

Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio

Sociabilities and discrimination among groups of juvenile-adolescents in High School

Wilma Baía Coelho¹

Universidade Federal do Pará (UFPA)

wilmacoelho@yahoo.com.br

Carlos Aldemir Farias da Silva²

Universidade Federal do Pará (UFPA)

carlosfarias1@gmail.com

Resumo: O presente artigo analisa as relações de sociabilidade e de discriminação dos adolescentes-juvenis em suas vivências em grupo na escola de Ensino Médio em diferentes dimensões. Busca, ainda, compreender como lidam com as diferenças. Nossas análises advêm das observações, questionários, entrevistas e grupos de discussão realizados com 184 *adolescentes-juvenis* de uma escola pública de Belém do Pará. A partir de nossa interlocução com os estudantes acionamos os conceitos de representação, hierarquia e socialização, os quais nos permitiram compreender que, a despeito da sociabilidade havida, a discriminação se presentifica. Parece haver um descompasso entre o que a escola se propõe a ensinar e o que os estudantes, efetivamente, aprendem, porque o processo de formação dos mesmos não se restringe aos limites da sala de aula, mas espraia-se para além dela.

Palavras-chave: Sociabilidades. Discriminação. Ensino Médio.

Abstract: The present article analyses the relationships of sociability and discrimination of juvenile-adolescents in their experiences of groups in different dimensions of High School. It seeks, furthermore, to comprehend how do they deal with that which is

¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará (UFPA).

² Professor no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Universidade Federal do Pará (UFPA).

different from themselves. Our analyses come from the observations, questionnaires, interviews and discussion groups carried out with 184 juvenile-adolescents from a public school in Belém, state of Pará. From our conversation with the students, we operate the concepts of representation, hierarchy and socialization, which have allowed us to understand that, despite the occurrence of sociability, discrimination makes itself known. There seems to be a mismatch between that which the school proposes to itself and that which the students effectively learn, due to the fact that their learning process is not restricted to the boundaries of the school room, but spreads out beyond it.

Keywords: Sociabilities. Discrimination. High School.

Introdução

Existem no Brasil, atualmente, mais de 50 milhões de jovens, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), muitos dos quais iniciam o Ensino Médio nessa fase da vida. No país, os menores indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são relativos ao Ensino Médio (Klein, 2003). Esse nível de ensino tem operado na atualidade com contextos diversos e diferenciados, sobretudo por suas condições materiais e existenciais desiguais, comprometendo, assim, as gerações futuras. Para Kuenzer (2000), muitos jovens, nessa etapa da vida, deveriam ser objeto de formação eficiente, que atendesse a duas necessidades distintas: uma relacionada ao acesso ao mercado de trabalho e outra à continuidade dos estudos.

Essa realidade educacional acerca dos jovens brasileiros guarda alguma similaridade com a região Norte do Brasil. A educação nessa região pauta-se por uma diversidade das condições de vida local, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos, camponeses e cidadãos (populações urbanas e periféricas das cidades da Amazônia). Nessa região, os índices de desempenho das escolas são os piores do Brasil, segundo o IDEB (Bento et al., 2013, p. 144).

Contudo, também vale lembrar que se encontra nas regiões Norte e Nordeste do Brasil mais da metade da população rural em extrema pobreza; ou seja, riqueza e desigualdades convivem lado a lado (IPEA, 2012). A juventude na região amazônica não alcança níveis de aproveitamento elevado no Ensino Médio em razão do ingresso precoce no mercado de trabalho, segundo análise sobre “aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série” (Araújo, Rodrigues e Alves, 2015).

Consideramos, neste artigo, diferente dos demais trabalhos acerca deste tema, outras relações sociais entre os adolescentes-juvenis, que concorrem, não raras vezes, para o insucesso dos estudantes como a discriminação racial e o preconceito entre grupos no ambiente escolar, cujos raios de ação escapam aos olhos dos agentes escolares, mas existem e conformam suas próprias regras e hierarquias³.

³ Parte das reflexões apontadas neste artigo encontra-se em Coelho e Silva (2017b).

O preconceito racial se constitui em uma forma de pensar que desconsidera a diversidade e a diferença. Enquanto que o racismo se conforma a partir de uma relação de poder orientada pela ideia de raça, e que, por meio do preconceito e da discriminação, fundamenta relações assimétricas entre os grupos sociais com referência em atributos raciais (Guimarães, 2004; Nogueira, 2006; Munanga, 2000; Huntley, 2000; Telles, 2003; Schwarcz, 2001).

