

## **SOCIABILIDADES ADOLESCENTES E GRUPOS JUVENIS: RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA**

### **ADOLESCENT SOCIABILITIES AND YOUTH GROUPS: SOCIAL RELATIONS AT SCHOOL**

### **SOCIABILIDADES ADOLESCENTES Y GRUPOS JUVENILES: RELACIONES RACIALES EN LA ESCUELA**

Wilma de Nazaré Baía Coelho<sup>1</sup> 0000-0001-8679-809X  
Nicelma Josenila Costa de Brito<sup>2</sup> 0000-0002-7444-4945  
Carlos Aldemir Farias da Silva<sup>3</sup> 0000-0001-5463-1316

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará – Belém, Pará, Brasil; wilmacoelho@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará – Belém, Pará, Brasil; nicelmacbrito@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Pará – Belém, Pará, Brasil; carlosfarias1@gmail.com

#### **RESUMO:**

Estudar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito da Escola Básica, em especial, nos anos finais do Fundamental e Ensino Médio, requer conhecer o panorama sobre o qual as relações de sociabilidades adolescentes ocorrem dentro e fora da sala de aula. Tais relações são permeadas de ações racistas, discriminatórias e preconceituosas. O artigo objetiva analisar como as sociabilidades adolescentes se constituem a partir dos grupos presentes no ambiente escolar, identificando suas relações subjacentes e suas representações acerca do preconceito e discriminação racial. O *locus* da pesquisa abrangeu seis escolas públicas de Belém do Pará e participaram da pesquisa 1.398 estudantes. Os procedimentos metodológicos foram observação participante, aplicação de questionários, grupos de discussão, fontes orais e documentais nas escolas estudadas, as quais nos auxiliaram na inflexão ora realizada, com base em Chartier (1990), Berger e Luckman (2004), Ozella e Aguiar (2008), Almeida (2019) e Bardin (2016). Os resultados apontam que a interlocução orgânica da escola com os grupos juvenis e a compreensão das sociabilidades adolescentes potencializam as articulações das adolescentes na problematização do racismo naquele espaço.

**Palavras-chave:** escola; sociabilidades adolescentes; relações raciais; grupos juvenis.

#### **ABSTRACT:**

Studying Education in the sphere of Ethnic-Racial Relations (ERER) at the Basic Education level, especially in Elementary and Middle school, requires us to familiarize ourselves with the landscape in which adolescent sociabilities occur in and outside of the classroom. Such relations are pervaded by racist, discriminatory, and prejudiced attitudes. The aim of this article is to analyze how adolescent sociabilities are constituted in the groups that belong to the school environment, identifying its subjacent relations and its aspects regarding prejudice and racial discrimination. This research was carried out across six schools in Belém, in the Brazilian state of Pará, and 1,398 students participated in it. The methodological procedures included participant observation; the use of quizzes, discussion groups, oral and documental sources at the schools, all of which helped us to elaborate the present work, based on the concepts of Chartier (1990), Berger and Luckman (2004), Ozella and Aguiar (2008), Almeida (2019) and Bardin (2016). The results evidenced that the organic dialogue between schools and youth

groups, as well as a comprehension of what adolescent sociabilities are, strengthen adolescents' articulation and promote the problematization of racism in the school space.

**Keywords:** school; adolescent sociabilities; racial relations; youth groups.

### **RESUMEN:**

Estudiar sobre la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en el ámbito de la Escuela Básica, especialmente en los últimos años de la Enseñanza Primaria y Secundaria, requiere conocer el panorama en el cual las relaciones de sociabilidad en adolescente ocurren dentro y fuera de la sala de aula. Tales relaciones están impregnadas de acciones racistas, discriminatorias y prejuiciosas. El artículo tiene como objetivo analizar cómo las sociabilidades adolescentes se constituyen a partir de los grupos presentes en el ambiente escolar, identificando sus relaciones subyacentes y sus representaciones sobre el prejuicio y la discriminación racial. El locus de la investigación abarcó seis escuelas públicas de Belém do Pará y participaron de la investigación 1.398 alumnos. Los procedimientos metodológicos fueron la observación participante, cuestionarios, grupos de discusión, fuentes orales y documentales en las escuelas estudiadas, lo que nos ayudó en la inflexión realizada, con base en Chartier (1990), Berger y Luckman (2004), Ozella y Aguiar (2008), Almeida (2019) y Bardín (2016). Los resultados muestran que la interlocución orgánica de la escuela con los grupos juveniles, y la comprensión de las sociabilidades adolescentes, potencian las articulaciones de los adolescentes, en la problematización del racismo en ese espacio.

**Palabras clave:** escuela; sociabilidades adolescentes; relaciones raciales; grupos juveniles.

## **Introdução**

Estudar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito da Escola Básica, neste caso, Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, requer situar brevemente um panorama dentro do qual a discussão sobre racismo, discriminação e preconceito estejam presentes, sobretudo por considerarmos as categorias raça, cor, preconceito, discriminação<sup>1</sup> e identidade tratadas neste artigo, pois é por meio dessas categorias que as identificações são produzidas ainda hoje. As mesmas já foram trabalhadas em reflexões anteriores e se mantêm fundamentais.

O Brasil, o país da mistura, representado como aquarela, é, também, o país do preconceito racial velado. Preto, branco, mulato, cafuzo, caboclo, índio, sarará ou chegadoinho não são meros índices de cor, são formas de identificação e de assunção de um lugar social diferenciado. Tal problematização, no âmbito deste artigo, significou discutir tais categorias a partir das formulações advindas do universo adolescente, acima de tudo para entender como essa parcela da população percebe essas construções, e, ao mesmo tempo, por se tratar de uma

---

<sup>1</sup> As reflexões de Antonio Sérgio Guimarães (2004) e Silvio Almeida (2019) nos auxiliam, sob diferentes perspectivas, para tratar dessas categorias aqui acionadas.

etapa importante da vida dessas pessoas, e preconceitos, como se sabe, não são inatos, parafraseando Nelson Mandela (2012).

O artigo objetiva analisar como as sociabilidades adolescentes se constituem a partir dos grupos presentes no ambiente escolar, identificando suas relações subjacentes e suas representações acerca do preconceito e discriminação racial<sup>2</sup>. Para estas últimas, as formulações de Roger Chartier (1990) foram importantes para a compreensão no que tange à percepção das estudantes referentes às relações estabelecidas no ambiente escolar (presenciais ou virtuais).

A reflexão do autor nos mobilizou acerca dessas relações estabelecidas e como elas conformam a unidade e/ou dissonância de um determinado grupo. Concordamos com a assertiva de Chartier ao ponderar que as representações são formas por meio das quais os grupos sociais expressam a sua visão do mundo e de si mesmos. Tal assertiva enfatiza que as representações compõem um aparato de distinção e identificação dentro de um universo social em conflito. Nesse sentido, elas se configuram em um dos componentes das lutas sociais ao se constituírem em estratégias de dominação e estigmatização de grupos concorrentes ou tidos como subalternos.

O Ensino Fundamental guarda relevância para este artigo em face do desenvolvimento cognitivo desses(as) estudantes, da constituição de identidade e, por conseguinte, das sociabilidades engendradas na escola. Concorda-se com os estudos de Edna Marturano e Luciana Elias (2016) e de Lylla D'Abreu e Edna Marturano (2010), que defendem que nos anos finais diversos fatores comprometedores da aprendizagem despontam na experiência dos estudantes, quais sejam: fracasso escolar, baixo desempenho, reprovações, evasões, abandono, problemas comportamentais, ainda que existam diversos fatores, de dimensões diferenciadas, os quais demandam atenção por parte dos agentes escolares em relação às demandas das<sup>3</sup> estudantes e das suas sociabilidades.

Dentre esses outros fatores, os estudos de Hédio Silva Jr (2002) já mencionavam a discriminação racial dentre os elementos que inviabilizavam a permanência e finalização exitosa da trajetória escolar por estudantes negros, naquilo que Ahyas Siss e Iolanda Oliveira (2007) acentuaram como acidentes de percurso, que conferem prejuízos na trajetória escolar das crianças negras. Marcelo Paixão (2008), ao se debruçar sobre a realidade dos indicadores

---

<sup>2</sup> O artigo relaciona-se a uma pesquisa encaminhada junto a seis escolas públicas paraenses, financiada pelo CNPq.

