



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E
LINGUAGENS**

DISCENTE:
Patrícia Simith dos Santos

**ENSINO FUNDAMENTAL E AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADES: OS
ADOLESCENTES E A DIVERSIDADE NA ESCOLA**

ORIENTADORA:
Wilma de Nazaré Baía Coelho

**Belém - PA
Dezembro de 2019**

PATRÍCIA SIMITH DOS SANTOS

**ENSINO FUNDAMENTAL E AS RELAÇÕES DE SOCIABILIDADES:
OS ADOLESCENTES E A DIVERSIDADE NA ESCOLA**

Artigo apresentado ao Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, como parte das exigências para a obtenção do título em Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens.

Belém, 19 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr. ^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
Orientadora

Prof. ^a Ma. Brenda Gonçalves Fortes
Avaliadora Externa

Prof. ^o Me. Felipe Alex Santiago Cruz
Avaliador Externo

Ensino fundamental e as relações de sociabilidades: os adolescentes e a diversidade na escola¹

Elementary education and the relations of sociabilities: the teenagers and the diversity at school

*Patrícia Simith dos Santos
Wilma de Nazaré Baía Coelho*

Resumo

Este artigo objetiva analisar as relações de sociabilidades estabelecidas entre 175 (cento e setenta e cinco) adolescentes, em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental de Belém – PA. Para a análise pretendida, utilizamos das noções conceituais de violência simbólica, hierarquia e *habitus*, em Pierre Bourdieu (1996, 2002, 2010), e representação, em Roger Chartier (1991, 1982). No que tange à literatura especializada sobre relações sociais, sociabilidades adolescentes e relações étnico-raciais, adotamos as formulações de Nicelma Soares (2010), Wilma Coelho; Mauro Coelho (2016), Wilma Coelho; Carlos Silva (2015; 2017; 2018; 2019). As formulações conceituais de Laurence Bardin (2010), Marli André (2003) e Heraldo Vianna (2003), auxiliaram no trato e sistematização dos dados, etnografia escolar e observações. Inferimos que os estudantes têm, nas redes sociais, a centralidade da sua atenção, inclusive no estabelecimento e no rompimento das relações de sociabilidades. A centralidade das atenções sobre as redes sociais assume o foco do interesse na experiência escolar, cujo conteúdo veiculado por meio dela, assume lugar secundário diante das redes de sociabilidades, pois esses estudantes pensam no hoje. Os investimentos pedagógicos da escola divergem dos interesses demandados pelos estudantes.

Palavras-chave: Escola; Ensino Fundamental; Sociabilidades adolescentes; Diversidade.

Abstract

This paper aims to analyze the social relations established among 175 (one hundred and seventy five) teenagers, in two public elementary schools of Belém - PA. For the intended analysis, we will use the conceptual notions of symbolic violence, hierarchy and habitus, in Pierre Bourdieu (1996, 2002, 2010), and representation, in Roger Chartier (1991, 1982). Regarding the specialized literature on social relations,

¹ Este artigo advém de texto assinado por Wilma de Nazaré Baía Coelho, Nicelma Josenila Costa de Brito e Patrícia Simith dos Santos, submetido a Revista Educação (UFES), o qual encontra-se em processo de avaliação desde outubro/2019. Os dados apresentados relacionam-se a pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho

teenager sociabilities and racial ethnic relations, we will adopt the formulations of Nicelma Soares (2010), Wilma Coelho; Mauro Coelho (2016), Wilma Coelho; Carlos Silva (2015; 2017; 2018; 2019). The conceptual formulations of Laurence Bardin (2010), Marli André (2003) and Heraldo Vianna (2003), that helped in the treatment and data label, school ethnography and observations. We deduce that students have, in social networks, the centrality of their attention, including in establishing and breaking social relations. The centrality of attention on social networks takes on the focus of interest of the school experience, whose content conveyed through it, takes a secondary place against social networks, because these students think about the current day. The pedagogical investments of the school differ from the interests demanded by the students.

Keywords: School; Elementary education; Teenagers; Sociabilities; Diversity.

Introdução

Iniciar esta escrita demanda situar sua gênese para entender de onde ele parte. Este trabalho foi desenvolvido a partir da proposição de uma atividade curricular de levantamento, realizada durante o desenvolvimento do eixo temático “Prática Antecipada à Docência em Espaços Formais de Ensino de Ciências e Matemática” (LI. 02003), segundo semestre do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e linguagens/IEMCI, da Universidade Federal do Pará, ministrado pela professora doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho. A atividade proposta, que demarcou os primeiros contatos com a realidade na escola, consistiu em imersão no contexto escolar, a partir de uma investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), por meio de observações (VIANNA, 2003) e levantamentos que informassem o encaminhamento dos marcos legais mediante inspeção de documentos escolares como PPP, planos de ensino, livros didáticos, etc.

A atividade curricular foi efetivada em uma escola pública da cidade de Belém, subsidiada por estudos prévios, realizados a partir da literatura especializada proposta no eixo temático. Tal atividade impeliu a busca por aprofundamentos relativos ao espaço escolar; suas rotinas; ações da equipe pedagógica; relações com a legislação vigente; o comportamento dos alunos e suas sociabilidades no contexto da instituição

escolar. Assim, este artigo vincula-se as atividades curriculares vivenciadas durante a formação, uma vez que constitui desdobramento da atividade curricular proposta, que tencionou analisar as relações de sociabilidades estabelecidas entre estudantes adolescentes. Para tanto, cumpre situar tais sociabilidades no âmbito dos marcos legais nacionais voltados para a diversidade.

