

Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar^I

[*Prejudice and discrimination beyond the classroom: sociability and Youth culture in the school environment*

Wilma de Nazaré Baía Coelho²

Mauro Cezar Coelho³

RESUMO • O presente artigo analisa as sociabilidades juvenis engendradas e vividas no ambiente escolar. Por meio delas, problematizamos o modo pelo qual a cultura juvenil se relaciona com a Escola e, também, como elas lidam com o preconceito e a discriminação. Argumentamos, nesse sentido, que a Escola constitui um importante espaço de sociabilidade na cultura juvenil. É nela que parte significativa das relações sociais se efetiva. Não obstante, essa dimensão importantíssima do processo de formação não é objeto de intervenção pedagógica. As sociabilidades observadas incorporam um significativo componente discriminatório, sustentado em preconceitos de cor, raça, gênero e confissão religiosa. Exercidas nas salas de aula, nos corredores, pátios e quadras escolares, elas não constituem objeto de ação educativa, senão em casos limites, sujeitos à punição. • **PALAVRAS-CHAVE** Cultura Juvenil; socia-

bilidades; preconceito; discriminação; docência.

• **ABSTRACT** This article analyzes the engendered and lived youth sociabilities in the school environment. Through them, we question the way in which youth culture is related to the school and also how they deal with prejudice and discrimination. We argue that the school is an important space for sociability in youth culture. It is where significant part of social relations takes place. Nevertheless, this important dimension of the formation process is not an object of pedagogical intervention. The perceived sociabilities incorporate a meaningful discriminatory constituent based on color, race, gender and religious affiliation prejudice. Practiced in classrooms, hallways, courtyards and school courts, they are not object of educational action but in borderline cases, subject to punishment • **KEYWORDS** Youth Culture; sociabilities; prejudice; discrimination; teaching.

Recebido em 23 de março de 2015

Aprovado em 27 de julho de 2015

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, Brasil, n. 62, p. 32-53, dez. 2015.

DOI: 10.11606/issn.2316-901X.voi62p32-53

¹ Esta pesquisa é financiada pelo Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq.

² Universidade Federal do Pará (UFPA, Pará, Brasil.)

³ Universidade Federal do Pará (UFPA, Pará, Brasil.)

Em artigo provocador, Juarez Dayrell¹ sugere haver um novo modo de ser jovem. Seu argumento indica que a crise vivida pela Escola, na qual os professores responsabilizam os estudantes pela falta de interesse e os estudantes culpam a Escola pela ausência de atrativos, tem muito a ver com a emergência daquele novo agente social. Analisando estudantes de escolas públicas da periferia de grandes centros, o autor define essa nova condição juvenil a partir de duas experiências vividas por eles: de um lado, uma “tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro”; de outro, um vínculo forte com o mercado de trabalho, por meio do qual a juventude é vivida².

Segundo Juarez Dayrell, essa nova cultura juvenil se caracteriza por quatro dimensões. Em primeiro lugar, a cultura: as expressões culturais demarcam o que é jovem. Em segundo lugar, as sociabilidades: constituídas pelo estabelecimento de identificações, por meio da construção de espelhos. Em terceiro lugar, o espaço: os espaços ganham importância a partir dos significados atribuídos a eles. Em quarto lugar, o tempo: a juventude assume novos significados, perdendo a condição única de momento de preparação da vida adulta³.

Partindo de tais considerações sobre a nova condição juvenil, o autor afirma que a crise na Escola reflete a dificuldade desta e seu despreparo para lidar com esse novo agente. Diante disso, as ordenações que a Escola valoriza e reproduz, com vistas à garantia da inserção dos seus egressos na sociedade, são suplantadas por outras, criadas fora da Escola, por essa mesma juventude. As pesquisas que temos conduzido nos últimos anos confirmam algumas das conclusões referidas. A Escola, efetivamente, vive crises. Elas se concretizam tanto se pensarmos a Escola como instituto educacional e como instituição da vida democrática quanto se considerarmos as várias dimensões da vida escolar em suas diversidades culturais e curriculares⁴: o sucesso, o fracasso, a evasão, a discrepância etária, a formação

1 DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

2 *Idem*, p. 1106-1109.