<sup>3</sup> A adoção do artigo feminino se deve a dois fatores: ao fato de a maioria de estudantes ser de alunas; e o segundo, em razão de uma posição política, pois a maior parte de agentes escolares na pesquisa que origina este artigo também ser composta por mulheres. Assim, as seis escolas com as quais dialogamos têm nas mulheres o seu maior agente de mobilizações nas “virtudes” e nos “vícios” (COELHO, W; COELHO, M. 2014)

da escolarização de brancos e negros, evidencia que são notadamente e persistentemente distintos em relação ao primeiro grupo de raça/cor. Essa reflexão relaciona-se a esta singularidade vinculada à questão racial, mais especificamente no que tange às sociabilidades adolescentes na escola. No nosso caso, nesse texto, argumentamos que esse fator racial associado às relações de sociabilidades apresentam chaves importantes para a reflexão sobre a temática no âmbito educacional.

Pensar a escola sob tal perspectiva promove, na formulação de Wilma Coelho e Carlos Aldemir Silva (2017), as ações que se fazem possíveis na alteração de estruturas sociais marcadas por representações e práticas preconceituosas, nas quais a escola responde à chamada. Tais representações, veiculadas por parte da sociedade brasileira, na qual a escola se inclui, refletem e, por vezes, legitimam “práticas de privilegiamento, exclusão e subordinação social, seus efeitos se materializam na convivência humana ao produzir hierarquizações, que são transformadas em desigualdades” (COELHO, W.; SOARES, 2011, p. 136).

Em relação ao Ensino Médio, Acácia Kuenzer sublinha este momento de formação, como uma educação para além do mercado de trabalho: aquela que se espraia para uma “dimensão científica, cultural e trabalho, de forma integrada” (KUENZER, 2010, p. 865). Condizente com tal assertiva, João Alves, Luís Valente e Ronaldo Araújo (2019) destacam que essa etapa de ensino enfrenta problemas nos seus dois objetivos, pois não possibilita a inserção dos estudantes na educação superior e tampouco no mundo do trabalho. Para Acácia Kuenzer (2010), tal fenômeno decorre em razão de o Ensino Médio atender, não raras vezes, às necessidades do sistema capitalista, acima de tudo na disponibilização de mão de obra para o mercado de trabalho. A partir de tais premissas, esta reflexão considera a formação cidadã, como estruturante para as experiências relacionadas à diversidade, presentes na sala de aula, e, por conseguinte, na sociedade brasileira.

O estudo incidiu sobre um universo de seis escolas<sup>4</sup> da rede pública da cidade de Belém, capital do estado do Pará, com preferência às escolas que ofertam os dois níveis de ensino, uma

---

<sup>4</sup> Considerando as definições previstas pela Resolução Nº 510/2016, no que tange à ética no desenvolvimento de pesquisas com seres humanos na área de Ciências Humanas e Sociais, o estudo organizou e aplicou um expressivo volume de documentos, os quais abarcassem todas/es/os colaboradoras/os implicados/as na pesquisa. Tais documentos consistiram em Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados por responsáveis das estudantes do Ensino Fundamental – anos finais, e pelas estudantes de Ensino Médio (aquelas com até 17 anos de idade). Assinaram, também, estudantes de Ensino Médio a partir de 18 anos, professoras, gestoras e coordenadoras pedagógicas; além do consentimento formal de participação das escolas envolvidas. Esses procedimentos formais vislumbraram o atendimento da premissa que pauta a Resolução, especialmente o respeito pela dignidade humana e a ação consciente e livre do participante. A documentação arrolada para a realização do estudo foi completada nos dois primeiros anos de seu desenvolvimento (2018-2019), com a participação e colaboração das diretoras pedagógicas das escolas com as quais o estudo esteve vinculado. Alguns dados foram coletados de maneira remota,

vez que analisamos as formas de socialização estabelecidas nos diversos momentos da adolescência. As escolas selecionadas compartilham o mesmo universo espacial – encontram-se na mesma região metropolitana –, de modo a garantir que todos(as) os(as) 1.398 estudantes abrangidos(as) pelo estudo, ainda que em graus diferentes, experienciem o mesmo universo de informações. Nestas escolas, foram realizados levantamentos de fontes orais e documentais, as quais nos auxiliaram na inflexão ora realizada.

Para este estudo, que se constitui uma pesquisa de cunho qualitativo, na perspectiva de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), adotamos procedimentos metodológicos que foram desde a inserção na escola para a realização da observação participante com base em Roberto Oliveira (1996), Heraldo Vianna (1980) e Maria Marly de Oliveira (2007); aplicação de questionários em Antonio Carlos Gil (2011) e o grupo de discussão em Carla Meinerz (2011).

Os grupos de discussão tiveram, em média, duas horas de duração, formados aleatoriamente por seis a doze estudantes, desde que estivessem presentes todos os gêneros, diferentes representações etárias, raciais, sociais e de ano/turma. As observações foram encaminhadas durante quatro semestres, nos diferentes espaços e momentos escolares: entrada e saída da escola, recreios e sala de aula. As disciplinas de principal atenção foram História, Língua Portuguesa, Artes, Ensino Religioso e Estudos Amazônicos. O critério de escolha dessas disciplinas recaí sobre dois fatores: o primeiro vincula-se às áreas preconizadas pela Lei Nº 10.639/2003; e o segundo relaciona-se às disciplinas que se ocupavam, em algum momento de seu encaminhamento nas turmas, com as temáticas relativas ao objeto deste artigo.

No que concerne aos espaços que constituem o ambiente escolar como um todo, foram fotografadas paredes do ambiente interno da escola, com o intuito de obter percepção acerca da interação das estudantes com outras agentes na escola, bem como a maneira de expressão adotada pelas primeiras. Observamos ainda as efemérides realizadas pela escola, acima de tudo aquelas nas quais a temática aparece como elemento central; interações entre estudantes e professoras, e entre estudantes e estudantes, entrada, saída e recreio. Tais observações foram registradas em cadernos e os registros transferidos para fichas de classificação, por meio das quais foram identificados os grupos, as formas de sociabilidades, as situações nas quais elas foram acionadas, os parâmetros de classificação acionados pelas próprias adolescentes e os protocolos constituintes das relações mantidas.

---

respeitando o que determina a Resolução n.º 466/12 quanto aos esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, os métodos que serão utilizados e os objetivos. Além disso, as orientações foram seguidas de modo a não oferecer riscos aos/às participantes. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

As fontes documentais foram compostas por projetos de ensino, projetos de extensão e projetos político-pedagógicos<sup>5</sup>. Para a organização, sistematização, produção e análise dos dados utilizamos as formulações de Laurence Bardin (2016), relativas à análise de conteúdo. Por meio delas, estabelecemos uma sistematização orgânica da empiria, considerando a análise desses dados por categoria, nível de abrangência, nível de similaridades, distanciamentos e discrepâncias acerca dos resultados advindos dos instrumentos utilizados: a análise intencionou buscar representações por meio dos documentos orais e escritos. Argumentamos sobre a dimensão promissora da interlocução da escola com os grupos para compreender suas sociabilidades, e, por conseguinte, canalizar a potência dessas relações para problematizar a diversidade na escola.

Nas próximas seções, discorreremos sobre quem são as adolescentes com as quais estabelecemos interlocução nas seis escolas, por meio de um perfil, situando-as no contexto sobre o qual as relações de sociabilidades são tecidas e dimensionadas no âmbito escolar. Em seguida, refletiremos sobre as relações de sociabilidades engendradas pelas estudantes, para, em uma última seção, ampliarmos as reflexões, com ênfase sobretudo nas dinâmicas escolares, operadas nas relações entre estudantes, sejam presenciais ou virtuais. Ao final, apresentaremos sínteses conclusivas alusivas às relações de sociabilidades, a partir das representações das estudantes.