A partir da Constituição Federal de 1988, são propostas reformas estruturais e curriculares que visam um melhor desempenho da educação e do ensino no país. A CF/88 determina que a educação é *direito de todos e o estado tem o dever de garantir isto*, com igualdade de acesso e devidas condições de permanência dos estudantes. Em consonância com tal premissa, a Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), apresentam orientações gerais para que sejam observadas no Ensino Fundamental de todas as escolas brasileiras *a organização, a articulação, o desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas* (BRASIL, 2013).

No Brasil, o Ensino Fundamental se conforma como uma das etapas relevantes para a formação básica de crianças e adolescentes, constitui modalidade obrigatória da educação brasileira, e tem duração de 09 anos, durante os quais, diversas experiências são vivenciadas por esses agentes no espaço escolar. Tais experiências guardam relevância, não somente para o processo de desenvolvimento cognitivo desses estudantes, como para a constituição de identidade, e por conseguinte, das sociabilidades na escola. Assim, a escola assume relevância nos processos de aprendizagens, na medida em que oportuniza a aquisição naquilo que Young (2007) denomina de *conhecimento poderoso*, o qual favorece a expansão da escolarização, bem como contribui para a promoção da equidade, sobretudo, em relação a estudantes já socialmente desfavorecidos, dentre os quais, pretos e pardos figuram como um expressivo contingente no panorama das desigualdades, concorrendo para aquilo que Marcelino (2018) denomina o *sucesso e o fracasso* de estudantes negros.

Ainda sobre o Ensino Fundamental, a Resolução N. 03/2005, do Conselho Nacional de Educação (CNE), define normas para a ampliação deste nível de ensino no país, mediante a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade, medida esta que passou a ser implantada nas instituições escolares a partir

do ano de 2010² (SAVELI, 2008). Estudos apontam que nos anos finais, diversos fatores comprometedores da aprendizagem despontam na experiência dos estudantes: fracasso escolar, baixo desempenho, reprovações, evasões, abandono, problemas comportamentais os quais demandam atenção por meio da adoção de políticas públicas (MARTURANO e ELIAS, 2016; D'ABREU e MARTURANO, 2010).

Por outro lado, estudos como os de Hédio Silva Jr (2002) já apontavam outros fatores comprometedores da aprendizagem, situando a discriminação racial, dentre os elementos que inviabilizaram a permanência e finalização exitosa da trajetória escolar por estudantes negros, naquilo que Ahyas Siss e Iolanda Oliveira (2007) identificaram como *acidentes de percurso* que conferiam prejuízos na trajetória escolar das crianças negras. Marcelo Paixão (2008), ao se debruçar sobre a realidade dos indicadores da escolarização de brancos e negros, evidencia que são notada, e persistentemente distintos. Favoráveis ao primeiro grupo de *raça/cor*.

Nesse sentido, a relevância de estudos sobre as experiências relacionadas ao Ensino Fundamental, permanece atual, pois as filigranas das dificuldades de aprendizagem, não se restringem a uma única dimensão. Ainda que saibamos, pela literatura, que a escola não apresenta ação redentora, ela ocupa um lugar político e estratégico, na *formação de identidades* (BERGER; LUCKMANN, 2004) das futuras gerações.

Pensar a escola sob tal perspectiva promove, na formulação de Wilma Coelho e Carlos Silva (2017), as ações que se fazem possíveis na alteração de estruturas sociais marcadas por representações e práticas preconceituosas, nos 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 e SOARES, 2011, p.136).

Neste panorama, este artigo objetiva analisar as *relações de sociabilidades*

² “Essa política educacional implantada no Brasil se constitui em um instrumento legítimo para dar a todas as crianças, independente da classe social, a oportunidade de usufruir o direito de frequentar a mais cedo a escola” (SAVELI, 2008, p.68).

estabelecidas entre adolescentes, em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental de Belém – PA. Especificamente, tencionamos identificar o perfil dos estudantes e averiguar as relações estabelecidas entre eles na relação com a escola.

Para a análise pretendida, nos utilizaremos das noções conceituais de violência simbólica, hierarquia e *habitus*, em Pierre Bourdieu (1996, 2002, 2010); representação, em Roger Chartier (1991, 1982). No que tange à literatura especializada sobre relações sociais, sociabilidades adolescentes e relações étnico-raciais, adotaremos as formulações de Nicelma Soares (2010), Wilma Coelho; Mauro Coelho (2016), Wilma Coelho; Carlos Silva (2015; 2017; 2018; 2019). As formulações conceituais de Laurence Bardin (2010), Marli André (2003), Meinerz (2011) e Heraldo Vianna (2003), que auxiliaram no trato e sistematização dos dados, etnografia escolar, observações e grupos de discussão realizados na escola. O artigo estrutura-se a partir das seguintes sessões: *sobre as dimensões iniciais do estudo; relações de sociabilidades e diversidade na escola sob a ótica dos adolescentes e a discussão sobre a realidade de que o racismo ainda se encontra vivo na escola – impactos nas relações de sociabilidades.*

Sobre as dimensões iniciais do estudo

O recorte que originou o estudo em tela contou com a participação de 175 (cento e setenta e cinco) estudantes, do 8º e 9º ano, de duas escolas públicas estaduais paraenses, no município de Belém. As escolas foram selecionadas, considerando três aspectos: primeiro, o de integrar o sistema público de ensino; segundo, os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos últimos anos (as escolas apresentaram o índice 0,0³); o terceiro aspecto consistiu na localização geográfica no entorno da Universidade Federal do Pará, no bairro do Guamá⁴.

³ O IDEB é calculado com base no desenvolvimento dos estudantes na prova Brasil, realizada no ano de 2017. Fonte: www.qedu.org.br.