3 *Idem*, p. 1110-1113.

4 Para uma análise consubstanciada relativa às diversidades culturais e curriculares, Cf.. MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista*

docente e as diferentes disciplinas, tomadas individual ou conjuntamente. Juarez Dayrell aponta uma delas e, ao fazê-lo, indica uma alternativa importante para as pesquisas sobre Educação/Ensino: conhecer o universo estudantil.

O artigo que ora oferecemos não encaminha soluções para quaisquer das crises vividas pela escola. Todavia, ele pode contribuir para a formulação de alternativas. Tal como temos feito em outros artigos, elegemos o adolescente⁵ que habita a Escola como nosso objeto de investigação. Não é nossa intenção perceber como ele aprende ou como se porta diante desta ou daquela disciplina. Nosso objetivo é conhecê-lo: queremos saber como ele se relaciona com a Escola (interessamo-nos, notadamente, pelos significados que ele atribui a ela, por meio de suas práticas no espaço escolar). Para tanto, consideramos as sociabilidades⁶ engendradas por eles e, em relação a elas, a forma como elas lidam com o preconceito e a *discriminação*⁷.

INQUIETAÇÕES

A questão surge para nós no bojo das pesquisas que realizamos sobre as relações étnico-raciais na Escola. Investigando o lugar que o ensino sobre história da África, da cultura afro-brasileira e da história indígena ocupa na formação oferecida, nos deparamos, frequentemente, com questões que ultrapassam o objeto investigado. Desde 2009, quando perscrutamos as práticas adotadas por escolas da região Norte para a aplicação da Lei n. 10.639/2003, registramos algumas situações que passaram a nos interessar profundamente⁸.

Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-jun.-jul.-ago. 2003; CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul.-dez. 2011; GOMES, Nilma Lino e ARAÚJO, Marlene de. Estudo teórico sobre infância, educação infantil e relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a infância de 0 a 5 anos, em: COELHO, Wilma de N. Baía *et al.* (Org.). *A Lei n. 10.639/2003: pesquisa e debates*, São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, p. 223-267. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais – livro 2).

5 Sobre adolescência ver, especialmente, COUTINHO, Luciana Gageiro *et al.* Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. *Psicologia e Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 33-39; set.-dez. 2005. TOSTA, Sandra Pereira e ALVES, P. Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros de elite. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira e ROCHA, G. (Orgs.). *Etnografia e educação*, Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 190-221.

6 Sobre sociabilidades e hierarquias, destacamos SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *Revista de Psicologia social institucional*, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2000; SOARES, Nicelma J. B. & COELHO, Wilma de N. Baía. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escola. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 135-144, jan-jun. 2011.

7 Cf. discussão sobre preconceito, discriminação, cor e raça em: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil, *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 10-43, 2004; *idem*. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

8 COELHO, Wilma de N. Baía e COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso, *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan.-mar. 2013; *idem*. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios,

Chamou-nos a atenção as sociabilidades construídas entre os estudantes. Destacamos dois aspectos. Ao conversarmos com os estudantes, seja por meio de conversas informais ou em momentos de investigação, nos *grupos de discussão*⁹, tivemos contato com um discurso em tudo afeito aos propósitos da legislação. Nesses momentos, as formulações retratavam relações nas quais os preconceitos e as desigualdades, ainda que presentes, não eram vistas como determinantes ou como condicionantes dos relacionamentos. Tais formulações eram, todavia, incompatíveis com aquelas expressas nas paredes dos banheiros e das salas de aula. Ali, xingamentos de toda ordem davam conta de um universo demarcado por estereótipos de toda ordem. Gênero, sexo, cor e padrões de beleza¹⁰ eram variáveis para o estabelecimento de todo tipo de caracterizações. As paredes eram espaços, também, de manifestações de afeto – declarações de amor e amizade, defesa de colegas e de grupos conviviam com aquelas ofensas já referidas.

Esse descompasso entre o que diziam os estudantes quando em situação de aula, como nos grupos de discussão, ou em contato com o pesquisador, com aquilo que expressavam entre eles suscitou uma pesquisa inicial sobre sociabilidades entre os adolescentes. Nesse sentido, havíamos notado a importância da música nos processos de socialização entre os estudantes. Entendemos, então, que a música seria uma evidência importante para compreender as hierarquias¹¹ construídas entre eles.