### **As estudantes negras e sociabilidades**

Pontuaremos as relações de sociabilidades e como elas se caracterizam nas seis escolas parceiras nesta reflexão. Tais escolas serão identificadas mediante adoção dos nomes de escritoras negras, com vistas a assegurar o anonimato e enfatizar a relevância do trabalho dessas escritoras<sup>6</sup>, estrangeiras e brasileiras, na luta por um mundo antirracista.

Na escola “Maya Angelou”, foram ouvidas 40 estudantes de Ensino Médio, 60% das quais têm 18 anos, e 40% entre 17 e 19 anos. Dessas, 45% se autoclassificam como pardas e pretas, em um universo composto majoritariamente por mulheres (80%). As estudantes, em sua totalidade, mencionam acesso à *internet* (100%), e 72% acessam-na em casa. Dessas que acessam a *internet*, 64,2% o fazem para uso das redes sociais.

Na escola “Carolina de Jesus”, 299 estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental participaram deste estudo. Desse grupo, a maioria era do gênero feminino (57%), se

---

<sup>5</sup> Das escolas que o disponibilizaram, ou mesmo cuja disponibilização era pública.

<sup>6</sup> São elas: “Conceição Evaristo”; “Lélia Gonzalez”; “Carolina de Jesus”; “Maya Angelou”; “Angela Davis”; e “Chimamanda Adichie”.

autodeclararam pardas (57%) e têm idade entre 15 e 16 anos. Um contingente expressivo acessa a *internet* na própria residência.

A escola “Chimamanda Adichie” foi representada por 334 estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, ativamente participantes do estudo. Dessas, 46% se autodeclararam pardas. Foram ouvidas 54% de alunas, 45% dos alunos e 1% de outros. As idades predominantes são 13 e 15 anos, alcançando um percentual de 62% nesses dois grupos, e 48% de idades variadas entre 14, 16, 17 e 18 anos. As redes sociais, os jogos e o *YouTube* são as plataformas *online* de preferência das estudantes. No momento, o Aplicativo *Discord*<sup>7</sup> figura como possibilidade para interações virtuais, para conversar e fazer amigos.

A escola “Lélia Gonzalez” integrou o estudo com 163 estudantes do Ensino Médio. A maioria com 17 anos, autodeclaradas pardas (36%) e pretas (26%), sendo 38% de brancas, amarelas e indígenas. Desses, 59,1% autodesignadas do gênero feminino e 40,9% do masculino.

Na escola “Angela Davis”, contamos com 228 estudantes do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, a qual conforma um perfil racial de maioria negra (75%), com representação etária, em sua maioria, de 16 anos (35%), e o menor percentual, com a idade de 14 anos (10%), em um universo de quase 60% de meninos<sup>8</sup>. A maior parte das estudantes possui acesso à *internet*, de casa, e priorizam as redes sociais nessas ocasiões.

Na escola “Conceição Evaristo”, 334 estudantes compuseram uma amostra do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, com um perfil de gênero de maioria feminina (57,2%) e 42,8% masculino e com a idade de 14 anos (52,8%), mas com aproximações concernentes ao perfil étnico-racial: 37,5% de pardas; 27,3% de brancas; e 20,8% de autodeclaradas pretas. A maioria dessas estudantes acessa a *internet*, frequentemente, para usar as redes sociais, participar de jogos *online* e assistir a filmes e séries, preferências que se aproximam do universo das estudantes que integram este estudo.

Estudiosos sobre o assunto, como Michel Desmurget (2021), têm alertado – embora não seja uma posição unânime<sup>9</sup> – acerca da influência negativa dos dispositivos digitais sobre o

<sup>7</sup> O Aplicativo *Discord*, disponível para *Android* e PC, opera para estimular comunidades e amigos por meio do uso de jogos e conversas usando texto, voz e vídeo.

<sup>8</sup> A escola “Angela Davis” se conforma como a exceção em termos de perfil de gênero de estudantes, entretanto, reiteramos o registro como “as estudantes” em razão de termos, dentre as seis escolas, somente uma apresentando um contingente autoidentificado como masculino, superior ao contingente autoidentificado como feminino.

<sup>9</sup> Lucia Santaella (2013) realiza trabalho centralizado com usuários que navegam pelas arquiteturas líquidas informacionais do ciberespaço, cujos resultados apontam para um usuário “cognitivamente em estado de prontidão, esse leitor conecta-se entre nós e nexos, seguindo roteiros multilineares, multissequenciais e labirínticos que ele próprio ajuda a construir ao interagir com os nós que transitam entre textos, imagens, documentação, músicas, vídeo, etc.” (SANTAELLA, 2013, p. 20).

desenvolvimento cognitivo, a longo prazo, de crianças e adolescentes que deles se utilizam. Para esses estudiosos, alunos com idade entre 13 e 18 anos chegam perto de 7h15 de uso diário desses dispositivos. Em nosso estudo, sem exceção, em todas as escolas, o volume de horas dispensado às mídias digitais e, por conseguinte, ao uso desses dispositivos, atinge uma média de até 12h diárias. Esse tempo dispensado às redes sociais discrepa daquele dispensado aos estudos diários. Além deste volume de horas, diversos fatores sugerem proximidades entre as escolas, muitos dos quais merecem destaque. Consideramos três categorias: a) acesso a bens culturais e midiáticos; b) estudantes e percepções sobre o racismo; c) escola e racismo.

A análise das fontes documentais, orais e escritas, indica que, em relação ao acesso a bens culturais e midiáticos, é pouco expressivo o nível de leitura das famílias. Este é um dado constante nas seis escolas, o qual impacta a experiência das estudantes no que diz respeito a essa dimensão. Os pais daquelas escolas se aproximam quando não leem livros e nem revistas e, minimamente leem jornais, na seção Esportes. Não diferentemente, as mães reiteram o pouco contato com a leitura, dando destaque especial à televisão como recurso principal de entretenimento, em todas essas famílias. O que difere entre os pais e mães, não necessariamente morando na mesma residência, são as preferências em termos de programação: esportes e noticiários estão entre as preferências dos pais; as novelas, das mães. Tal experiência relativa ao pouco contato com leitura impacta diretamente as filhas, na medida em que essas o fazem por dever escolar, cuja frequência de leitura não ultrapassa um livro por mês, sempre como obrigatoriedade escolar. Tal evento tem sido objeto de observação de docentes na sala de aula, em diferentes disciplinas:

“Existe já uma cultura que é formada na própria família, dentro da própria casa, através da televisão...” (Professor de História da escola “Angela Davis”, Ensino Médio, Entrevista, abril 2018).

“Eu acho que o nosso trabalho exige processos de conscientização para que haja uma ação diferenciada [daquela recebida na família]. Em alguns momentos, percebemos que eles são fruto de uma formação histórica, de valores, se não gostam de ler é porque a família não orienta, a família não orienta porque ela também não tem a prática de ler e assim sucessivamente. Mas tem que romper esse círculo vicioso” (Professora de Ensino Religioso da escola “Angela Davis”, Anos Finais do Ensino Fundamental, Entrevista, abril 2018).

As estudantes são consumidoras frequentes das mídias sociais, todas elas. O tempo médio dedicado à *internet* é inversamente proporcional ao tempo dedicado aos estudos, pois, a média chega a quase 12 horas dessas estudantes dedicadas exclusivamente às redes sociais,



jogos *online*, *YouTube* e *WhatsApp*, sendo esse último aplicativo de mensagens o que figura entre os recursos mais acessados<sup>10</sup>.

“Passo mais de 12h no *WhatsApp*, por que eu sou uma pessoa meio “popular” no Colégio, então as pessoas chegam no meu pv para pedir informações sobre alguma matéria, atividade ou até mesmo conselhos pessoais” (Estudante da escola “Lélia Gonzalez”, 3º ano, 16 anos, 2022, preta).