⁴ O Guamá constitui os bairros mais populosos de Belém. Seu nome é uma referência à sua localização geográfica: está situado às margens do Rio Guamá. De acordo com Castro e Castro (2019), este bairro

As escolas ofertam as modalidades de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em três turnos. Conforme Termo de Consentimento Livre Esclarecido, as instituições terão a identidade preservada e serão, neste artigo, identificadas como “Escola A” e “Escola B”. Em termos quantitativos, as escolas conformam-se de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1: Demonstrativo das escolas participantes da pesquisa

ASPECTO	ESCOLA A	ESCOLA B
Turmas de 6º ao 9º ano	2 turmas de cada ano	1 turma de cada ano
Número de estudantes 6º ao 9º ano	223	137
Amostra participante da pesquisa	111 estudantes	64 estudantes

Fonte: Quadro elaborado pelas pesquisadoras, 2019

Para este estudo, que se constitui uma pesquisa de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), adotamos procedimentos metodológicos que foram desde a inserção na escola para a realização da observação participante (nas salas de aulas e diversos espaços frequentados pelos estudantes na instituição); aplicação de questionários e o grupo de discussão (MEINERZ, 2011). Tais procedimentos foram acionados objetivando identificar o perfil das relações de sociabilidades estabelecidas entre os adolescentes na escola, com vistas a analisar as percepções destes sobre aquelas relações de sociabilidades⁵, assim como a importância que a escola assume na vida dos mesmos, além do ponto de vista sobre as temáticas e ações voltadas para a diversidade.

Os encaminhamentos iniciais seguiram as seguintes etapas: a). Contatos com a direção, coordenadores e coordenadoras da escola, com as finalidades relacionadas aos procedimentos éticos e formais da pesquisa; b). Autorização dos pais e responsáveis, por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; c). Observações, durante 6 (seis) meses em sala e no ambiente escolar (corredores,

popular, localizado na zona periférica, consolidou-se em meados do século XIX, com a implantação de uma linha de bonde, e atualmente se conforma, dentre suas muitas características, por ser um bairro *estrandoso*, a partir de estudo realizado pelos autores na feira que atende os moradores daquela área.

⁵ A socialização é um processo presente em meio as práticas escolares, assim como as relações sociais, as desigualdades, diferenças étnicas, de gênero e etc. (COELHO e COELHO, 2015)

quadras de esportes, refeitórios e pátios). As observações em sala de aula consideraram as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Artes, Estudos Amazônicos e Educação Religiosa – a definição dessas disciplinas relaciona-se ao fato de que nelas, a temática sobre a diversidade assume enfoques distintos; d). Aplicação dos questionários, para elaboração do perfil dos estudantes, considerando dimensões pessoais, escolares, socioeconômicas e culturais. Além destas, abarcaram dimensões relativas à formação de *grupos juvenis*, interação na *internet*, relação com a escola e amizades; e). Grupos de discussão, considerando o aprofundamento de questões sondadas inicialmente por outros suportes.

Os instrumentos adotados possibilitaram a identificação qualitativa dos estudantes das duas escolas. No que se refere a **Escola A** conformou-se um perfil 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. Dentre os estudantes, a maioria (77,5%) tem casa própria; com um mínimo de 4 (quatro) pessoas morando no mesmo ambiente. Em tais domicílios, quase 70% possui, no mínimo 01 (um) aparelho de televisão e acesso à *internet*. Com 35% de acesso aos canais de TV à cabo, a maioria (50%) possui, no mínimo, um aparelho celular. Para a locomoção, 75 % utiliza entre ônibus e outros transportes para deslocamento para a escola.

Em relação aos **pais** dos estudantes, a figura paterna não se constitui uma realidade no cotidiano dos mesmos (22,5%). Entre os pais que convivem com os estudantes, 50% não lê livros. Quando lê, às vezes (37,5%), a opção mais acessada são os jornais, por meio das colunas de Variedades e Policiais, as quais detêm a atenção destes pais, cuja escolaridade oscila entre o Ensino Fundamental completo e o Fundamental incompleto. A inserção no mercado de trabalho varia entre formal e informal, com 12,5% e 50% respectivamente. O uso da televisão encontra-se como principal recurso de entretenimento dos pais, com assistência preferencial aos programas esportivos.

No que se refere às **mães**, a escolarização situa-se entre o Ensino Médio completo (32%) e o Fundamental completo (27,5%). Elas possuem maior escolarização, em relação aos pais, mas tais índices não impactam a relação positiva

com a leitura: expressivos contingentes das mães nunca leem revistas (40%), livros (50%) e nem jornais (45%). Em contrapartida, 55% assistem televisão, com predominância para as novelas. Em relação a inserção no mercado de trabalho, 30% situa-se no mercado informal, e 25% exercem atividades de donas de casa. Somente 10% apresenta inserção no mercado formal de trabalho.

Se relacionados os dados dos pais e das mães aos **estudantes**, percebemos mais similaridades do que distanciamentos. Primeiro, em relação ao tempo destinado à televisão: como as mães, 70% dos estudantes dedica seu tempo para assistir televisão. A diferença ocorre entre a programação, enquanto as mães preferem as novelas, os filmes são o foco dos filhos. Outra similaridade reside nos hábitos de leitura: como os pais e as mães, os estudantes não costumam ler revistas (55%) e nem livros (60%). Dentre os que leem, a leitura cumpre com direcionamentos escolares: 40% leem os livros exigidos pela escola. Há ainda outros distanciamentos dos estudantes em relação aos pais: primeiro, no que se refere percentual relativo aos hábitos de leitura dos jornais (60%); segundo, na utilização de suportes da *internet* para ler matérias de jornais; e terceiro, na sessão Mundo, figurando entre as mais acionadas. Contudo, o uso da *internet* não se restringe para este fim, dentre os 70% dos estudantes que a utilizam diariamente para acessar filmes e jogos *online*, a visita às páginas do *Youtube* e as redes sociais figuram dentre as suas preferências.