Outros estudos já haviam trilhado esse caminho, tentando perceber, por meio do uso feito da música, as formas de sociabilidade juvenil. Um grupo de trabalhos se concentra na análise dos processos de identificação intermediados pela música¹²,

Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) – ABPN, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul.-out. 2012.

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

10 Ver discussão sobre *cor e cabelo crespo* em GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, jan.-jun. 2003.

11 BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010; *idem*. *A dominação masculina*, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

12 CONTADOR, Antônio Concorde. A música e o processo de identificação dos jovens negros portugueses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 36, p. 109-120, set. 2001; CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Bonde do Mal: notas sobre o território, cor, violência e juventude numa favelado subúrbio carioca. In: REZENDE, Claudia Barcellos; MAGGIE, Yvone. *Raça como retórica: a construção da diferença*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 83-153; LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador, *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 77-96, ago. 2002; MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidianos, educação e o *hip hop*. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002; AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do e MARTINS, Raquel Mendonça. A Estética do *rap* na escola e o despertar da consciência crítica da juventude negra de São Paulo, em: *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/As Negros/As* (ISSN: 1983-4446): Ações afirmativas:

enquanto outro analisa as formas de socialização engendradas a partir das relações estabelecidas com determinado gênero musical¹³. Nossa preocupação inicial foi entender as sociabilidades cultivadas por adolescentes, estudantes de uma dada escola, fora do ambiente escolar. Em uma primeira investigação, notamos que a relação estabelecida com a música expressava a conformação de grupos de identidade. A relação entre estes grupos acabava por conformar uma hierarquia, mantida dentro dos muros escolares, pautada na cor – *rock*, *pop* e *rap*, samba, pagode e tecnobrega não são consumidos de formas estanque, mas são identificados à cor e definem o lugar do sujeito na ordem das coisas, tal como ela lhes parece¹⁴. Da mesma forma, percebemos que os conteúdos relacionados às temáticas voltadas para a educação das relações étnico-raciais eram pouco acionados para o estabelecimento de visões que recusam as hierarquias percebidas¹⁵.

As sociabilidades juvenis evidenciadas pelas pesquisas compreendiam códigos, os quais necessitavam ser desvendados, em função da relação direta que mantém com as questões vividas pela Escola, em dimensão outra além daquela apontada por Juarez Dayrell. Em artigo esclarecedor sobre o quadro das licenciaturas em História, Flávia Caimi postula uma premissa formidável: “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”¹⁶. A importância da formulação é proporcional ao volume de questões que suscita, sobretudo no quadro atual de debates acerca da formação do historiador, diante da desvinculação dos percursos

cidadania e relações étnico-raciais, Belém: UFPA, 2014. CD-rom file:///D:/STs/ST_002/M%20C3%94NICA%20GUIMAR%C3%83ES%20TEIXEIRA%20DO%20AMARAL.pdf.

13 KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo, *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-106, set./ 1999; 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; HINKEL, Jaison e MAHEIRIE, Kátia. Rap – rimas afetivas da periferia: reflexões e perspectiva sócio-histórica, *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, p. 90-99, número especial 2, 2007; PIMENTEL, Carlos Eduardo; GOUVEIA, Valdiney Veloso e VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Preferência musical, atitudes e comportamentos antissociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional, *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 4, p. 403-413, out.-dez. 2005; ZENI, Bruno. O negro drama do rap: entre a lei do cão e a lei da selva. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, jan.-abr. 2004.

14 COELHO, Wilma de N. Baía e COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). *Trajetórias da diversidade na educação: formação, patrimônio e identidade*, São Paulo: Livraria da Física, 2012, p. 228-253.

15 Idem. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. *Afro-Ásia*, Salvador, v. 48, p. 311-333, jul.-dez. 2013; idem. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais – livro 1).

16 CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares, *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo v. 2, n. 6, p. 193-209, ago./2013, p. 206.

curriculares do Bacharelado e da Licenciatura¹⁷, e do lugar da Escola nos processos de formação da criança e do adolescente¹⁸.

