasil, conforme apresentada por diversos autores – “na qual o branco e o negro representam os polos de um gradiente indicador do lugar social de cada um” (COELHO e COELHO, 2013, p. 230), e que deve ser recorrentemente combatida de forma circunstanciada no ambiente escolar por meio do currículo, conforme indica Gomes (2011).

A concretização de *status* e prestígio advém, em algumas situações, das interações havidas nas redes sociais e se materializam por meio de privilégios escolares conquistados por alguns grupos. A escola engendra violência, simbólica ou não, e não raras vezes reitera, em certa medida, as ações de poder estabelecidas na sociedade (ABRAMOVAY et al., 2002; CECCON, 2009; PEREIRA, 2003; RUOTTI, ALVES e CUBAS, 2007). Exclui e mantém a hegemonia de privilégio de um determinado grupo sobre outro, especialmente na manutenção da conservação social, embora com ilusória aparência de igualdade. Porém, ela também sanciona a herança cultural e esse *capital simbólico* que hierarquizam grupos sociais (BOURDIEU, 2007).

Constata-se, ainda, certa naturalização da violência verbal, pois ora entendem-na como “brincadeira”, no sentido de Knobbe (2005), ora entendem-na como violência.

Um xingamento é um xingamento, não é? Mas, é brincadeira se todo mundo está sacaneando. Xingamento é também uma coisa ofensiva. Mas, o cara sabe quando se está ofendendo de verdade. Só se brinca se tu és amigo! (Antônio, 3º ano, 2016, pardo).

No entanto, concretizam como violência efetiva quando não têm intimidade com o alvo em quem se projeta a violência. Outro fator relevante centra-se na condição social: esta aparece como outro marcador diferencial nas relações havidas no contexto escolar.

São meninas que estão sempre na moda, têm o melhor celular, último modelo, a melhor sandália, brinco novo. São donas de muitos *likes* e têm muitos amigos no *facebook*. Algumas são de classe média, outras de classe baixa, mas geralmente todas são brancas e têm moral com os professores e na escola (Anita, 3º ano, 2016, parda).

Observamos que não somente a ostentação, mas esta, em sintonia com a cor, define os lugares e o prestígio que um grupo de estudantes ocupará no ambiente virtual e, por conseguinte, na escola. Isto se traduz na concretização de hierarquia na qual as relações frequentemente se presentificam no espaço escolar.

Evidente o fato de considerarmos que a identidade reflete um discurso múltiplice e é reeditada e (re)definida pelo grupo social ao qual se vincula e aos campos sociais nos quais circula transversalmente por disposições produzidas e, não raras vezes, confirmadas pelos agentes sociais (COELHO, 2009, p. 53).

Em nossas inferências com os adolescentes-juvenis, os grupos pautam, em grande medida, os comportamentos, as ações e as relações de sociabilidade estabelecidas entre os discentes presencial e virtualmente. As relações de sociabilidades ainda são marcadas pela necessidade de pertencimento a um grupo que define posições sobre o que se veste, o que se ouve, manifestações comportamentais e até mesmo nos processos de transgressão social mais ampla.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A despeito do empenho da escola no trabalho com a diferença, o processo de formação dos estudantes não se restringe exclusivamente à sala de aula, mas ocorre também no ambiente escolar. Os adolescentes-juvenis buscam semelhanças e têm dificuldade de lidar com o diferente de si. Esses agentes propagam um comportamento aberto, avançado e conectado com o mundo; entretanto, essa conduta não se reflete na relação com a diferença nos ambientes escolares e virtuais. A diferença, ao que parece, é quase sempre vista sob suspeita, pontuada com repertório, em algumas situações, de ofensas verbais. Estas conformam boa parte das relações estabelecidas, ora entendidas como “brincadeiras”, ora como traço de pertencimento a um grupo específico.

Apesar da importância das Diretrizes para a Educação, para as relações étnico-raciais e todo o conjunto jurídico sobre a temática, além do trabalho realizado na escola, há de se ressaltar que ele não parece suficiente. Em primeiro lugar, pela relação do conteúdo, sua “transmissão” e o impacto deste na escola e para os estudantes. Em segundo lugar, parece-nos ser fundamental que o trabalho, por meio do currículo, incorpore personagens indígenas e negros como agentes decisivos da trajetória histórica brasileira, de modo a evidenciar a participação efetiva dessa imensa parcela da população nacional na conformação do Brasil.