Em contrapartida, a escola se restringe ao tempo em que estão nela. Na *internet*, as estudantes se divertem, fazem amigos, inimigos, estabelecem vínculos de toda a natureza, construindo um mundo à parte, tanto da escola, quanto da família. Morando, em sua maioria em casa própria, com um número que varia entre 4 e 7 pessoas, encontram no universo virtual o seu lar e o seu cotidiano.

Na escuta relativa às estudantes e percepções sobre o racismo, a quase totalidade não se vê como racista, embora, 100% tenham presenciado ou vivido discriminações raciais de toda ordem, não somente na escola, mas em todos os espaços sociais. Identificam racistas como pessoas próximas de si, que orbitam entre os seus espaços domésticos e aqueles social e geograficamente próximos. Ainda que essas estudantes apresentem compreensões nítidas sobre a existência do racismo no Brasil, em sua grande maioria se sentem despreparadas para enfrentá-lo na sua concretude: quando diante da situação de discriminação, parecem quase imobilizadas. Por vezes, fogem da situação (“vamos deixar pra lá”), caracterizam-na como “brincadeira” e outras aceitam-na como uma situação dada. Das seis escolas, em apenas duas percebemos uma variação nos dois posicionamentos acima. Algumas estudantes negras resistem serem conduzidas a uma situação de vítimas, ou aceitam a discriminação sem crítica nas duas escolas<sup>11</sup> nas quais a temática tem sido minimamente enfocada.

Na última categoria: escola e racismo, a singularidade entre todas as escolas encontra-se no fato de que, quase que majoritariamente, não se trabalha a temática étnico-racial como pauta relevante na esfera escolar. Ainda que passados dezenove anos da legislação sobre esse tema, estamos longe de perceber a sua implementação, não só em termos documentais, como também nas disciplinas, de forma interdisciplinar. O que percebemos se coaduna com a consideração de Wilma Coelho, Kátia Regis e Carlos Aldemir Silva (2021) de que o trabalho, em duas das escolas, ainda que pontual, produz uma percepção genérica do racismo, contudo,

---

<sup>10</sup> Entre 2018 e 2022, a preferência pelas redes sociais variou significativamente. Nessa última consulta em 2022, o *WhatsApp* aparece em primeiro lugar na preferência das estudantes, seguido pelo *Tik Tok*.

<sup>11</sup> Essas escolas acolhem projetos de extensão que objetivam tematizar a questão racial, mesmo que pontualmente naqueles espaços, mostrando sinais positivos quanto ao debate dessa temática na escola.

sem maiores elementos analíticos para enfrentá-lo no seu fenômeno complexo, como ocorre em nossa sociedade.

As escolas estudadas trabalham com a temática de forma pontual, e estão desprovidas de uma ação estruturalmente desenvolvida no âmbito das disciplinas, pois essas seriam uma chave importante de problematização do racismo, a partir dos seus temas e das suas conexões com outras áreas do conhecimento. A Matemática aparece como uma das disciplinas com maior grau de dificuldade em termos de aprendizado para as estudantes em todas as escolas. Essa, por exemplo, seria uma janela de discussão por meio do conteúdo e de sua alteração de perspectivas para o trabalho com a temática da diversidade no âmbito escolar.

Para esse enfrentamento nas disciplinas, Paulo Vinícius Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018) e Wilma Coelho (2018) consideram que, atualmente, parece não ser possível anunciar ausência de material didático e de pesquisas sobre o tema. Suspeitamos que o contexto nos convida a um compromisso para além do que regulam o arcabouço legal e a literatura especializada sobre o tema, pois estratégias pedagógicas têm sido produzidas nos últimos dezoito anos, as quais abarcam tais dimensões em âmbito escolar<sup>12</sup>.

As nuances das experiências das estudantes se constituem como o conteúdo da disciplina em questão, *janelas* por meio das quais podem ser apreendidos os modos pelos quais as suas sociabilidades se articulam com os conteúdos de natureza axiológica trabalhados pela escola de tal modo se apresenta a possibilidade de analisar de que forma tais sociabilidades lidam com as diferenças (especialmente as de natureza étnico-racial, mas não só), relacionando-as com o trabalho desenvolvido pela escola, uma vez que os resultados sugerem que a relação entre o conteúdo e a formação escolar ainda se limita ao aproveitamento expresso nos instrumentos de avaliação.

Tal premissa se conecta à possibilidade de ampliar as estratégias de ação pedagógica para que se estabeleça conexão entre as relações de sociabilidades estabelecidas entre os grupos existentes na escola como indícios importantes sobre a percepção que essas têm acerca do

---

<sup>12</sup> Nesse cenário, constituem estratégias: Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade - relações étnico-raciais na escola e de gênero. Brasília-DF: SEB/MEC, 2007; Leitura e Práticas Discursivas Étnico-raciais em Aulas de Língua Portuguesa (2019); Gestão Escolar para a Educação das Relações Étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual. Unidade 1 – Educação das Relações Étnico-raciais (2018); construindo as Relações Étnico-Raciais: projeto com sugestão de ações para construir as relações étnico-raciais na escola (2020); Currículo da Cidade: povos indígenas - orientações pedagógicas. 2019; Escola básica e relações raciais (2019); Travessias Atlânticas e a Paraíba Afro-diaspórica. Conexões, conhecimentos e saberes: Extensão, ensino e pesquisa para uma educação das relações étnico-raciais (2019); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais (BENTO, 2012); 1º Caderno Pedagógico Educação e Diversidade: Implantação e implementação das leis nº 11.645/08, nº 10.639/03, nº 11.525/07 e nº 9.795/99 na educação básica e modalidades de ensino (2016).

mundo que as cerca, sobre racismo, preconceito e discriminação, e sobre a escola em si. Vamos, então, a essas nuances, refletindo sobre as relações de sociabilidades engendradas por estudantes das escolas que integram esta reflexão.

### **Sociabilidades adolescentes e diversidade**

A análise das sociabilidades adolescentes fora encaminhada especialmente na ênfase das representações formuladas pelas estudantes interlocutoras do estudo. Ampliamos a discussão sobre o papel da escola na formação ao projetar uma análise sobre as formas de sociabilidades vividas na Escola Básica, considerando-as como indícios importantes da visão que as estudantes apresentam não somente sobre o mundo que as cerca, mas sobre o sistema educacional em si, explicando de que forma as sociabilidades valorizadas entre as adolescentes (re)produzem, articulam ou flexionam os estereótipos que pautam as práticas discriminatórias recorrentes no universo brasileiro, especialmente a partir dos grupos nos quais se inserem; assim como as representações que estas formulam sobre as relações vividas dentro do espaço escolar, por meio do trato dos conteúdos de natureza axiológica.

Discorreremos a respeito da premissa sobre *sociabilidades* a partir de Peter Berger e Thomas Luckmann (2004). A relação da empiria com a reflexão ora encaminhada ancora-se no fato de que a sociabilidade remete à capacidade de ser sociável, e que o agente demonstra possibilidade de socialização. Consideramos aqui que as sociabilidades adolescentes constituem uma relação dialética de não só ser sociável, mas também de incorporar essas vivências e ainda de subvertê-las.

A obtenção das dimensões afeitas às sociabilidades fora concretizada mediante as observações da ambiência escolar, aplicação de questionários e grupos de discussão. Durante os encontros desses últimos, foi abordada a relação das estudantes entre si mesmas, com a escola e com as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História<sup>13</sup>, sobretudo essa última. Além disso, foram discutidas algumas questões vinculadas à EREER, tais como racismo, preconceito, discriminação e protagonismo. Como resultado, identificou-se a conformação simultânea da ordem de importância do saber historiográfico e do saber escolar para a compreensão da EREER. Inferimos que os conteúdos relacionados ao tópico em questão se limitam a um tempo pretérito, desvinculado da realidade e dos problemas vivenciados pelas estudantes. Debates sobre a realidade escolar a respeito de problemas como racismo e

---

<sup>13</sup> Das seis escolas, duas não registraram regularmente as disciplinas Ensino Religioso e Estudos Amazônicos.

discriminação racial ficaram fora da contextualização dos conteúdos de História nas escolas pesquisadas.