A premissa aponta aspectos fundamentais do exercício do ofício de ensinar história, mas não só: de um lado, o domínio sobre os saberes pedagógicos e históricos demandados pelo currículo e/ou acionados pelo professor no fazer docente; de outro lado, o conhecimento sobre o interlocutor por excelência do professor, o aluno. Em relação a este último aspecto Flávia Caimi esclarece referir-se ao “entendimento da aprendizagem, do ponto de vista do aluno, compreendendo a estrutura da cognição e os recursos cognitivos mobilizados nas diversas situações de aprendizagem e nas diferentes áreas do conhecimento, principalmente na especificidade da construção do conhecimento histórico”¹⁹.

Concordamos integralmente com a premissa e com seus desdobramentos. Principalmente, porque mesmo se referindo ao saber histórico, ela não é por ele limitada. Saber ensinar compreende um conjunto de saberes e de práticas que conformam uma atuação profissional – a docência – de modo que a premissa mantém sua pertinência e integridade se substituirmos a variável História por Matemática, Biologia ou Física, por exemplo. Uma de suas potencialidades é apresentar de modo simples e definitivo uma competência fundamental ao ofício de professor – saber ensinar.

Neste texto, no entanto, é outra a variável que nos interessa. Queremos saber de *João*. Não nos interessa, nesta oportunidade, a compreensão dos processos que aciona para aprender. Queremos saber de outras dimensões da vida de *João*. Isto não significa desconsiderar os aspectos arrolados por Flávia Caimi, mas de acioná-los a partir de outra dimensão. Nesse sentido, reafirmamos nosso objetivo em tentar desvendar esse agente/propósito de nosso ofício e de nossas reflexões, vislumbrando-o a partir das suas formas de sociabilidade. Elas têm muito a informar sobre quem são os adolescentes que povoam as salas de aula e podem subsidiar novas perspectivas e novas atitudes em relação ao *saber escolar*²⁰. Viabilizam compreender como estes

17 BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP I, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*, Brasília, 2002.

18 LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan.-mar. 2012; KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública, *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014; SILVA, Roberto Rafael Dias da e PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 43, n. 150, p. 884-905, jan.-mar. 2013; SANTOS, Edvanderson Ramalho dos e ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 34, p. 127-157, jun. 2012; DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011; GERMANO, Marcelo Gomes. *Uma nova ciência para um novo senso comum*, Campina Grande: EDUEPB, 2011.

19 CAIMI, Flávia Eloisa. *op. cit.*, p. 2013.

20 Cf. VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 19, n. 44, abr./1998, p. 73-84; MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa.

estudantes de escolas públicas situadas nas periferias se relacionam com a Escola e com o aprendizado que esta disponibiliza. Facultam, ainda, o vislumbamento de como jovens das margens dos centros urbanos lidam com esse instituto que ainda organiza as relações sociais entre nós: a cor.

A seguir, apresentamos o resultado parcial de pesquisa em andamento²¹, baseada em uma etnografia escolar. Os dados apontados nos diversos quadros que oferecemos constituem uma parte das evidências coletadas. As conclusões parciais que encaminhamos aqui resultam, em larga medida, da observação do ambiente escolar e das relações engendradas pelos adolescentes²². Nesse sentido, adiantamos que o argumento sustentado neste artigo sugere que a Escola constitui um importante espaço de sociabilidade na cultura juvenil. É nela que parte significativa das relações sociais se efetiva. Não obstante, essa dimensão importantíssima do processo de formação não é objeto de intervenção pedagógica. As sociabilidades observadas incorporam um significativo componente discriminatório, sustentado em preconceitos de cor, raça, gênero e confissão religiosa. Exercidas nas salas de aula, nos corredores, pátios e quadras escolares, elas não constituem objeto de ação educativa, senão em casos limites, sujeitos à punição.