A Lei nº 10.639/2003 representa uma medida efetiva de combate à discriminação racial nas escolas brasileiras, por meio de práticas educativas baseadas nos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Enquanto que a Lei nº 11.645/2008 garante a obrigatoriedade da inserção da temática étnico-racial nos currículos das instituições educacionais, tornando-se mais um instrumento de orientação para o combate à discriminação de negros e indígenas. Esses aportes legais reconhecem a relevância da escola em formar cidadãos e promover a valorização das matrizes culturais que conformam a diversidade brasileira (Brasil, 2003; 2004a; 2004b, 2009).

Quando se pensa em diversidade, pensa-se em negro, mulher, indígena, como se a diversidade se limitasse a esses grupos sociais. Em verdade, esses grupos constituem parte da diversidade humana. Debater acerca da diversidade e desigualdade na escola não é tarefa fácil, sobretudo em relação às fragilidades teórico-conceituais nas ações pedagógicas para o enfrentamento da temática. Na escola, as relações de sociabilidades, tanto presenciais como virtuais, pelos adolescentes-juvenis concorrem frequentemente para hierarquizações e discriminações (Coelho e Silva, 2017a; 2017b).

A escola tende a projetar modelos estéticos e identitários amparados em valores historicamente aceitos (Santos, Lima, Rosa, 2018). A compreensão das relações de sociabilidades entre os adolescentes parece uma condição *sine qua non* para a potencialização da atuação educativa na escola, como parte do esforço ao combate à discriminação e ao preconceito no ambiente escolar (Coelho e Coelho, 2014).

Este estudo parte de uma pesquisa⁴ em profundidade realizada com adolescentes-juvenis por meio de observação, de questionários, de entrevistas e de grupos de discussão, cujo objetivo centrou-se na reflexão acerca da representação dos estudantes no tocante à escola e às relações raciais e de sociabilidade entre os mesmos, em diferentes dimensões. Neste artigo, definimos um universo de 184 adolescentes-juvenis entre 13 e 20 anos⁵, composto por 55% de mulheres, 44% de homens e uma não declaração. Desse total, 66% são estudantes negros de ambos os sexo, 25% autodeclararam-se brancos; 3% indígenas; 5% amarelos e uma não declaração. A maioria mora com a família, com mais de quatro pessoas, em casa ou apartamento em bairro periférico da grande Belém. Desse universo, 39% utilizam transporte coletivo para o deslocamento até a escola e possuem uma renda familiar de 2 a 5 salários mínimos. A grande maioria

⁴ Financiada pelo CNPq em diversos projetos, cujo início deu-se em 2010 e a finalização em 2017. A partir do ano de 2018, a pesquisa foi ampliada com o projeto “Para além da sala de aula: sociabilidades adolescentes, relações étnico-raciais e ação pedagógica/CNPq”, com a finalidade de novas perspectivas analíticas.

⁵ Utilizamos codinomes para a manutenção do anonimato e a pesquisa adotou os critérios éticos para o trabalho com seres humanos, conforme legislação vigente.

acessa a rede mundial de computadores, são quase 80% conectados à *internet*, sendo 60% de seu tempo destinado às redes sociais (Coelho e Silva, 2017b, p. 104).

Para a compreensão desse universo, atuamos em quatro momentos complementares. Em conformidade com Vianna (2003), as quais tiveram como foco 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, uma vez que o advento das tecnologias digitais operou alterações no comportamento dos usuários jovens em relação às redes sociais, como pontuam Fialho e Sousa (2019). Entre as perguntas instadas, estiveram presentes aquelas referentes às situações escolares e seu aprendizado, às formas de agrupamentos entre os estudantes, aos relacionamentos escolares e nas redes sociais e suas características, 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 semiestruturadas (Kaufman, 2013), 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, bem como escutas e problematizações com os discentes, sobre a sociabilidade e modos de relacionamentos presenciais e virtuais, amizades e significados da sua relação com a escola e com as redes sociais, pois nesse ambiente “há mais liberdade para se exteriorizar do que nas relações concretas” (Fialho e Sousa, 2019, p. 216).

Para a inflexão, o tratamento dos dados e a tipificação dos grupos formados por adolescentes-juvenis, 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 representação⁶, hierarquia⁷ e socialização⁸, 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.

⁶ 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.

⁷ 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).

⁸ 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.