Quanto a identificação qualitativa dos **estudantes** da **Escola B**, o perfil racial apresenta maioria negra (62,95%), situada na faixa etária de 15 anos (38,88%), com um perfil de gênero composto por 50% de meninos. Dentre os estudantes, a maioria (85,18%) reside em casa própria, com um mínimo de 4 (quatro) pessoas (25,92%) morando no mesmo estabelecimento. Junto de seus familiares, possuem no mínimo 1 (uma) televisão (59,25%), tendo ao menos 1 (um) ponto de acesso a TV a cabo (33,33%), e no mínimo 1 (um) aparelho celular (46,29%).

São estudantes que predominantemente dedicam seu tempo para assistir televisão frequentemente (68,51%) e preferencialmente assistem filmes e séries. Além do uso frequente da *internet* (53,70%), as redes sociais (29,52%), *Youtube* (24,07%) e jogos *on-line* (12,96%) se constituem os acessos preferenciais dos estudantes. No que se refere aos hábitos de leitura, os estudantes leem livros mensalmente (37,03%),

com preferência ao gênero dos Romances, leem jornal às vezes (68,51%) na seção Variedades.

Em relação aos hábitos de leitura dos **pais** dos estudantes, 61,11% não lê livros, quando fazem leitura, às vezes (51,85%), o jornal, nas seções sobre Variedades e Policial consistem no recurso e opções para esta leitura. No que se refere a escolaridade, 25,92% possui o ensino fundamental incompleto e atuam no mercado de trabalho informal (57,40%). O uso da televisão se configura como preferência de entretenimento dos pais, que frequentemente (74,07%) assistem programas de Jornalismo e Esportes.

No que concerne às **mães**, a escolarização destas apresenta-se no ensino médio completo (27,77%), estando em um nível de escolaridade, conferindo distanciamento em relação a escolaridade dos pais. As mães atuam no serviço informal (37,07%), e 19,51% são donas de casa. Seus hábitos de leitura acompanham, em certa medida, as características dos pais: 42,59% não fazem leituras de livros. Quando leem, utilizam o jornal, nas seções sobre Variedades e Mundo. São mães que frequentemente (77,77%) assistem televisão com preferência às programações das Novelas e Jornalismo.

Explicitados os procedimentos, cenários e agentes que permearam este estudo, na próxima sessão nos deteremos no que dizem os estudantes sobre suas relações de sociabilidades e diversidade.

Relações de sociabilidades e diversidade na escola sob a ótica dos adolescentes

Convém situarmos a compreensão sobre a qual este estudo se assenta, no tocante as adolescências. A adoção do termo, no plural, subsidia-se pela literatura especializada, a qual tem demonstrado, em estudos como os de Ozella e Aguiar (2008) a multiplicidade de adolescências e a multideterminação que os contextos nos quais se inserem, encaminham a esta experiência. Outra premissa a ser considerada, diz respeito às sociabilidades e diversidade. Coelho e 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 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais encaminham, dentre seus princípios, a crítica e a subversão das representações estereotipadas sobre negros⁶ e outras chamadas minorias. Elas propõem a construção de referências positivas para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004). Compreender a educação das relações étnico-raciais foi, e continua sendo, relevante, especialmente nos espaços formativos de crianças e adolescentes, naquilo que Nilma Lino 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 estereotipias 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 Silva e Paludo (2011), como *brincadeiras e piadas*. Contudo, de brincadeira, e de piada, o racismo não tem nada! Portanto, os estudos no interior da escola, como uma parte da literatura especializada já aponta, são pródigos no sentido de identificar o problema, analisar alternativas e encaminhar estratégias em diálogo com os agentes nele envolvidos, uma vez que não se pode intervir no que não se conhece, sob pena de agir, conforme argumento de Wilma Coelho e Mauro Coelho (2008), sob as bases do *improviso*. Em relação a crianças e adolescentes, é impossível improvisar.

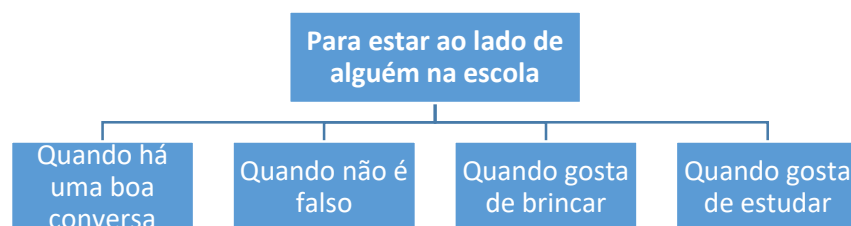
As ações escolares pautadas no *improviso*, anunciadas por Coelho e Coelho (2008) há mais de uma década, continuam demandando a *intervençãõ conscienciosa* proposta por Wilma Coelho (2009). Se considerarmos as relações de sociabilidades engendradas pelos estudantes, esta demanda também responde à chamada. Senão

⁶ Sob os impactos destas estereotipias, Rocha (2011) reitera o combate veemente das representações que subdimensionam a imagem do negro na sociedade brasileira.

vejamos: Coelho e Coelho (2015) argumentam sobre a potencialização que a atuação da escola assume ao compreender as culturas juvenis. Expressivo contingente dos estudantes (71%) da escola pesquisada reportam a existência de grupos juvenis naquele ambiente. Compreender as dinâmicas sob as quais se assentam essas sociabilidades representa possibilidade da *intervenção conscienciosa*, proposta por Wilma Coelho (2009), reduzindo assim, as distâncias entre os objetivos legais e a experiência na escola (COELHO; COELHO, 2015).