JUVENTUDES

Um primeiro aspecto a ser considerado diz respeito ao conceito de juventude a partir do qual trabalhamos. Mais uma vez a contribuição de Juarez Dayrell é importante pelos aspectos que destaca e pela pertinência de sua formulação para a abordagem da juventude que vive nas periferias. Segundo o autor, a condição juvenil compreende uma dupla dimensão: histórico/geracional e situacional. De um lado, a forma como a juventude se constitui e é constituída em dado momento histórico e os significados atribuídos a ela; de outro, a forma como ela é vivenciada a partir dos diversos recortes sociais²³.

Em relação ao primeiro aspecto, temos que a juventude contemporânea não é percebida e tampouco se percebe como vivendo um momento de transição. Ainda que perdue a compreensão da adolescência e da juventude como momentos de preparação para o futuro, isto não quer dizer que jovens, adolescentes ou não, vivam o seu momento na expectativa do futuro. Há uma condição juvenil que ultrapassa os limites etários tradicionalmente associados à adolescência e à juventude. Juarez

Professores: entre saberes e práticas, *Educação & Sociedade* 1, Campinas, v. 22, n. 74, abril/2001, p.121-142; *idem*, Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história, *Caderno. Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, set.-dez. 2005, p. 333-347

21 "A sociedade em microcosmos: hierarquias da cor nas sociabilidades engendradas por adolescentes no ambiente escolar" (2012-2014); "Sociabilidades adolescentes: cor e hierarquias no ambiente escolar". Bolsa de produtividade (2014-2017) ambos como apoio financeiro do CNPq.

22 OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*, Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006; ANDRÉ, Marli E. Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2011.

23 DAYRELL, Juarez. *op. cit.*, 2007, p. 1108.

Dayrell arrola alguns aspectos dessa condição: atribuição de suma importância às dimensões simbólicas como formas de comunicação e de expressão diante de si e do outro; daí a valorização de aspectos culturais – a música, a moda, o estilo e o corpo assumem formas de expressão a partir dos quais as identificações se concretizam; isto não quer dizer, todavia, a adesão formal e integral a determinado modelo, uma vez que um dos aspectos mais importantes dessa condição é a reversibilidade – o trânsito por diversas formas de gosto e expressão; por fim, uma relação com o tempo em que o presente é não apenas o momento em que se vive, mas o espaço a partir do qual tudo é dimensionado e questionado²⁴.

Com relação ao segundo aspecto, Dayrell considera que as condições sociais são fundamentais na conformação juvenil, posto ser por meio delas que a experiência se concretiza. Nesse sentido, por outra via, recusa-se a compreensão da condição juvenil como um momento de transição, de preparação para a etapa mais importante da vida, a fase adulta. Em lugar de uma assunção do jovem como um “vir a ser”, baseada em uma compreensão estritamente etária da condição juvenil, Dayrell propõe entendê-la como uma relação social²⁵. E, aqui, talvez, resida a novidade do atual momento. Conforme sugere o autor, a socialização juvenil não se dá a partir de um único espaço institucional, como a escola ou a família, mas de instâncias diversas, distintas, eventualmente concorrentes e simultâneas. Disso decorre a sua condição de ator plural, vinculado a uma plêiade de instâncias com intensidades variantes no tempo e no espaço²⁶.

Esse conceito de juventude orientou nossa percepção do universo estudado (adolescentes de uma das escolas de um bairro periférico de Belém) não como um extrato da juventude das periferias ou de uma camada social, mas como atores de uma dada sociabilidade juvenil a qual demanda desvendamento. Eles não constituem, portanto, a juventude ou a adolescência, mas uma das formas pelas quais a juventude se manifesta em Belém, capital do estado do Pará, em uma de suas periferias urbanas. O estudo de um caso particular, no entanto, tem especial relevância diante das questões que nos preocupam, apresentadas no início deste artigo: constituir um volume de reflexões sobre um dos agentes do universo escolar. Vamos a *ele*.

Neste artigo, analisamos os dados relativos a 147 estudantes de uma escola da rede pública, do município de Belém, no estado do Pará. São estudantes do ensino fundamental, os quais cursavam, ao tempo da pesquisa, a 7^a/8^o e 8^a/9^o (série/ano). A seguir oferecemos um quadro síntese do universo investigado.

24 *Idem*, p. III09-III13.

25 DAYRELL, Juarez O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003.

26 *Idem*, A escola “faz” as juventudes?., 2007. p. III14.