Adolescentes-juvenis

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., 2007). Dentre os desafios contemporâneos para o estudo da juventude, múltiplas questões estão implicadas, especialmente as relacionadas às trajetórias profissionais e à sobreposição geracional que se estabelece na “autonomia e na interdependência”, motivações, atitudes e práticas (Trancoso; Oliveira, 2014).

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; Silva, 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 microcóslicas estabelecidas virtual e presencialmente, em ação dialética ao ser constituinte e constituído pelo contexto com o qual interage.

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 escolares⁹, se relacionam, tencionam, influenciam e são influenciados uns aos outros permanentemente. Identificamos, por meio de uma tipificação, 12

⁹ Afirmamos aqui a existência desses grupos mesmo que suas ações, de sociabilidade e de discriminação, escapem aos olhos da escola.

grupos¹⁰, a partir das observações, dos questionários, das entrevistas e dos 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 frequenta, compartilha de alguns elementos da indumentária, concepções, *gostos* (Bourdieu, 1997, p. 42) 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:

Filhos de papai

Este grupo se autodeclara branco, constitui-se por mulheres e homens. Apresenta uma forma específica de vestimenta, pautando-se nas relações seletivas e na valorização estética. Além deste fator, constitui 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, é considerado pela escola em suas posições.

Foqueiros

A fofoca tem sido estudada por diversos campos do conhecimento, como a psicologia, a sociologia e a antropologia – para todas elas, centra-se no *disse me disse* cotidiano, com variações nos argumentos. Esses estudantes circulam informações requeitadas, criadas ou ampliadas como um mecanismo de estabelecimento de amizade. Mantêm 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, formando 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 busca, entre outros elementos, a ostentação como forma de comunicação entre os outros grupos.

¹⁰ Uma classificação de grupos identificados na escola guarda similaridade com a matéria da revista *Veja Jovens*, set. 2001.

O grupo se conforma nas vestimentas, no corte de cabelo, no t \hat{e} nis da moda, na m \acute{u} sica em alto volume, os quais n \acute{a} o ocorrem sem cr \acute{i} ticas entre seus colegas. Este grupo se constitui por homens autoidentificados como negros e se utiliza do universo musical para a constru \c o efetiva de la \c os de sociabilidade entre si, impondo reconhecimento entre os demais grupos.

Gamers e Otakus

Esses estudantes, integrantes destes dois grupos, utilizam jogos eletr \hat{o} nicos como marcadores de comunica \c o de forma intermitente e constituem uma rela \c o de afinidade *intermedi \acute{a} ria* com os *Nerds/Estudiosos*. Os *Otakus* s \tilde{a} o fascinados por elementos da cultura japonesa e todo o universo que conforma essa cultura. *Gamers* e *Otakus* costumam estudar e mant \hat{e} m afinidade *intermedi \acute{a} ria* entre si.

Indisciplinados

Este grupo performa a \c oes bagunceiras aos olhos dos demais grupos, cujo resultado, em geral, atinge a maioria da turma na qual se inserem. A rela \c o de afinidade com os populares e os malacos constitui-se como *intermedi \acute{a} ria*. Para Silva e Matos (2014), com base na indisciplina, os indisciplinados seriam frequentemente associados \grave{a} s maneiras disruptivas menos graves, que violam regras estritamente escolares e que, por isso, n \acute{a} o gerariam *danos imediatos aos sujeitos*. Seriam condutas que, conforme dizem os pr \acute{o} prios professores, burlariam as regras escolares, dificultando o “bom andamento da aula”.

A partir dos documentos orais e escritos, apresentam pouca concentra \c o e baixo rendimento escolar. A indisciplina na escola, al \acute{e} m de se configurar como um indicador do fracasso no trabalho de socializa \c o dos estudantes funciona, ainda, como uma forte a \c o perturbadora do processo de ensino-aprendizagem, pontua Aquino (1996). Contudo, observamos que tal comportamento n \acute{a} o pode ser inserido a partir de indicadores meramente comportamentais, pois existem outros elementos como quest \tilde{o} es relativas \grave{a} discrimina \c o, ao preconceito e ao *bullying*, os quais promovem exclus \tilde{a} o e a n \acute{a} o aceita \c o das diferen \c as, que n \acute{a} o devem ser desconsideradas nesse contexto.