As políticas educacionais dos entes federados acabam por restringir a atuação docente à sala de aula. Frequentemente, a carga horária docente volta-se para este espaço e, a depender da iniciativa do ente federativo, para o planejamento. Os momentos fora da sala de aula são percebidos como da alçada de funcionários que supervisionam o espaço fora da sala de aula, não raro, sem formação pedagógica. Para compreender esses novos agentes, neste caso, dos adolescente-juvenis, sobretudo no enfrentamento do preconceito e da discriminação, a escola requer um debate circunstanciado sobre a ação de um saber sensível que comporte as experiências concretas deles – no ambiente virtual e a relação com o presencial – para a ação efetiva na sala de aula e fora dela.

Nesse sentido, tais debates suscitariam análises consistentes sobre a percepção de estereótipos cultivadas, por parte de alguns grupos na escola, por vezes perniciosas e algumas das quais reproduzidas no coletivo, pois, na escuta com os discentes, verificamos que as ocorrências de práticas discriminatórias se destinam, em sua maioria, aos alunos/as negros/as.

Não sem surpresa, infelizmente, os *malacos*, os *indisciplinados* e os *funkeiros* integram esses grupos, os quais estão quase sempre na mira da escola e dos demais grupos. A despeito do sombreamento da “brincadeira”, como afirma Knobbe (2005), concebe-se, entre aqueles agentes, uma ambiguidade permanente, mesmo que se trate de uma ação discriminatória, haja vista que esses processos relativos à cor definem o lugar hierárquico ocupado pelos estudantes naquela escola. Por vezes, esses comportamentos discriminatórios concorrem para o insucesso escolar dos estudantes negros e negras. Contudo, inferimos que algumas estudantes negras constroem elementos, como disciplina no estudo, para subverter esses lugares de confinamento coletivos nos quais alguns grupos, em sua maioria autodeclarados brancos, as subclassificam.

Embora saibamos que a escola não tem uma ação redentora, nela, contudo, operam-se as relações preconceituosas miúdas, que nem sempre se constituem em objetos de “intervenção conscienciosa” pelos agentes escolares (COELHO, 2009). No entanto, consideramos, ainda, a escola como um lugar político de formação de gerações de crianças e adolescentes-juvenis, com potencial para contribuir na alteração de estruturas sociais marcadas por representações e práticas preconceituosas.

A escola carece de trabalho em ações pedagógicas substanciadas para o tratamento com a diferença, com o preconceito e a discriminação. Modificar essas estruturas requer interferência em órgãos, na formação inicial e continuada dos professores, políticas educacionais e no desempenho partilhado em todas as esferas, uma vez que enfrentar o racismo e todos os seus desdobramentos exige, igualmente, uma organização da sociedade civil, de suas instituições e dos agentes que as organizam, no sentido de acompanhar e monitorar as ações pedagógicas no que tange a esta temática, de acordo com Müller e Coelho (2013). Utilizar a “revolução digital” pode ser uma das chaves de discussão no âmbito escolar, no envolvimento dos estudantes para o epicentro do debate verticalizado sobre as relações étnico-raciais na sociedade e na escola, conforme pontuam Coelho e Silva (2015).

A compreensão da cultura juvenil é condição *sine qua non* para a potencialização da atuação educativa na escola. Conhecê-la é uma etapa fundamental para a formação das reflexões necessárias a torná-la outra dimensão dos processos de ensino e aprendizagem. No que se refere aos desdobramentos das Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, o investimento em conteúdos que dimensionem a participação de outros agentes na formação histórica brasileira é apenas uma parte do esforço necessário ao combate à discriminação e ao preconceito no ambiente escolar. A integração desses conteúdos, e a forma de trabalho com ele desenvolvido, ao currículo escolar representa um movimento inédito, incluindo antigos agentes do drama brasileiro sob uma nova perspectiva. A África, os povos africanos e os povos indígenas deixam de constituir um borrão indefinido e alcançam um novo estatuto, como asseveram Coelho e Coelho (2012).

Intervir nas relações engendradas e vividas na escola por meio das relações de sociabilidades entre os adolescentes-juvenis no Ensino Médio nos parece atribuição igualmente essencial, pois a ausência de tais discussões exclui alguns objetivos previstos pela legislação acerca da diversidade e o compromisso com uma sociedade inclusiva (BRASIL, 2015).