DADOS GERAIS DO UNIVERSO PESQUISADO

Raça/ Cor		Idade		Gênero	
Parda	97	12 anos	1	Feminino	74
Negra	13	13 anos	40		
Branca	22	14 anos	61		
Indígena	7	15 anos	37	Masculino	73
Amarela	5	16 anos	3		
Não declarado	3	Não declarado	5	Não declarado	0
Total	147	Total	147	Total	147

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

Trata-se, pois, de um universo comum à boa parte das escolas brasileiras. A proporção dos índices de cor/raça e a distribuição por gêneros são equivalentes ao que indicam os últimos censos²⁷. Em relação à idade, outro fator recorrente: a defasagem Idade/Série/Ano – cerca de 40% do universo encontra-se fora do período ideal, com atraso de um ou dois anos; destes, 15% é repetente. Tais fatores são importantes, mas queremos considerá-los à luz de outros, os quais, assumimos, são fundamentais para entendermos quem são os estudantes que compõem nossas escolas, de forma a melhor podermos interagir com eles.

Perto de 90% do universo pesquisado vive com a família, no mesmo bairro em que estuda²⁸ e 75% vive em casas habitadas por mais de quatro pessoas²⁹. A maior parte dos estudantes vive em casa de alvenaria, mas muitos não têm acesso a calçamento ou algum tipo de pavimentação³⁰. Além da condição de moradia, a renda nos pareceu um fator importante a ser dimensionado. Mais de 60% dos estudantes vivem com

27 Ver Censo 2010, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em <<http://goo.gl/FvXjAl>>. Acesso em: 20 nov.2014.

28 Segundo os dados levantados pela pesquisa, 89,12% vivem no mesmo bairro que a escola e 3,4% vivem em bairros contíguos. Alguns estudantes (7,48%) não declararam onde viviam. Do universo de 147 estudantes, 89,79% vivem em casas ou apartamentos com a família, 4,09% vivem em quartos ou cômodos, 3,4% vivem em outras situações e 2,72% não declararam a situação de moradia.

29 Os dados levantados pela pesquisa indicam que 2,72% vivem em casa com duas pessoas, 19,73% vivem em casa com três pessoas e 77,55% vivem em casas com quatro pessoas ou mais.

30 Sobre a condição da moradia, 72,10% vivem em construções de alvenaria, 19,6% vivem em casas de madeira, 4,76% vivem em casas de alvenaria e madeira, 1,36% vivem em construções edificadas com outras matérias e 2,72% não declararam a condição de moradia. Sobre o acesso à pavimentação de ruas, 59,86% dos estudantes afirmaram viver em ruas totalmente pavimentadas (calçadas e asfaltadas), 19,73% vivem em ruas parcialmente pavimentadas (sem asfaltamento), 17,01% vivem em ruas sem pavimentação alguma e 3,4% não declararam a condição de pavimentação.

renda de até dois salários mínimos³¹. A renda familiar pode ser entendida a partir de outro índice analisado: o acesso a bens de consumo.

ACESSO A BENS E SERVIÇOS				
Bens/ Serviços	Quantidade (%)			
	0	1	2	3
Aparelhos de TV	2	15	34	49
Aparelhos de DVD	10	50	29	12
Acesso a TV paga	69	22	6	3
Microcomputador	33	50	14	3
Acesso à rede mundial de computadores	31	52	11	7
Automóvel	69	22	8	1

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

Dimensionar o acesso a bens e serviços constituiu etapa importante do trabalho de pesquisa, pois por meio dele compreendemos ser possível dar conta do acesso à informação e às mídias digitais. Para tanto, todavia, o acesso às máquinas que garantem o acionamento de redes de informação e lazer é fundamental. Conforme aponta o quadro acima, quase todos os estudantes do universo pesquisado têm acesso à televisão. Nas casas de cerca de 80% deles há mais de um aparelho de televisão. Conforme veremos a seguir, a programação da TV é largamente consumida pelo universo pesquisado. Trata-se, no entanto, da programação disponível nas redes abertas. Conforme aponta o quadro, apenas cerca de 30% do universo tem acesso aos canais por assinatura e, por conseguinte, a uma programação segmentada. No que se refere à posse de computadores e ao acesso à rede mundial de computadores dá-se o inverso: a posse do bem corresponde à contratação do serviço.