Nos questionários, averiguamos as noções de raça/cor/discriminação/preconceito, de modo a identificar como os conteúdos da disciplina eram percebidos e como essas noções se manifestam no cotidiano, nas organizações de grupos juvenis e nas percepções sobre a escola e o mundo. Todas essas dimensões foram abordadas durante os grupos de discussão. Identificamos que as participantes buscam estabelecer relações que, além de garantir similaridades qualitativas e comportamentais, estabeleçam laços de segurança, lealdade e confiança: a maioria afirma estar na escola em razão das colegas. As relações de sociabilidades entre pares figuram como aspecto relevante para quase 85% das estudantes.

Com base na análise da empiria, inferimos em relação a essas dinâmicas escolares que o aprendizado das estudantes, em grande parte, é conferido a essas relações com as colegas, e menos ao aprendizado geral encaminhado pela escola, na percepção delas. Contudo, tal aprendizado guarda elementos estruturais daquilo que é encaminhado pela própria escola, pois tais estudantes fazem parte daquela instituição, ainda que não sejam admitidas influências da escola nessas construções de sociabilidades. Mas são.

A exemplo dos resultados do estudo de Wilma Coelho, Nicelma Brito e Patrícia Santos (2021), as estudantes priorizam aspectos relacionais no conjunto das percepções que nutrem sobre a experiência na escola. Os elementos que seguem na ordem das definições relacionam-se a comportamentos como: *quando há boa conversa; não ser falso; gostar de brincar e gostar de estudar*, respectivamente. Paradoxalmente, ainda que estejamos falando da escola, as estudantes indicam o *gostar de estudar* como o comportamento que ocupa a última posição na definição de pessoas para estarem ao lado, nas relações que estabelecem naquele espaço. Os elementos com indicações mais presentes relacionam-se a conversas e a comportamentos que as sociabilidades demandam em quaisquer outros ambientes fora da escola.

Ainda que a escola seja considerada um *locus* de produção de conhecimento, na acepção de Vera Candau (2011), neste estudo inferimos que os dados se distanciam, em alguma medida, daqueles apresentados e se aproximam de outros. Não que não exista produção de conhecimento, mas esse conhecimento é produzido também sob outras bases, a despeito da escola (e com a escola). Naquele espaço, além da diversão, existem *incorporações* de *habitus* juvenis constituídos pelos diversos grupos que, de certo modo, conformam um saber, uma cultura, os quais não sofrem interferências diretamente pedagógicas. Mas tais interferências existem. As *incorporações* são pulsantes e contraditórias: existem ações discriminatórias, mas

também há sinais de subversão em relação a algumas estudantes vinculadas às duas escolas (“Lélia Gonzalez” e “Conceição Evaristo”).

Na mesma direção das definições para estarem ao lado das colegas, as relações de sociabilidades são engendradas por elementos como *confiança*, *amizade* e *bom humor*. A exemplo das definições dos elementos que precisam se apresentar nas pessoas que escolhem ter por perto, as relações de sociabilidades que as estudantes experimentam na escola têm por base elementos que permeiam as relações mais amplas, fora daquele ambiente.

A aproximação ao trabalho de Juarez Dayrell (1999) está relacionada ao fato de que essas estudantes, como no trabalho do autor, estabelecem relações de sociabilidades em vários momentos na ambiência escolar (entrada, recreio, saída, dentro ou fora da sala de aula etc.). Em um aspecto um pouco mais distante, a escola não ocupa o lugar prioritário na percepção dessas adolescentes, como no trabalho daquele autor. Neste estudo, a segurança, a confiança, o diálogo e as trocas de aprendizagens têm se dado às expensas do papel formador, sobre o qual a escola deveria ocupar um lugar estrutural na formação daquelas. No entanto, os processos de aprendizagem ocorrem entre elas, acerca de diversas dimensões sobre o mundo e sobre a própria escola, ainda que essas estudantes não ressaltem o lugar estrutural que a escola ocupa na sua formação. A empiria nos auxilia na inferência relativa a este papel formador quando conteúdos axiológicos trabalhados por aquela instituição são acionados pelas estudantes, compondo aquilo que elas entendem ser exclusivo de uma aprendizagem produzida por elas. Mas não é o que parece. A escola tem papel relevante nesta aprendizagem.

Neste espaço, as estudantes afirmam a existência de situações de discriminação e de racismo. Afirmam ainda a dificuldade de lidar com o diferente, a despeito de todo acesso à informação via *internet* e da diversidade que é intrínseca ao nosso país e sobejamente conhecida pela literatura especializada. As estudantes percebem que tais assuntos estão presentes no ambiente escolar, mas, a nosso juízo, seus desdobramentos nos conteúdos estão distantes de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar. Cotidianamente, não parece incomum que essas questões raciais regulem as relações interpessoais, engendradas em situações corriqueiras, pelas estudantes e pelas agentes escolares, tal qual já publicizado pela literatura especializada com a qual estamos de acordo. Neste caso, tal fenômeno também esteve presente.

A interlocução havida com as estudantes, por ocasião dos grupos de discussão, se constitui como um indicativo do quão vivo está o racismo na escola: a maioria relata ter sofrido ou presenciado ações de discriminação racial naquele ambiente. Sobre tais experiências,

destacamos duas posições de estudantes do 8º e 9º anos no tocante à discriminação racial nesse espaço:

“Racismo é um vírus dentro da escola, que contamina e manipula as mentes de jovens, crianças e todas as classes sociais dentro e fora da escola” (Estudante da escola “Carolina de Jesus”, 9º ano, pardo, 15 anos - Grupos de discussão, 2018).

“Racismo é a prova de como ainda somos primitivos” (Estudante da escola “Carolina de Jesus”, 8º ano, negro, 12 anos - Grupos de discussão, 2018).

A despeito da discriminação, preconceito e racismo presenciados e sofridos na escola pelo grupo de estudantes, a totalidade responde “não ser racista”, explicando em respostas como “*Somos pessoas iguais, independente de cor*” (Estudante da escola “Maya Angelou”, 3º ano do Ensino Médio, 16 anos, negra, Questionário, 2022), e “*Porque sou negra e amo minha cor*” (Estudante da escola “Angela Davis”, 2º ano do Ensino Médio, 18 anos, negra, Questionário, 2019). As respostas das estudantes nos possibilitam entender como o racismo brasileiro ainda é uma discussão *em aberto*, conforme assinalam Wilma Coelho e Nicelma Brito (2020). A escola não é diferente de outros espaços sociais, como bem sabemos. Ampliar as reflexões sobre essa discussão, sobretudo nas dinâmicas escolares, operadas nas relações entre estudantes, sejam presenciais ou virtuais, se conforma em um encaminhamento a ser tratado na próxima seção.

### **Adolescências, diversidade e grupos juvenis**

A adoção do termo adolescências, no plural, subsidia-se em estudos como os de Sergio Ozella e Wanda Aguiar (2008), ao considerarmos a multiplicidade de adolescências e a multideterminação dos contextos nos quais se inserem. Outra premissa a ser considerada, diz respeito às sociabilidades e diversidade. Wilma Coelho e Carlos Aldemir Silva (2015; 2019) ponderam que tais sociabilidades, desenvolvidas no âmbito das dinâmicas escolares, tanto virtuais, quanto presenciais, sofrem o impacto das representações sobre *raça*, cor, preconceito racial, discriminação e identidade negra.

As representações estereotipadas sobre negros<sup>14</sup> (e outras tacitamente chamadas “minorias”) são problematizadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, as quais encaminham, dentre seus princípios, a crítica e a subversão daquelas. Compreender a educação das relações étnico-raciais foi, e continua sendo, relevante,

---

<sup>14</sup> Acerca dos impactos dessas estereotipias, Luiz Carlos Rocha (2011) reitera o combate veemente das representações que subdimensionam a imagem do negro na sociedade brasileira.

em especial nos espaços formativos de crianças e adolescentes, naquilo que Nilma Gomes (2008) considera como espaços estratégicos para o debate de questões como exclusão, discriminação e marginalização de um segmento social. Entre tais espaços, figura a escola.