Diversas considerações poderão ser feitas a partir deste estudo: sobre o que tem sido ensinado? Como tem sido ensinado? Se todos conhecem para quem se ensina? E, finalmente, quem são efetivamente os adolescente-juvenis e o que desejam da escola e para o seu futuro? Como os conteúdos da Resolução nº 02/2015, nos cursos de formação inicial de professores poderão ter efetividade no que tange aos “sentidos da diversidade”? Ao fim e ao cabo, inferimos que há um descompasso entre o que a escola imagina ensinar e o que os estudantes efetivamente dizem que aprendem.

Assim, ratificamos a necessidade de um saber sensível para o enfrentamento pedagógico com esses agentes que transitam, não “somente de corpo presente”, conforme expressão de Coelho (2009), mas existem, definem lugares hierárquicos e discriminam. Todavia, paradoxalmente, aprendem e ensinam uns aos outros, lições invisíveis aos livros didáticos e às ações pedagógicas dos agentes escolares. A escola e os adolescente-juvenis agradecem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO Brasil, Rede Pitágoras, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABREU, Marthá. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Maria das Graças; MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa (Org.). Especial Curso EREER – Educação para as relações étnico-raciais. *Caderno PENESB*, n. 12. Niterói, RJ: Alternativa/EDUFF, 2010.

AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira; MARTINS, Raquel Mendonça. O rap dos racionais Mc's e a valorização da identidade do jovem negro e da periferia pela via do consumo. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA, Julvan Moreira (Org.). *Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2016, p. 243-262.

AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ALVES, João Paulo da Conceição. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o ensino médio na Amazônia sob análise. *Novos Cadernos NAEA*, v. 18, n. 3, jun./set., p. 231-260, 2015.

ASSUNÇÃO, Raquel Sofia; MATOS, Paula Mena. Perspectivas dos adolescentes sobre o uso do facebook: um estudo qualitativo *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, jul./set., p. 539-547, 2014.

BARBOSA, Daniele de Souza. *Tamo Junto e Misturado!*: um estudo sobre sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. Dissertação de Mestrado em Educação. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BENTO, Maria Aparecida Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniele Martins Pereira. A educação na região Norte: apontamentos iniciais. *Amazônica: Revista de Antropologia*, vol. 5, p. 140-175, 2013

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre:

Zouk, 2008.

_____. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, p. 122-155, 1983.

_____. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, seção 1, n. 124, 02 de julho de 2015. p. 8-12, 2015.

BROWN, B. Bradford; MOUNTS, Nina; LAMBORN, Susie D.; STEINBERG, Laurence. Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence. *Child Development*, n. 64, p. 467-482, 1993.

CALDAS, Waldenyr. *Acorde na Aurora: música sertaneja e indústria cultural*. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1998.

CECCON, Claudia et al. *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, jan./abr., p. 173-191, 1991.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores -1970-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios. *Revista da ABPN*. vol. 4, n. 8, p. 137-155, 2012.

_____. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p. 32-53, 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. In: *Formação de professores e diversidade: entre a universidade e a escola básica*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, p. 81-98, 2016.

_____. Preconceito, discriminação e sociabilidade na escola. *Educere Et Educare. Revista de Educação*, v. 10, n. 20, p. 687-705, 2015.

DAYRELL, Juarez. Culturas juvenis em espaços escolares. *Salto para o Futuro*, v. 24, p. 46-61, 2007.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set./dez., p. 40-52, 2003.

_____. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 28, n. 1, jan./jun., p. 117-136, 2002.

DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2011.

FRÚGOLI JR., Heitor. *Sociabilidade urbana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, vol. 27, p. 109-121, 2011.

GOUVEIA, Valdiney V. et al. Escala de atitude frente à fofoca: evidências de validade e confiabilidade. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 31, n. 3, p. 616-627, 2011.

HEAVEN, Patrick C.L.; CIARROCHI, Joseph; VIALLE, Wilma. Self-nominated peer crowds, school achievement, and psychological adjustment in adolescents: Longitudinal analysis. *Personality and Individual Differences*, n. 44, p. 977-988, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Demográfico 2014*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 21/03/2017.

IPEA. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. *Desenvolvimento Rural 20*, p. 247-254, 2012.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: EDUFAL, 2013.

KLEIN, Ruben. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo escolar da educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, jan./dez., v. 84, nº 206/208, Brasília, p. 107-157, 2003.