A programação da TV é o veículo de informação e entretenimento mais acessado pelos jovens da escola pesquisa – 84% deles afirmaram assistir televisão frequentemente. Os estudantes foram instados a indicar o consumo que faziam da programação da TV. O questionário solicitava a indicação da ordem de preferência dos programas indicados.

31 Sobre a renda familiar, temos que 24,99% vivem com renda de até um salário mínimo, 42,16% vivem com renda de até dois salários mínimos, 19,05% vivem com renda de até cinco salários mínimos, 6,13% vivem com mais de cinco salários mínimos. Não declararam 6,8% do universo pesquisado e 1,37% afirmou desconhecer a renda familiar.

CONSUMO DA PROGRAMAÇÃO DA TV

Tipo de programa	Preferência		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Teledramaturgia (novelas)	31	20	6
Esportiva (jogos e comentários)	22	5	8
Jornalismo (telejornais)	10	12	12
Filmes	7	22	18
Desenho animado	7	14	14
Comédias (séries)	5	5	16
Musicais (exibição de músicos e cantores)	5	5	5
Documentário	5	4	1
Entrevistas	2	5	3
Religiosa	0	1	6
Outros	0	0	1
Não respondeu	6	7	10

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

O largo consumo de dramaturgia, na forma de novelas e filmes, e da programação esportiva demarca um padrão de consumo que assume a TV como veículo de entretenimento. O acesso à informação aponta os usos dados à programação televisiva, mas não constitui a relação primeira com o meio, conforme apontam as opções secundárias que enfatizam a preferência pela dramaturgia (na forma de filmes, séries e desenhos). Algo muito diverso acontece no uso da rede mundial de computadores. Enquanto que o uso da TV indica uma postura de contemplação da vida, evidenciada pela preferência por programas que mimetizam relações sociais, diante do computador os estudantes *assumem* o controle sobre o veículo. Mais uma vez, solicitamos que indicassem os sítios mais visitados por ordem de preferência.

SÍTIOS MAIS VISITADOS NA REDE MUNDIAL DE COMPUTADORES

Tipo de sítio	Preferência (%)		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Redes sociais	65	16	7
Pesquisa	11	35	24
Bate-papo	9	17	18
Outros	8	5	6
Não declarou	7	27	45

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

O quadro anterior indica um dado importante: a rede mundial de computadores constitui um dos espaços nos quais as redes de relações se concretizam. A importância das sociabilidades, do estabelecimento de redes de relações que demarcam identificações, manifesta-se na importância atribuída às *redes sociais*³². Chama atenção, nesse sentido, o fato de que para muitos estudantes o interesse na rede mundial de computadores se limita às *redes sociais*, conforme aponta o crescimento do índice de não declarantes na segunda ou terceira ordem de preferência. O dado nos levou a indagar sobre o lugar da Escola no estabelecimento das redes sociais. Questionamo-nos sobre se ela assumia estatuto similar ao da *Web*.

Em uma das situações de pesquisa, solicitamos que os estudantes indicassem o que mais gostavam e que não gostavam na Escola. O instrumento requeria respostas livres, de modo que os estudantes não foram colocados diante de alternativas, mas instados a expressar a sua posição livremente. Obtivemos 53 manifestações positivas em relação à Escola – houve desde citações à cantina até às atividades extras. Reunimos as manifestações positivas em grupos: em um deles, computamos as citações que remetiam à Escola como espaço de aprendizagem; em outro, às que privilegiavam a Escola como espaço de sociabilidades; em um terceiro grupo, as citações que articulavam na Escola o ambiente para socializar e aprender; em um quarto grupo aqueles que definiam a Escola como espaço de exercício de uma atividade específica – a prática esportiva; no quinto grupo os que destacavam alguns ambientes da Escola; indicamos, também, os que não gostavam de nada e os que gostavam de tudo.

32 Cf. discussão sobre redes sociais em: DIAS, Cristiane & COUTO, Olívia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias, *Linguagem em (dis)curso*, Santa Catarina, v.II, n. 3, p. 631-648, dez. 2011.