Malacos

Esses estudantes s \tilde{a} o identificados pela descolora \c o e pelo corte de cabelo e uso de gel. S \tilde{a} o conhecidos por codinomes e h \acute{a} rela \c o de afinidade *intermedi \acute{a} ria* com populares e *forte* com os funkeiros. Os demais grupos informam que o uso de entorpecentes n \acute{a} o est \acute{a} fora de seus h \acute{a} bitos. Tal informa \c o curiosamente n \acute{a} o aparece quando tiveram de caracterizar os demais grupos, pois n \acute{a} o significa dizer que tal uso se restrinja a este grupo em particular.

Nerds/Estudiosos

As primeiras denomina \c oes do termo NERD v \hat{e} m da abreviatura de *Northern Electric Research and Development*, no Canad \acute{a} , e ganhou novos significados de acordo com as mudan \c as tecnol \acute{o} gicas, segundo

Lacombe (2012). Os estudantes apresentam linguagem oral e corporal semelhante e afinidade *fraca* com os *Filinhos de papai* e *Gamers/Otakus*. O entrosamento entre esses estudantes, constituídos por homens e mulheres, autoidentificados como brancos, são unânimes em defender a lógica e a ironia para a conformação da linguagem entre seus pares. Além disso, segundo os demais, como também conforme os documentos analisados, ocupam-se com o conhecimento produzido e veiculado pela escola, com a qual estabelece uma relação de proximidade.

Patricinhas

Este 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 renovados permanentemente, 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 *filinhos de papai* e *intermediária* com os *populares*.

Populares

Este grupo apresenta uma enorme necessidade de aceitação pública, não importando o grupo do qual receberá atenção e simpatia. Exige e desperta o afeto, a atenção e muitos *likes* de todos os grupos, sobretudo das *patricinhas*, com o qual mantém afinidade *intermediária* e *fraca* com os *fofoqueiros*. 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 <i>facebook</i> 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 <i>brother</i> ” (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 <i>facebook</i> , sempre são (sic.) com pessoas com quem me identifico e confio” (Anita, 3º ano, 2016, parda)
V	“Para fazer amizade na <i>internet</i> , 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 1 pontua a relação estabelecida entre os grupos na dimensão virtual e presencial e seus desdobramentos na construção de regras e comportamentos dos adolescentes-juvenis. Tal comportamento, como enfatizam Fialho e Sousa (2019, p. 202), reflete a relação de “dependência com a *internet* e a autoexposição”, destituída de acompanhamento educacional e familiar. 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, pois, “as redes sociais são espaços nos quais há, para os jovens, a noção de pertencimento, de intimidade e de reafirmação dos seus modos de vida e expressões” (Fialho; Sousa, 2019, p. 216).

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 eivadas de estereótipos a partir da posição aberta de um grupo sobre outro. Ao analisar as relações de sociabilidades e diferenças 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-la. Concordamos com Abreu (2010), quando afirma a impossibilidade de pensar o Brasil desprovido de discussão sobre as relações raciais, considerando a escola como *locus* 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, 2013, p. 230), visão esta 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 parece definir 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 múltiplo 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 amplos.

Considerações finais

Assumimos que o processo de formação dos estudantes não se restringe exclusivamente à sala de aula, mas ocorre também no ambiente escolar. Na escola em estudo, a despeito do empenho no trabalho com a diferença, as ações parecem restritas à sala de aula. Os adolescentes-juvenis buscam semelhanças e têm dificuldade de lidar com as diferenças. Esses agentes propagam um comportamento aberto, avançado e conectado com o mundo; entretanto, essa conduta não se reflete nas relações presenciais e virtuais com a diferença. Ao que parece, a diferença é quase sempre vista sob suspeita, pontuada, não raras vezes, com repertório ofensivo verbal ou simbólico nas relações de sociabilidades. Estas conformam boa parte do convívio, 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, o qual, ressaltamos, não parece suficiente. Em primeiro lugar, pela relação do conteúdo, sua “transmissão” e o impacto deste na formação dos 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, fora da representação “folclórica”, como anunciam Canen e Oliveira (2002).

Para compreender os adolescente-juvenis, sobretudo no enfrentamento do preconceito e da discriminação, na problematização coletiva sobre a temática, parece necessário acionar um saber sensível que comporte as experiências concretas desses agentes – no ambiente virtual e na relação presencial – para a ação efetiva na sala de aula e fora dela. Nesse sentido, a problematização promoveria inflexões sobre a percepção de estereótipos cultivadas por parte de alguns grupos na escola, por vezes perniciosas e algumas das quais reproduzidas no coletivo, pois, a partir dos documentos orais e escritos na interlocução com os discentes, verificamos que as ocorrências de práticas discriminatórias se destinam, em sua maioria, aos alunos negros de ambos os sexos.