Os adolescentes indicam a *boa conversa* como principal elemento na definição de pessoas para estarem ao lado. Os elementos que seguem na ordem das definições, relacionam-se a comportamentos como *não ser falso*; *gostar de brincar* e *gostar de estudar*, respectivamente. Paradoxalmente, ainda que estejamos falando da escola, os 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 comportamentos que as sociabilidades demandam em quaisquer outros ambientes fora da escola.

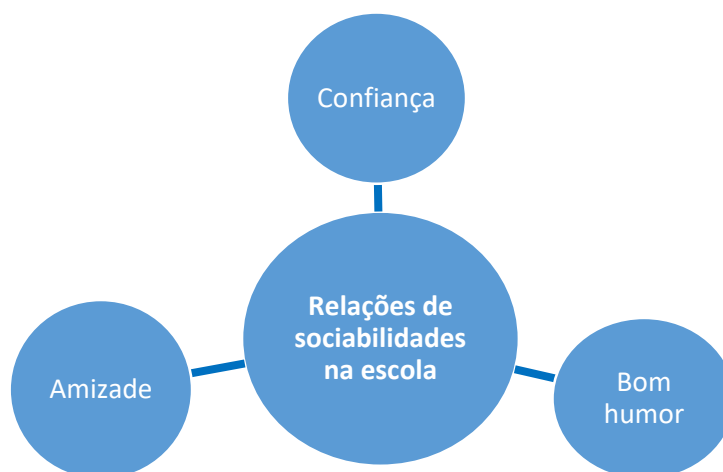
Figura 1 – Comportamentos que concorrem, segundo os estudantes, para estar ao lado de alguém na escola



Fonte: Dados produzidos pelos pesquisadores a partir dos grupos de discussão, 2019.

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

Figura 2 – Elementos pelos quais os estudantes estabelecem relações de sociabilidades na escola



Fonte: Dados produzidos pelos pesquisadores a partir dos grupos de discussão, 2019.

Os elementos relacionados ao ambiente escolar se apresentam quando inquirimos sobre aspectos negativos. Na verificação do que não gostam, o *preconceito* desponta como primeira indicação nos comportamentos rejeitados pelos estudantes. A ele se segue o fato de *não gostar de estudar*, como segundo elemento de rejeição nas relações na escola. Os dados relativos às rejeições dos estudantes são reiterados, dentre os elementos que concorrem para o afastamento dos colegas: na ordem, são mencionados: não gostar de estudar; a ausência de confidencialidade e companheirismo nas relações e a aparência física.

Quadro 1 – Elementos de rejeição nas relações dos adolescentes na escola.

	A pessoa é preconceituosa
--	---------------------------

Não gostam de alguém quando:	Não gosta de estudar
	Fala mal dos outros
Os estudantes se afastam dos colegas quando:	Não gostam de estudar
	Não são confidentes, ou companheiros
	Por conta da aparência física

Fonte: Dados produzidos pelos pesquisadores a partir dos grupos de discussão, 2019.

Novamente os elementos indicados nas relações estabelecidas na escola, presentes nas sociabilidades dos adolescentes, afluirão na conformação dos grupos que circulam naquele ambiente. Os aspectos que denotam atenção são aqueles voltados especialmente para dimensões externas à escola: *os brincalhões, as meninas, os do fundão*, cujas características poderiam ser percebidas em qualquer ambiência social juvenil. A exceção que confere especificidade para a dimensão escolar, percebida pelos próprios, são os *nerds*, que não desfrutam do “privilégio” de circulação entre todos os grupos, em contraponto com os demais.

Figura 3 – Identificação dos grupos existentes na escola, segundo os estudantes



Fonte: Dados produzidos pelos pesquisadores a partir dos grupos de discussão, 2019.

Os estudos que demarcam a gênese dessas relações de sociabilidades na escola, com as feições aqui tratadas, se aproximam do cenário investigado por Coelho e Coelho (2015). Naquele panorama, as investigações sobre as relações étnico-raciais na escola demandaram inspecionar como se concretizavam as relações de sociabilidades construídas pelos adolescentes. A partir daqueles achados, os estudos se ampliaram. Os indicadores da existência de grupos nas escolas só têm se alterado em relação aos grupos identificados. A natureza da formação destes, o motivo dessa conformação, de certo modo, apresenta muita similaridade com aqueles grupos estudados anteriormente. Os elementos externos a escola, que conformam grupos juvenis que circulam em quaisquer outros espaços sociais, são indicados pelos adolescentes com maior ênfase. O próprio processo de formação dos grupos advém das experiências externas a escola:

Quadro 2 – Aspectos que influenciam a formação dos grupos juvenis na escola

Influências que levam à formação de grupos na escola		
Uso das redes sociais	A brincadeira como centralidade no comportamento	Mesmo gosto musical, de séries e filmes

Fonte: Dados produzidos pelos pesquisadores a partir dos grupos de discussão, 2019.

O uso das redes sociais desponta como o principal elemento de convergência dos grupos, não somente em relação aos interesses, mas fundamentalmente no que tange ao tempo dedicado ao acesso as redes sociais, independentemente dos grupos. Tal acesso ocorre fora e dentro da escola, com ênfase nos jogos *online Free Fire*⁷, além do *Whatsapp*, *Instagram*, *Youtube* e *Facebook*. Nestes últimos, são frequente e sistematicamente compartilhadas mensagens pessoais, sobre assuntos relacionados aos mesmos conteúdos que já compartilham na escola, relacionados aos grupos – moda, maquiagem, música, danças, conquistas amorosas, encontros, desencontros, sucessos, dissabores, dentre outros.

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 naquele, eles 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), nestas, a demarcação se concretiza pelo uso de adereços e vestimentas⁸ 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 adolescentes que podem ocorrer entre estudantes da mesma

⁷ *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.