A posição estratégica da escola possibilita (re)produções de naturalizações, de ações racistas existentes e reproduzidas por parte dos setores sociais. Como microcosmo social, o ambiente escolar experimenta a (re)produção de parte das estereotípias que circulam na sociedade, de forma mais ampla. Não raras vezes, na escola, o racismo se reveste do que Margarida Knobbe (2005) identificou como o “biombo da piada”, e Flávia Silva e Karina Paludo (2011) como “brincadeiras e piadas”. Contudo, de brincadeira e de piada o racismo não tem nada! Daí a necessidade de conhecer os problemas reais da escola – dentre eles o racismo, ainda vivo naquele espaço – com vistas à *intervenção conscienciosa* proposta por Wilma Coelho (2009), que considera todos os agentes que naquele espaço circulam.

As ações escolares pautadas no *improviso*, anunciadas por Wilma Coelho e Mauro Coelho (2008), há mais de uma década, ou seja, aquelas desprovidas do conhecimento da realidade escolar, continuam demandando as *intervenções conscienciosas*. Wilma Coelho e Mauro Coelho (2015) argumentam sobre a potencialização que a atuação da escola assume ao compreender as culturas juvenis. Expressivo contingente das estudantes das escolas pesquisadas reportam a existência de grupos juvenis naquele ambiente. Compreender as dinâmicas sob as quais se assentam essas sociabilidades representa possibilidade da intervenção proposta por Wilma Coelho (2009), reduzindo, assim, as distâncias entre os objetivos legais – tais como os definidos pelas Diretrizes – e a experiência na escola (COELHO, W.; COELHO, M. 2015).

A natureza da formação dos grupos juvenis na escola, o motivo dessa conformação, de certo modo, apresenta muita similaridade com aqueles grupos estudados por Wilma Coelho e Mauro Coelho em 2015. Os elementos externos à escola, que conformam os grupos que circulam em quaisquer outros espaços sociais, são indicados pelas adolescentes com maior ênfase. O próprio processo de formação dos grupos advém das experiências externas à escola, mas a sua sedimentação floresce no espaço escolar.

O uso das redes sociais desponta como o principal elemento de convergência para a formação dos grupos. Tal interesse advém de diversos fatores, mas fundamentalmente no que tange ao tempo dedicado ao acesso às redes sociais, independentemente dos grupos. O acesso aos grupos ocorre dentro e se espalha para fora da escola, com ênfase nos jogos *online Free*

*Fire*<sup>15</sup>, *YouTube*, *Tik Tok* e o *Facebook*, além do *WhatsApp* e *Instagram*. Nos últimos, são frequentes e sistematicamente compartilhadas mensagens pessoais sobre assuntos relacionados aos mesmos conteúdos que já compartilham na escola, relacionados aos grupos – maquiagem, música, danças, conquistas amorosas, encontros, desencontros, sucessos, dissabores, moda<sup>16</sup>, dentre outros. Na concepção de Daniela Ramos e Rui Vieira (2020), a interação havida com as tecnologias apresenta duas dimensões distintas: uma, na possibilidade de repercutir sobre o desempenho e atenção em contextos educacionais, e a outra, como um potencial uso desses recursos como intervenção para a melhoria dessa própria capacidade de atenção.

No âmbito deste estudo, essa última mobilização mencionada por Daniela Ramos e Rui Vieira (2020) ainda parece um debate *em aberto* na experiência das seis escolas, tal como pontuaram Wilma Coelho e Nicelma Brito (2020) ao refletirem acerca das demandas relacionadas a uma educação atenta às diferenças e à diversidade. Assim, a convergência para a formação desses grupos ressalta a importância que elas conferem a esse tipo de processo, e que, se acionados pedagogicamente, tendo como base a reflexão realizada pelos autores, poderiam desencadear outros tipos de habilidades. No entanto, esses grupos não são objeto de discussão por parte das escolas, embora a sua existência não seja de total desconhecimento daquelas instituições.

Em relação aos elementos de reiteração e identificação entre os grupos, a despeito da socialização virtual, a demarcação estética nas relações presenciais assume relevância, mesmo que secundária. Se virtualmente elas postam para todos *visualizarem* e receberem *likes* (postam fotos juntos no *status* do *WhatsApp*, gravam vídeos para serem postados no *Instagram*, trocam carinhos, consolos e outros mais), presencialmente a demarcação se concretiza pelo uso de adereços e vestimentas<sup>17</sup> comuns ao grupo de pertencimento – chapéus, *piercings*, pulseiras e brincos coloridos, uniforme customizado, maquiagem, sandálias, mochilas com alças longas e moletom. Além dessas demarcações estéticas, os beijos entre si (independente de gênero) e, em algumas situações, os socos, xingamentos e pontapés se constituem ações corriqueiras entre os e as adolescentes, que podem ocorrer entre estudantes da mesma turma, mas, sobretudo, entre aqueles(as) que conformam os grupos de adolescentes na escola.

---

<sup>15</sup> *Garena Free Fire* é um jogo eletrônico de acesso *on-line*. Disponível em aparelhos *Android* e *IOS*, que tem por intuito o extermínio de um maior número possível de pessoas.

<sup>16</sup> Em estudo há mais de duas décadas, Cláudia Pereira (2003), ao tratar das “Patricinhas da Zona Sul”, sinaliza que a moda figurava, dentre alguns dos temas, como algo de interesse daquelas jovens das camadas médias cariocas.

<sup>17</sup> Juarez Dayrell (2002) menciona que a escolha de uma determinada vestimenta para definir uma característica constitui-se em uma “complexa trama”, que demarca um contexto social e expressa as subjetividades dos estudantes.



As expressões sobre agressividade e xingamentos de toda ordem, no que diz respeito a estudantes no âmbito escolar, foram enfatizadas nos estudos de Fátima Cruz e Milena Maciel (2016), para quem não é incomum a objetivação da violência entre discentes, em aspectos físicos como bater, xingar, ainda que esses se ancorem em sentidos simbólicos, sociais e afetivos. Nossa similaridade com os estudos acima se remete ao tipo de violência simbólica: neste estudo, não raras vezes, são concretizados a partir de preconceitos e discriminações em relação ao diferente de si.

Tal como assinalado por Wilma Coelho e Carlos Aldemir Silva (2019), os grupos existem à *sombra das vistas das agentes escolares*<sup>18</sup>, se relacionam, tensionam, influenciam e são influenciados uns aos outros permanentemente. Identificamos 12 grupos<sup>19</sup>, 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 frequenta, compartilha de alguns elementos da indumentária, concepções, *gostos*, esses últimos na acepção conceitual de Pierre Bourdieu *et al* (1997), 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.

O grupo dos Filhinhos de papai 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 desse 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, mas são considerados pela escola em suas posições.

No estudo, o grupo dos Fofoqueiros conforma-se pela circulação de informações requeitadas, 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, sendo o centro das informações permanentemente. Tendo por base os documentos escritos e orais, esse grupo tende a ser dispersivo nas aulas e não leva os estudos muito a sério. O desejo centra-se na situação veiculada a ser passada adiante. Apesar de a palavra fofoca ser

---

<sup>18</sup> Afirmamos aqui a existência desses grupos, mesmo que suas ações de sociabilidade e de discriminação escapem aos olhos da escola.

<sup>19</sup> Uma classificação de grupos identificados na escola guarda similaridade com a matéria da revista *Veja Jovens*, set, 2001.

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).

O grupo dos Funkeiros 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. Esse grupo se constitui por rapazes 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. 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, na assertiva de Juarez Dayrell (2002). Na escola, esse grupo de estudantes busca, entre outros elementos, a ostentação como forma de comunicação entre os outros grupos.

Nos grupos dos Gamers e dos Otakus, a utilização dos jogos eletrônicos desponta como marcadores de comunicação de forma intermitente e constituem uma relação de afinidade *intermediária* com os *Nerds/Estudiosos*. O grupo dos *Otakus* se mostra fascinado por elementos da cultura japonesa e todo o universo que conforma essa cultura. *Gamers* e *Otakus* costumam estudar e mantêm afinidade *intermediária* entre si.