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 “sucesso e o fracasso” de estudantes negros (MARCELINO, 2018). Contudo, inferimos que algumas estudantes negras constroem elementos, como disciplina no estudo e, por conseguinte, protagonismo escolar, para subverter lugares de confinamento coletivos nos quais alguns grupos, autodeclarados brancos, insistem, sem muito sucesso, em subdimensioná-las.

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, ainda, por práticas preconceituosas. 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). 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).

Assim, a necessidade de refletirmos sobre um saber sensível, sob perspectiva interdisciplinar para o enfrentamento pedagógico com esses agentes que transitam, não “somente de corpo presente”, conforme expressão de Coelho (2009), mas também definem lugares hierárquicos, subvertem e discriminam, inclusive. Todavia, paradoxalmente, aprendem e ensinam uns aos outros lições invisíveis aos livros didáticos e às ações pedagógicas dos agentes escolares. A escola e os adolescentes-juvenis agradecem o fortalecimento da interlocução entre a instituição que forma os professores e a escola na qual esses docentes atuam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. et al. 2002. *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.
- ABREU, M. 2010. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: I. OLIVEIRA; M. G. GONÇALVES; T. M. P. MÜLLER (Org.). Especial Curso ERER – Educação para as relações étnico-raciais. *Caderno PENESB*, n. 12. Niterói, RJ: Alternativa/EDUFF, p. 161-168.
- AQUINO, J. G. (Org.). 1996. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus, 148p.
- ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S.; ALVES, J. P. C. 2015. Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o ensino médio na Amazônia sob análise. *Novos Cadernos NAEA*, **18**(3): 231-260.
- BARBOSA, D. S. 2007. *“Tamo Junto e Misturado!”*: um estudo sobre sociabilidade de jovens alunos em uma escola pública. Belo Horizonte, MG. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 191 p.
- BARDIN, L. 2009. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009, 229 p.
- BENTO, M. A. S.; COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C.; FERNANDES, D. M. P. 2013, A educação na região Norte: apontamentos iniciais. *Amazônica: Revista de Antropologia*, **5**: 140-175.
- BOURDIEU, P. 2008. *A distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo, EDUSP; Porto Alegre, Zouk, 560 p.
- BOURDIEU, P. 1983. O campo científico. In: R, ORTIZ (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo, Ática, p. 122-155.
- BOURDIEU, P. 2007. *O poder simbólico*. 11. ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 322 p.
- BRASIL. 2015. 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. p. 8-12.
- BRASIL. 2003. Lei Federal N. 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF. 2p.
- BRASIL. 2008. Lei Federal N. 11.645/2008. Altera a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei N. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade de temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. Brasília. 1p.

- BRASIL. 2004a. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 21 mar. 2018. 21p.
- BRASIL. 2004b. Resolução CNE/CP 01/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 21 mar. 2018. 36p.
- BRASIL. 2009. Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, nov. 2009, 102p.
- CALDAS, W. 1997. *Acorde na Aurora*: música sertaneja e indústria cultural. São Paulo, Ed. Nacional, 312p.
- CAMPBELL, J. 1998. *O poder do mito*. São Paulo, Palas Athena, 250p.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. 2002. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. **21**: p. 61-74.
- CECCON, C. et al. 2009. *Conflitos na escola*: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 208 p.
- CHARTIER, R. 1991. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, **5**(11): 173-191.
- COELHO, W. N. B. 2009. *A cor ausente*: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores -1970-1989. 2. ed. Belo Horizonte, Mazza, 280 p.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. 2012. 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*. **4**(8): 137-155.
- COELHO, W. N. B.; COELHO, M. C. 2015. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, **62**: 32-53.
- COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. 2016. 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.
- COELHO, W. N. B.; SILVA, C. A. F. 2015. Preconceito, discriminação e sociabilidade na escola. *Educere Et Educare. Revista de Educação*, **10**(20): 687-705.
- COELHO W. N. B.; COELHO, M. C. 2014. *Entre virtudes e vícios*: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. São Paulo: Ed. Livraria da Física (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais). 137p.
- DAYRELL, J. 2003. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, **24**: 40-52.
- DAYRELL, J. 2002. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, **28**(1): 117-136.
- DAYRELL, J. 2007. Culturas juvenis em espaços escolares. *Salto para o Futuro*, **24**: 46-61.
- DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). 2011. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 384 p.

- FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. 2019. Juventudes e redes sociais: interações e orientações educacionais. *Revista Exitus*, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 202-231, jan/mar.
- FRÚGOLI JR., H. 2007. *Sociabilidade urbana*. Rio de Janeiro, Zahar, 72 p.
- GOMES, N. L. 2011. Diversidade Étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27: 109-121.
- GOUVEIA, V. V. et al. 2011. Escala de atitude frente à fofoca: evidências de validade e confiabilidade. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(3):616-627.
- GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. W. (Org.). 2000. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra. 434p.
- GUIMARÃES, A. S. A. 2004. *Preconceito e discriminação*. São Paulo: Ed. 34. 155p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2014. *Censo Demográfico 2014*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 21/03/2017.
- IPEA. 2012. Políticas Sociais: acompanhamento e análise. *Desenvolvimento Rural* 20, p. 247-254.
- KAUFMANN, J-C. 2013. *A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Maceió: EDUFAL, 202 p.
- KLEIN, R. 2003. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo escolar da educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 84(206/208): 107-157.
- KNOBBE, M. M. 2005. História extra-oficial: como os negros do Brasil ainda não conquistaram a liberdade. *Problemas Brasileiros*, 371: 18-23.
- KUENZER, A. Z. 2000. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 70: 15-39.
- LA GRECA, A. M.; PRINSTEIN, M. J.; FETTER, M. D. 2001. Adolescent peer crowd affiliation: linkages with health-risk behaviors and close friendships. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(3): 131-143.
- LACOMBE, A. C. R. 2012. *O mundo é dos nerds: a representação midiática dos jovens deslocados no Brasil*. *Revista Anagrama*, 4: 1-14.
- LIMA FILHO, I. P. 2014. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. *Revista de Ciências Sociais*, 45(1): 103-118.
- MARCELINO, S. 2018. Escola, racismo e desempenho escolar: o rompimento da profecia auto realizadora do fracasso a partir do relato de três jovens negros. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*. 5(2): p. 104-117.
- MARTINS, M. D. P. 2011. *Comunicação, cultura e sociabilidade: imagem pessoal do jovem no orkut e liberdade paradoxal nas redes sociais*. Sorocoba. Dissertação de Mestrado em Comunicação e Cultura. Universidade de Sorocaba, 120 p.
- MELUCCI, A. 1997. Juventude, tempo e movimentos sociais. Trad. Angelina Teixeira Peralva. *Revista Educação Brasileira*, 5: 5-14.

- MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. 2013. A Lei n. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da ABPN*, **5**(11): 29-54.
- MUNANGA, K. 2000. O racismo no mundo contemporâneo. *Cadernos Penesb*, UFF, **2**: p. 31-44.
- NOGUEIRA, O. 2006. Preconceito racial de origem e preconceito racial de marca. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, **19**(1): p. 287-308, nov.
- ONOFRE, J. A. 2008. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. *Práxis Educacional*, **4**(4): p. 103-122.
- PEREIRA, C. S. 2003. *Patricinhas da zona sul: adolescência nas camadas médias cariocas*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 141 p.
- PEREIRA, M. A. 2003. *Violência nas escolas: visão de professores do ensino fundamental sobre esta questão*. Ribeirão Preto, SP. Dissertação de Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica. Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, 114p.
- RODRIGUES, P. E. 2012. *Do on-line para off-line: sociabilidades e cultura escrita proporcionadas pela internet no Brasil do século XXI (2001-2010)*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado em História. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 111 p.
- RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. 2007. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 264p.
- SANTOS, C. D.; LIMA, J. C. P.; ROSA, J. L. 2018. O olhar dos alunos negros sobre sua imagem. *Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura*, v. 5, p. 21-32.
- SCHWARCZ, L. K. M. 2001. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 95p.
- SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. 2014. 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*, **19**(58), p. 713-729.
- TELLES, E. E. 2003. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Trad. Nadjeda Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume-Dumará; Fundação Ford, 347 p.
- TRANCOSO, A. E. R., OLIVEIRA, A. A. S. 2014. Juventudes: desafios contemporâneos conceituais. *ECOS - Estudos Contemporâneos da Subjetividade*. v. 4, n. 2, p. 262-273.
- VIANNA, H. M. 2003. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano, 108 p.
- WELLER, W. 2006. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, **32**(2): 241-260.

Submetido: 14/07/2018

Aceito: 01/02/2019