⁸ 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.

turma, mas sobretudo, daqueles que conformam os grupos de adolescentes na escola.

A escola, na compreensão dos estudantes, desconhece a existência do *estatuto* interno das relações de sociabilidades dos grupos juvenis, embora tenha notícias de sua existência. Quando presentes, as ações advindas dos responsáveis pelo trabalho pedagógico na escola, segundo os estudantes, incidem sobre questões amplas, relacionadas a comportamentos genéricos que impactam aquele ambiente, mas nascem das relações miúdas dessas formações entre os grupos. Contudo, tais ações se distanciam das singularidades que essas formações encerram.

A despeito do protagonismo que assumem nos grupos, os adolescentes colocam em evidência o distanciamento dos mesmos em relação aos gestores da escola, ainda que não haja nenhum sinal de animosidade dos primeiros em relação aos últimos. A percepção deles no que tange ao lugar da escola parece significativa para o redimensionamento desta relação em aberto.

O racismo ainda se encontra vivo na escola – impactos nas relações de sociabilidades

A avaliação dos estudantes em relação a escola indica a necessidade de maior proximidade entre esses agentes. Um percentual significativo de estudantes (84%) considera a relevância de interlocução mais efetiva entre os agentes da escola e eles. Neste sentido, vale a ressalva de Juarez Dayrell (2007) de que a crise deflagrada entre a escola e a juventude prejudica os processos de socialização destes últimos, na medida em que a escola não conhece os meandros dessas relações. A reflexão de Dayrell encontra eco, uma vez que tal ausência distancia a escola, na percepção dos problemas havidos dentro dela e, por conseguinte, dos grupos. Dentre os problemas indicados pelos estudantes, o racismo ainda se encontra vivo na escola e impacta as relações de sociabilidades, tanto no interior da escola, quanto fora dela, e vice-versa.

Tal impacto, dentre outras razões, se concretiza naquilo que Mauro Coelho e Wilma Coelho (2015) identificam como *incômodo* em conviver com a diferença. Em

situações de provocações, de xingamentos, ou de deparar-se com “o diferente”, os estudantes conferem conotações pejorativas às falas em relação aos colegas:

Tá vendo só, parece até que é preto! (Estudante, 8º ano, pardo, 14 anos - Grupos de discussão, 2019)

Esse daí só pode ser autista. (Estudante, 9º ano, pardo, 16 anos - Grupos de discussão, 2019)

A forma acionada pelos adolescentes da escola para identificar o outro, a partir de atributos, identificados por Goffman (1980) como estigmas indesejáveis – uma vez que apresentam incongruências com as determinações criadas para um determinado tipo de indivíduo – em certa medida, denotam uma forma particular de lidar com o diferente. Dentre essas estereotípias, existem outras que são mais acentuadas, concretizadas em forma de racismo. Neste contexto, Wilma Coelho e Mauro Coelho (2015) argumentam sobre a importância da ação pedagógica da escola nas sociabilidades juvenis engendradas neste espaço.

A interlocução havida com os estudantes por ocasião dos grupos de discussão se constitui como um indicativo do quão vivo está o racismo na escola: 80,9% relatam terem sofrido ou presenciado ações de discriminação racial na escola. Sobre tais experiências, destacamos duas posições de estudantes do 8º e 9º no tocante ao racismo neste 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, 9º ano, pardo, 15 anos - Grupos de discussão, 2019)

Racismo é a prova de como ainda somos primitivos. (Estudante, 8º ano, negro, 12 anos - Grupos de discussão, 2019)

A compreensão de Essed (1991) de que o racismo que opera por meio de dimensões estrutural e simbólica, ou ideológica, envolve sempre conflitos de grupos a respeito de recursos culturais e materiais, e implica se opor a práticas e ideologias pelas quais opera, por meio das relações culturais e sociais. Tal compreensão parece

oportuna, na percepção de que os grupos exercem influências, uns sobre os outros, e tais influências, tanto positivas, quanto negativas, se conectam com as experiências dos estudantes. A literatura especializada, no curso dos anos (CAVALLEIRO, 2001; MUNANGA, 2005; NADAL, 2007; GOMES, 2012; SILVA, 2015), tem sido fértil em demonstrar o racismo como experiência nociva na escola. Dito de outra forma, quando as ações são desencadeadas por alguém, dependendo do lugar dessa pessoa no grupo, elas tanto podem ser produzidas, quanto podem ser reproduzidas pelos outros, pois, *contamina e manipula as mentes de jovens, crianças*.

Estudos mostram a relevância dos anos finais do Ensino Fundamental como o período de transição para o Ensino Médio, caracterizado como um *percurso acadêmico crítico* na vida escolar dos estudantes (FERNANDES *et al.*, 2018). Tal relevância se concretiza, para alguns autores, pelo fato de que, não somente a família, amigos, professores, mas, o espaço escolar, se constituem fortes influências na vida dos adolescentes (DIAS *et al.*, 2015; TOMÉ; MATOS, 2012; MARTURANO; ELIAS, 2016).

As considerações de Wilma Coelho e Carlos Aldemir Silva (2017) sobre o *saber sensível* indicam que tal saber continua urgente no acompanhamento das experiências concretas dos estudantes no ambiente escolar. A efetivação desse acompanhamento auxilia no encaminhamento de estratégias de subversão quando se refere ao racismo engendrado, não raras vezes, pelos *adolescentes-juvenis*, na sala aula, e, por conseguinte, no ambiente escolar.