KNOBBE, Margarida Maria. História extra-oficial: como os negros do Brasil ainda não conquistaram a liberdade. *Problemas Brasileiros*, São Paulo, v. 371, p. 18-23, 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 70, p. 15-39, 2000.

LA GRECA, Annette M.; PRINSTEIN, Mitchell J.; FETTER, Michael D. Adolescent peer crowd affiliation: linkages with health-risk behaviors and close friendships. *Journal of Pediatric Psychology*, vol. 26, n. 3, p. 131-143, 2001.

LACOMBE, Ana Carolina Ruas. *O mundo é dos nerds: a representação midiática dos jovens deslocados no Brasil*. *Revista Anagrama*, ano 5, edição 4, jun./set., p. 1-14, 2012.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. *Revista de Ciências Sociais*, v. 45, n. 1, Fortaleza, p. 103-118, 2014.

MARTINS, Mariana Domitila Padovani. *Comunicação, cultura e sociabilidade: imagem pessoal do jovem no orkut e liberdade paradoxal nas redes sociais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2011.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. Tradução Angelina Teixeira Peralva. *Revista Educação Brasileira*, n. 5, mai./jun./jul./ago., p. 5-14, 1997.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei n. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da ABPN*, vol. 5, n. 11, jul./out., p. 29-54, 2013.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. *Práxis Educacional*, v. 4, n. 4, Vitória da Conquista, 2008.

PEREIRA, Cláudia Silva. *Patricinhas da zona sul: adolescência nas camadas médias cariocas*. 2003. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia). Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

PEREIRA, Maria Auxiliadora. *Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão*. 2003. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2003.

POUZAS, Ubiratan Santos. *Lazer, Juventude e Ensino Médio/Técnico: um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no Coltec*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

RODRIGUES, Pedro Eurico. *Do on-line para off-line: sociabilidades e cultura escrita proporcionadas pela internet no Brasil do século XXI (2001-2010)*. 2012. Dissertação (Mestrado em História). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

SETTON, Maria da Graça. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Luciano Campos; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula. Um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58 jul.-set, 2014.

Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SOUSA, Cirlene Cristina; LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Ser jovem e ser aluno – entre a escola e o Facebook. *Educação & realidade*. Porto Alegre, vol. 41, nº 1, jan-mar, p. 279-302, 2016.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 2003.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, vol. 32, n. 2, mai./ago. São Paulo, p. 241-260, 2006.

[1] Durante esse período, a pesquisa trabalhou com o mesmo grupo de estudantes do 3º ano do Ensino Médio. Contudo, no processo, houve pequenas alterações no número de estudantes, devido à mudança de escola e outros ingressantes nesse mesmo grupo. Este estudo contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

[2] Utilizamos codinomes para a manutenção do anonimato e a pesquisa adotou os critérios éticos para o trabalho com seres humanos, conforme legislação vigente.

[3] Com o objetivo de utilizar a teoria explicativa na interpretação desse grupo específico, cuja expressão vincula-se à diversidade social e cultural da atualidade (KAUFMAN, 2013).

[4] Para Chartier (1991), a representação consiste na leitura de determinada realidade e sua apropriação reelaborada por grupos distintos socialmente. Ela conforma também em produto de uma prática simbólica.

[5] O *habitus* traduz, no plano do consumo, as diferenças de classe geradas na produção. Nessa "passagem", as relações de força se transmutam em relações de sentido e se traduzem em hierarquia social, que se expressa nos estilos de vida e no plano do consumo (BOURDIEU, 2008).

[6] No sentido dimensionado por Bourdieu (2008), para socializar "é preciso tempo vazio" com ritmo próprio que esteja distante da agenda formal, visto que a socialização legítima e legitimada assocializa-se a uma disposição.

[7] Afirmamos aqui a existência desses grupos mesmo que suas ações, de sociabilidade e de discriminação, escapem aos olhos dos profissionais que atuam na dimensão pedagógica no espaço escolar.

[8] Identificamos na matéria da *Revista Veja Jovens* "Eu sou normal", set. 2001, Rio de Janeiro, Ed. Abril, p. 38, uma classificação de grupos identificados na escola, alguns dos quais guardam similaridade com aqueles identificados em nossa pesquisa.

[9] O que chamamos "gosto" é, na verdade, um "senso prático [...]. esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas" (BOURDIEU, 1997, p. 42).