O grupo dos Indisciplinados<sup>20</sup> performa ações bagunceiras 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 Luciano Silva e Daniel 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 afirma o corpo docente, burlariam as regras escolares, dificultando o “bom andamento da aula”. A indisciplina na escola, além de se configurar como um indicador do fracasso no trabalho de socialização das estudantes, funciona, ainda, como uma forte ação perturbadora do processo de ensino-aprendizagem, segundo afirmação de Júlio Aquino (1996). Contudo, observamos que tal comportamento não pode ser inserido a partir de indicadores meramente comportamentais, pois existem outros elementos, como questões relativas à discriminação, preconceito e *bullying*, os quais promovem exclusão e a não aceitação das diferenças, que não devem ser desconsideradas nesse contexto.

---

<sup>20</sup> Em duas outras escolas esse grupo recebe a identificação de Bagunceiros.

O grupo autoidentificado e identificado como Malacos se constitui em sua maioria por meninos; são caracterizados pela descoloração e pelo corte de cabelo e uso de gel, autodeclarados negros e vistos como tais pelos demais grupos. 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 esse grupo em particular.

Integrantes do grupo Nerds<sup>21</sup>/Estudiosos apresentam linguagem oral e corporal semelhante e afinidade *fraca* com os *Filinhos de papai* e *Gamers/Otakus*. O entrosamento entre esse grupo, constituídos por homens e mulheres, autoidentificados como não negros, se baseia na defesa da lógica e da ironia para a conformação da linguagem entre seus pares. Além disso, segundo os demais, como também conforme os documentos analisados, ocupam-se com parte do conhecimento produzido e veiculado pela escola e outra, pelo próprio grupo, com a qual estabelecem uma relação de proximidade. Situação análoga em relação a essa última questão – produzir os seus saberes – ocorre com os outros grupos.

O termo Patricinhas<sup>22</sup> já foi utilizado no trabalho de Claudia Pereira (2003) como aquelas que apresentam, como estilo de vida, o consumo de roupas e o cuidado excessivo com a aparência. A maioria se autodeclara branca e parda e dispõe de situação financeira privilegiada; outras se utilizam desses símbolos de *status* para pertencer ao grupo. A pesquisa de Claudia Pereira (2003), a despeito da distância geográfica e temporal, traz em si similaridades com o grupo das *adolescentes-juvenis* de nosso estudo, de maneira especial nas relações de sociabilidade e hábitos de consumo. As adolescentes em diálogo com este estudo diferem pouco daquelas escutadas pelo estudo mencionado anteriormente, 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* e perfis 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*.

---

<sup>21</sup> 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 Ana Carolina Lacombe (2012).

<sup>22</sup> Este grupo em duas escolas também era denominado como “Maquiadas”.

O grupo dos Populares apresenta uma enorme necessidade de aceitação pública, não importando o grupo do qual receberá atenção e simpatia. Exige e desperta o afeto, atenção e muitos *likes* de todos os grupos, sobretudo das *Patricinhas*, com o qual mantêm afinidade *intermediária*, e *fraca* com os *Fofoqueiros* e *Sertanejos*. Os homens usam camiseta *Hollister* e o grupo porta aparelhos celulares de última geração.

O último grupo, dos Sertanejos, é fascinado pelo universo sertanejo e seguidor fiel da música sertaneja presencial e virtualmente. Com perfil racial autodeclarado pardo e branco, 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.

## Conclusões

As relações de sociabilidade no universo escolar quase sempre são orientadas por ações eivadas de estereótipos, a partir da posição aberta de um grupo sobre outro. Ao analisar as relações de sociabilidades e diferença dessas *adolescentes-juvenis*, podemos inferir que a cor está presente em todas as ações dessas agentes na escola, embora não receba o enfrentamento pedagógico vasto para problematizá-la. A assertiva de Silvio Almeida (2019) acerca do racismo estrutural e de seu combate sistêmico encontra eco na reflexão de Martha Abreu (2010) e de Patrícia Matos e Dalila França (2022), especialmente na perspectiva de considerar a escola como *locus* privilegiado para tal debate. Ainda que não se seja o único, aquele espaço permanece promissor para que o racismo seja debatido, não como uma iniciativa restrita da escola, mas também que dele participem estudantes como protagonistas de tal debate, pois neste estudo as estudantes, ao mesmo tempo que acolhem ações discriminatórias como uma “ação naturalizada”, também as subvertem.

Entre os resultados, também inferimos que a interlocução em duas das escolas (“Conceição Evaristo” e “Lélia Gonzalez”) com as adolescentes, em projetos específicos, voltados para problematização do racismo sob perspectivas distintas, resultara em um debate consistente, ainda que seus reflexos não se desdobrem de forma circunstanciada em todas as ações relacionais das estudantes daquelas escolas.

Entre as estudantes, 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.

O estudo mostra que, por ausência de repertório relacionado ao enfrentamento da discriminação e do preconceito na escola, especialmente nas outras quatro, esse tipo de evento conferido pelos grupos, por vezes, encontra essa fragilidade em determinadas estudantes, cujo desfecho pode ser para além daquilo que a escola está tencionando realizar. Estudos demonstram a relevância do grupo na vida de qualquer jovem e de qualquer adolescente. Dependendo do tipo de grupo ao qual se associa, há implicações, tanto positivas, quanto negativas, desde a saúde física e mental, quanto também no desempenho na escola, a exemplo dos estudos de Annette La Greca *et al* (2001) e de Patrick Heaven *et al* (2007), com os quais concordamos. Em nosso estudo não foi diferente. A diferença está no lugar ocupado pelas relações de sociabilidades no campo de interesse das estudantes e o lugar conferido à escola.

Em nossas inferências com as *adolescentes-juvenis*, os grupos demarcam, em grande medida, os comportamentos, as ações e as relações de sociabilidades estabelecidas 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 violência em relação à cor, inclusive simbólica, impetrados, ainda hoje, sob o manto do entretenimento advindo das interações virtuais e materializados nas relações presenciais no âmbito escolar.

Percebemos que as estudantes existem como grupo por meio de expressões verbais e estéticas. Esses grupos expressam-se de forma visível ou não – a despeito do conhecimento das agentes escolares; porém, definem lugares hierárquicos no universo muito conhecido pelas próprias estudantes.

A despeito dessas conformações, inferimos a relevância da interlocução orgânica da escola com os grupos juvenis e a compreensão das sociabilidades adolescentes, pois nas escolas em que esta aproximação se conformou de modo estrutural, ainda que centralizada em um grupo específico de estudantes, seu impacto ao final de um ano conferiu evidência na potência das articulações das adolescentes, a partir do repertório problematizado acerca da diversidade. As estudantes questionaram, demarcaram lugares, repensaram estereótipos e ampliaram suas percepções sobre o racismo e as desigualdades sociais, mas, sobretudo, estabeleceram novas perspectivas para enfrentar o racismo na escola, e fora dela.

## Referências

- ABREU, Martha. Diversidade cultural, reparação e direitos. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, M. G.; MÜLLER, Tania M. P. (Org.). Especial Curso ERER – Educação para as relações étnico-raciais. **Caderno PENESB**, n. 12. Niterói, RJ: Alternativa/EDUFF, p. 161-168. 2010.
- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- ALVES, João Paulo da Conceição; VALENTE, Luís de Nazaré Viana; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. O Ensino Médio Técnico e o índice de especialização nos municípios da Amazônia legal: potencialidades e contradições. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 10, p. 342-371, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3328>. Acesso em: 23 jun.2022.
- AQUINO, Julio G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, Summus, 1996.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. Tradução Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERGER, Peter. L. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Orientado por Maria Teresa Estrela e Albano Estrela. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994 (Coleção Ciências da Educação).
- BOURDIEU, Pierre *et al* (Org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Tradução Mateus S. Soares Azevedo, Jaime A. Clasen, Sergio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme de Freitas Teixeira, Jairo Veloso Vargas. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei nº 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: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 27 jun.2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N. 01, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> . Acesso em: 27 jun.2022.
- CANDAUI, Vera M. F. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. p. 13-33.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**. 2. ed. Um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza, 2009.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**. Curitiba, v, 34, n. 69, Maio-Jun., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9vRxxL8qTN7xPyjQfhYj7qz/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 15 jan. 2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO Nicelma Josenila Costa de. Dez Anos da Lei N. 10.639/2003 e a Formação de Professores e Relações Raciais em Artigos (2003/2013): um tema em discussão. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 19-42, 2020. DOI: 10.22481/praxisedu.v16i39.6358. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6358>. Acesso em: 29 jun. 2022.

- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SANTOS, Patrícia S. Ensino fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola. **Educação**, Santa Maria/RS., v. 46, n. 1, e39/ 1–25, jan/dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/40743>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro C. O improvisado em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008, p. 104-123.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. **Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de história**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de professores & relações étnico-raciais).
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. São Paulo, n. 62, p. 32-53, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/wrdnM36jypzfqdhMzcJLfMg/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 26 jun.2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia E.; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Lugar da Educação das Relações Étnico-Raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de duas escolas paraenses. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 11, n. 1, e020129. 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1533/986> . Acesso em: 20 jun.2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare (versão eletrônica)**, [S/l], v. 10, p. 687-705, 2015. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606>. Acesso em: 23 jun.2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Grupos e relações de sociabilidades entre adolescentes no ensino médio: hierarquia e cor. **Teoria e prática da educação**. Maringá/PR, v. 20, p. 101-115, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36944>. Acesso em: 23 jun.2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. **Educação Unisinos**. São Leopoldo/RS, n. 23, v. 2, p. 225-241, abril-junho, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.232.02>. Acesso em: 23 jun.2022.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma J. B. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 136-144, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18711>. Acesso em: 23 jun.2022.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural – entre práticas e representações**. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.
- CRUZ, Fatima Maria Leite; MACIEL, Milena Ataíde. ‘Excluir’, ‘Xingar’, ‘Bater’: sentidos da violência na escola segundo estudantes da Paraíba. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 291-300, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/nfGTMLg7yFDFgvVcgQQrpFp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 jun.2022.
- D’ABREU, Lylla Cysne Frota; MARTURANO, Edna Maria. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. **Estudos de Psicologia**, Natal, n.15, v.1, p. 43-51, 2010.

- Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/BycfsR6kzcfRZfy7Dx3bmfR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun.2022.
- DAYRELL, Juarez T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez T. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- DAYRELL, Juarez T. O rap e o funk na socialização da juventude. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rghzvRzXfWjTT4kqS7Swzfn/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun.2022.
- DESMURGET, Michel. **A fábrica dos cretinos digitais: os perigos das telas para as nossas crianças**. Tradução Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Descolonizar os currículos: um desafio para as pesquisas que articulem a diversidade étnico-racial e a formação de professores. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – ENDIPE, 14, 2008; Porto Alegre, **Anais eletrônicos [...]** Porto Alegre, Edipucrs, 2008.
- GOUVEIA, Valdiney V. *et al.* Escala de atitude frente à fofoca: evidências de validade e confiabilidade. **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília, v. 31, n. 3, p. 616-627, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xgP5R9LQRPKf8QzP5pwX7CM/?lang=pt> . Acesso em: 23 jun.2022.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2004.
- HEAVEN, Patrick C. L.; CIAAROCHI, Joseph; VIALLE, Wilma. Self-nominated peer crowds, school achievement, and psychological adjustment in adolescents: Longitudinal analysis. **Personality and Individual Differences**, Estados Unidos, v. 45, p. 977-988, 2008. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-05779-021> . Acesso em: 23 jun. 2022.
- LACOMBE, Ana Carolina R. O mundo é dos nerds: a representação midiática dos jovens deslocados no Brasil. **Revista Anagrama**. São Paulo, v. 4, p. 1-14, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35653> . Acesso em: 23 jun. 2022.
- 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**, Estados Unidos, v. 26, n. 3, p. 131-143, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11259515/> . Acesso em: 23 jun. 2022.
- KNOBBE, Margarida Maria. História extra-oficial: como os negros do Brasil ainda não conquistaram a liberdade. **Problemas Brasileiros [S/l]**, v. 371, p. 18-23, 2005. Disponível em: [https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/2861\\_historia+extraoficial](https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/2861_historia+extraoficial). Acesso em: 23 jun. 2022.
- KUENZER, Acácia Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011/2020. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- MANDELA, Nelson. **Longa Caminhada Até a Liberdade**. Tradução Paulo Roberto Maciel Santos. Curitiba: Nossa Cultura, 2012.
- MARTURANO, Edna. Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, n.59, p.123-139, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hZc8jnYNJDsW9tFMP3tbBjd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- MEINERZ, Carla Beatriz. Grupos de discussão: uma opção metodológica na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 485-504, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 23 jun. 2022.



- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia (USP)**, São Paulo, v. 39, n. 1, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111579>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vNqg6DJKX7zBLbvf57dwpJR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- PEREIRA, Claudia S. **Patricinhas da zona sul**: adolescência nas camadas médias cariocas. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- RAMOS, Daniela Karine; VIEIRA, Rui Marques. Repercussões das tecnologias digitais sobre o desempenho de atenção: em busca de evidências científicas. **Revista Brasileira de Educação [online]**. Rio de Janeiro, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jfGFJfY8LyyQ8SwGRLMw5JJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2022.
- ROCHA, Luiz Carlos P. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo V. B. (Org.). **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2011.
- SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.
- SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior Unicamp**. Especial Novas Mídias e o Ensino Superior, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- 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**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713-729, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Jj3TfqQrD4GTXkrrHS4dyhF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- SILVA, Flávia Colarina da; PALUDO, Karina Inês. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. **Revista África e Africanidades [S/I]**, ano IV, n.14/15, 2011. Disponível em: <https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/14152011-19.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- SILVA, Paulo Vinícius Baptista; REGIS, Kátia E.; MIRANDA, Shirley. Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil 1994-2014: síntese das pesquisas. In: SILVA, Paulo Vinícius Baptista; REGIS, Kátia E.; MATOS, Patrícia M.; FRANÇA, Dalila X. Socialização Étnico-Racial na Perspectiva dos Professores da Educação Básica. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 57, p. 558-580, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5112>. Acesso em: 28 jun. 2022.
- MIRANDA, Shirley (Org.). **Educação e relações étnico-raciais**: o estado da arte. Curitiba: NEAB-UFPR, 2018. p. 651-669.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda. Trinta anos de Anped, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 21 – Trabalhos Encomendados. 30. 2007, Caxambu, **Anais Eletrônicos** [...] Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/trinta-anos-de-anped-pesquisas-sobre-educacao-dos-afro-brasileiros-e-o-gt-21-marcas>. Acesso em: 27 jun.2022.

VIANNA, Heraldo M. A perspectiva das medidas referenciadas a critério. **Educação e Seleção**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 2, p. 5-14, 1980. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/9.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

### **SOBRE O/AS AUTOR/AS**

Wilma de Nazaré Baía Coelho. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Integra o corpo docente da Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Programa em Educação em Ciências e Matemáticas e do Doutorado em Rede Educante. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB/GERA/UFPA). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1D. <https://lattes.cnpq.br/1035616337472088>

Nicelma Josenila Costa de Brito. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - GERA, da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Orientação Educacional, Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais. Bolsista de Apoio Técnico a Pesquisa do CNPq - Nível 1A. <https://lattes.cnpq.br/4700018914880466>

Carlos Aldemir Farias da Silva. Professor da Universidade Federal do Pará. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica. Doutor em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Práticas Socioculturais e Educação Matemática (GPSEM-UFPA). Integrante do Núcleo GERA da UFPA e do Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM) da UFRN. Editor da REMATEC - Revista de Matemática, Ensino e Cultura e da Revista EXPERIMENTART. <https://lattes.cnpq.br/7226908910873590>

### **Como citar este artigo (ABNT):**

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa de; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidades adolescentes e grupos juvenis: relações raciais na escola. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 01, e11116, 2022. DOI:10.22481/redupa.v1.11116