A percepção de que *ainda somos primitivos* encaminha uma experiência que deixa de fora a ideia de comunidade, exclui a diversidade e desconsidera a diferença. A despeito do reconhecimento do quão nocivas as ações racistas se constituem, paradoxalmente os estudantes consideram, em algumas situações, tais práticas como *banais*, ou como *brincadeiras*. A educação para a diferença promove uma experiência social demarcada pela diversidade, pela pluralidade e pelo conflito. Neste aspecto, Mauro Coelho (2019) reitera a diferença, como constitutiva da experiência social, que deve ser reconhecida, valorizada e respeitada, tal como definida na legislação educacional para a diversidade (BRASIL, 2004). Assim, a ideia contrária a assertiva do estudante – de *ainda sermos primitivos* – evoca as *atitudes, posturas e valores que*

eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnica e racial, presente em uma sociedade plural.

Considerações finais

A análise das relações de sociabilidades estabelecidas entre adolescentes, em duas escolas da rede pública estadual de Ensino Fundamental de Belém – PA, tendo por base Meinerz (2005), no que se refere aos processos de interação que concretizam as sociabilidades, denotam a *construção social* atribuída por Coelho e Silva (2018) a este processo. Os dados sinalizam que os estudantes têm nas redes sociais a centralidade da sua atenção, inclusive no estabelecimento e no rompimento das relações de sociabilidades. São estudantes com participação limitada da figura paterna, e quando presentes, o nível de interação se constitui por meio de um interesse em comum – a televisão – mas se distinguem no que nela assistem: enquanto as mães são prevalentes pelas novelas, os pais o são pelos programas esportivos. Os índices de leitura também são similares pela não leitura de livros, nas três categorias, bem como, no tocante a leitura de jornais, pelos pais e filhos, entretanto se distanciam em termos do interesse maior dos filhos; do suporte por meio do qual estes acessam e da sessão de sua preferência (Mundo, para os filhos, Variedades e Policial, pelos pais). Em relação às mães, embora detenham maior escolarização (Ensino Fundamental e Médio completos), essa formação não concretiza a intensidade da leitura. Esse quadro, de certo modo, se reproduz em relação a não-leitura dos filhos, os quais se obrigam a ler, restritamente o exigido pelas atividades escolares.

A centralidade das atenções sobre as redes sociais encaminha as relações estabelecidas entre eles como o foco do interesse na experiência escolar. Tal experiência se pauta menos nos conteúdos produzidos na escola; distante de perspectivas de futuro, da influência docente, mas em função das redes de sociabilidades constituídas naquele espaço. Esses estudantes pensam no hoje. Sob a limitação temporal desta perspectiva, o investimento da escola tem passado ao largo desses interesses. Isso não implica em não-aprendizado. Essas construções podem não se constituir no projetado pela escola em termos de aprendizado, uma vez que

estes adolescentes não sinalizam interesse pelo que tem sido projetado para eles; preferem estar nos corredores, refeitório, pátio da escola e nas escadas, em detrimento da sala de aula, e quando lá estão, não raras vezes, estão só de *corpo presente*, no dizer de Wilma Coelho (2005). As saídas renitentes (tomar água, ir ao banheiro) representam para a maioria, uma estratégia para escapar das aulas sistematicamente. Os encontros com os grupos ocorrem, via de regra, nas áreas externas da escola, daí, as escapadas frequentes das aulas. Em tais encontros, as piadas, a música, a brincadeira, os apelidos, as postagens, as conversas prevalecem entre os adolescentes.

Tais comportamentos parecem corriqueiros nas escolas em distintos espaços geográficos e temporais, com poucas distinções. Contudo, o que se destaca na experiência dos adolescentes que integram este estudo, reside na ordem de relevância do lugar ocupado pela escola para os mesmos: é sempre o último. Esta ordem é precedida por comportamentos, preferências musicais, filmes, brincadeiras e a interação nas redes sociais. O gosto pelo estudo, e tudo que a ele se relaciona, figuram como menos relevantes, na indicação dos estudantes em relação ao espaço escolar. Tais aspectos demandam investimentos – do ponto de vista pedagógico – que aprofundem o que para os estudantes se constitui como o mais representativo em suas experiências na escola: as relações que estabelecem.

Como esse espaço se constitui, praticamente como um espaço de entretenimento, nesse ambiente tudo ocorre de modo espontâneo, por vezes sem a intervenção pedagógica da escola. As manifestações relacionadas ao racismo, não estão fora deste contexto. As representações dos estudantes sobre o racismo, embora o reconheçam como nocivo, são assumidas como *banais*, ou como *brincadeiras*. Parece-nos que a *crise da escola*, sobre a qual fala Dayrell (2007), contribui para o descompasso entre a compreensão do caráter nocivo e a reiterada manifestação do mesmo no ambiente escolar, com sua propagação por meio daquilo que potencialmente tem sido uma maneira de sociabilidade dos estudantes do Ensino Fundamental: as redes sociais. Os adolescentes paraenses, não diferentemente dos cearenses estudados por Luciana Miranda, José Souza Filho e Maité Santiago (2014), encontram nas redes sociais, uma forma de lazer que os congrega. Ainda que as redes sociais assumam relevância, as relações presenciais, fortalecidas nos

ambientes externos da escola, assumem, conforme Carla Meinerz (2005), importância nas sociabilidades estabelecidas pelos adolescentes.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5.ed. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERGER, Peter Ludwig. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução N. 3, de 3 de agosto de 2005**. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> . Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB N. 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2020295/resolucaocne_ceb2_98.pdf Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
Acesso em: 09 jul. 2019.

BOURDIEU, Pierre Felix. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 6. ed. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre Felix. **As regras da arte**: gênese e estrutura de campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

BOURDIEU, Pierre Felix. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CASTRO, Marina Ramos Neves de; CASTRO, Fábio Fonseca de. No emaranhado do Guamá: trajetos etnográficos numa feira de Belém. **Ponto Urbe** [Online], n. 20, 2017. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/3404> ; DOI : 10.4000/pontourbe.3404. Acesso em: 15 jun. 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 5, n. 11, jan./abr.1991, p.173 a 191. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010. Acesso em: 15 de jun.2019.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editorial, 1982.

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

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970 1989. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar. **Instrumento**: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18711>. Acesso em: 05 jul. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MULLER, Tânia Maria Pedroso; SILVA, Carlos Aldemir Farias da (Orgs.). **Formação de professores, livro didático e a Escola Básica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016, p. 15-44.

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**, v. 62, p. 32-53, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00032.pdf>. Acesso em 05 jul. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. O improvisado em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008, p. 104 – 123.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias. Preconceito, discriminação e sociabilidades na escola. **Educere et Educare**, v.10, n.20, p.687-705, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/17712366/PRECONCEITO_DISCRIMINA%C3%87%C3%83O_E_SOCIABILIDADES_NA_ESCOLA_-_Wilma_de_Nazar%C3%A9_Ba%C3%ADa_Coelho_e_Carlos_Aldemir_Farias_da_Silva. Acesso em: 10 jul. 2019.

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**. v. 20, p. 101-115, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/38164699/GRUPOS_E_RELAC%C3%87%C3%95ES_DE_SOCIABILIDADES_ENTRE_ADOLESCENTES_NO_ENSINO_M%C3%89DIO_HIERARQUIA_E_COR_-_WILMA_DE_NAZAR%C3%89_BA%C3%8DA_COELHO_E_CARLOS_ALDEMIR_FARIAS_DA_SILVA. Acesso em: 05 out. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias. Grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio: sociabilidades, preconceito e discriminação. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.) **Debates interdisciplinares sobre diversidade e educação**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Sociabilidade e discriminação entre grupos de adolescentes-juvenis no Ensino Médio. **Educação Unisinos**, n.23, v. 2,p. 225-241, abril-junho, 2019. Disponível em: <http://ufpa.academia.edu/WilmadeNazar%C3%A9Ba%C3%ADaCoelho>. Acesso em: 08 jul. 2019.

COELHO, Mauro Cezar. Diferença e semelhança. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 85-90.

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: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 09 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 117-136, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11660.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 09 jul. 2019.

DIAS, Adelaide; OLIVEIRA, João Tiago; MOREIRA, Paulo Alexandre Soares; ROCHA, Leonel. Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n.32, v. 2, p.187-199, 2015. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2016-10971-004>. Acesso em: 09 jul. 2019.

ESSED, P. **Understanding everyday racism: interdisciplinary theory**. Londres: Sage, 1991.

FERNANDES, Luana de Mendonça; LEME, Vanessa Barbosa Romera; ELIAS, Luciana Carla dos Santos; SOARES, Adriana Benevides. Preditores do Desempenho Escolar ao final do Ensino Fundamental: histórico de reprovação, habilidades sociais e apoio social. **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 1, p.215-228, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2018000100009. Acesso em: 09 jul. 2019.

GOFFMAN, Erving. **Estigma - notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012;

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...** Porto Alegre, Edipucrs, 2008.

KNOBBE, Margarida Maria. História extra-oficial: como os negros do Brasil ainda não conquistaram a liberdade. **Problemas Brasileiros**, n. 371, p. 18-23, 2005. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/2861_HISTORIA+EXTRAOFICIAL. Acesso em: 07 jul. 2019.

MARTURANO, Edna Maria; ELIAS, Luciana Carla dos Santos. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, n.59, p.123-139, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n59/1984-0411-er-59-00123.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

- MARCELINO, Sandra. 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**. v. 5, n. 2, p. 104-117, 2018. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=REPECULT&page=article&op=view&path%5B%5D=4082> Acesso em: 10 out. 2019.
- MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescente no pátio, outra maneira de viver a escola**. Um estudo sobre sociabilidade a partir da inserção escolar na periferia urbana. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- 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, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/16957>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- MIRANDA, Luciana Lobo; SOUZA FILHO, José Alves de; SANTIAGO, Maité Vicente. A relação lazer e mídia entre adolescentes e jovens de escolas públicas em Fortaleza/CE. **Psicol. Argum.** Curitiba, v. 32, n. 79, p. 29-43, Supl 1., 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21664> Acesso em: 7 jun. 2019.
- MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005
- NADAL, Carla Marlise Silva. **A resiliência ao longo da vida de afro descendentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica - RS, 2007.
- OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 set. 2019.
- PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- ROCHA, Luiz Carlos Paixão. Política Educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quando de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileira**. Editora UEPG: Ponta Grossa, 2011.
- SAVELI, Esméria de Lourdes. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/ PR, v. 3, n. 1, p. 67 - 72, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/26634895_Ensino_fundamental_de_nove_

anos_bases_legais_de_sua_implantacao. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, Flávia Carolina da; PALUDO, Karina Inês. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. **Revista África e Africanidades**, ano IV, n.14/15, 2011.

Disponível em: <http://www.africanidades.com.br/documentos/14152011-19.pdf>.

Acesso em: 08 jul.2019.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 13 set. 2019.

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...**Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em:

http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt21-_ahyas_-_int_.pdf. Acesso em: 13 set. 2019.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações sociais na escola**: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. 2010.

TOMÉ, Gina; MATOS, Margarida Gaspar. Relação positiva com grupo de pares na adolescência. In: MATOS, Margarida Gaspar de; TOMÉ, Gina (Eds.), **Aventura Social**: promoção de competências e do capital social para um empreendedorismo com saúde na escola e na comunidade. São Paulo, SP: Moderna, 2012. p. 111-125

VIANNA, Heraldo Marelin. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editor, v.5, 2003.

VIGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente**. 7 ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Afeche e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez, 2007. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.