INDICAÇÕES DO QUE MAIS GOSTAM NA ESCOLA

Indicação	Universo (%)
Situações de aprendizagem	21,09
Situações de sociabilidade	38,10
Situações de aprendizagem e sociabilidade	6,12
Prática de esportes	15,65
Tudo	0,68
Nada	8,16
Não respondeu	10,2

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

Os dados permitem algumas inferências. As condições socioeconômicas sugerem certa limitação de outras possibilidades de lazer cotidiano além da televisão e da rede mundial de computadores. Não desconsideramos aqui as festas, praças e demais manifestações da sociabilidade adolescente vividas naquele bairro de periferia. Grande parte dos adolescentes participa de núcleos familiares com quatro pessoas em média e renda mensal de dois salários mínimos. Não custa crer que as possibilidades de lazer e de consumo de bens culturais sejam limitadas diante desse panorama, daí inferirmos que a televisão e a rede mundial de computadores constituam alternativas fundamentais de consumo.

Tais dados sugerem, então, a importância da Escola em áreas periféricas. Para um grupo significativo de jovens, a Escola é, por excelência, um espaço de socialização. Salas de aula, corredores, quadras de esporte, rampas, cantinas e refeitórios cumprem uma função essencial no processo de conformação da identidade juvenil – o estabelecimento de sociabilidades a partir das quais é possível se situar no mundo. Isto não quer dizer, evidentemente, que para tais jovens a Escola não tenha importância como instituto de aprendizagem. Mas, quer dizer que para muitos adolescentes de áreas periféricas a Escola é o espaço por excelência de concretização de atitudes e que demarcam a sua ação e sua posição no mundo.

SOCIABILIDADES

Eleger a Escola como *locus* de observação e análise das sociabilidades juvenis se justifica, portanto, pelo lugar ocupado por aquela instituição na cultura juvenil³³. Especialmente para jovens da periferia, a Escola constitui o universo a partir do qual as relações sociais são construídas, firmadas e amadurecidas. Torna-se pertinente,

33 Cf. outra discussão sobre cultura juvenil destacamos: GARBIN, Elizabete. *Cultur@s juvenis, identid@des e Internet*, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 119-135, ago. 2003.

da mesma forma, a problematização da participação da Escola na conformação de tais sociabilidades. Não se trata, evidentemente, de sopesar os encaminhamentos pedagógicos na resolução de conflitos, mas de questionar o quanto do conteúdo axiológico constante do saber escolar é acionado pelos estudantes na conformação das sociabilidades que vivenciam.

Trata-se de questão relevante, ainda mais se considerarmos o caráter das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, relacionado que está às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, cujos objetivos últimos são a luta contra a discriminação e o preconceito no espaço escolar³⁴. Entender e intervir nas sociabilidades juvenis engendradas e desenvolvidas na Escola constitui, então, uma ação pedagógica da maior importância. Por meio de investigações e reflexões que deem conta dessa dimensão da vida escolar será possível apreender uma das lacunas da formação docente, qual seja o domínio sobre as culturas juvenis³⁵. Compreendê-las é um passo importante para exercer sobre elas uma ação educativa.

Interessa-nos, nesse sentido, a forma como a cultura juvenil observada lida com as questões da cor e do preconceito. Primeiramente, um panorama geral. Afirmamos que as sociabilidades adolescentes/juvenis vislumbradas pela pesquisa se constituem por meio de interações que, conforme aponta Juarez Dayrell, constroem espelhos. As observações realizadas e os grupos de discussão apontam que o parecer-se, o assumir uma das posturas possíveis, o enquadrar-se em um padrão de comportamentos orienta grande parte dos jogos sociais nos quais os adolescentes/juvenis estão envolvidos.

Independentemente da faixa etária ou do ano/série, o parecer-se, o possuir interesses em comum é o aspecto mais destacado entre os adolescentes/jovens do universo pesquisado.

Dá uma amizade, melhor ter os mesmos gostos que eu e tudo mais [Estudante do 9º ano – Grupo de Discussão, 2013].

Eu acho que não tem essa história de: gostar é querer conversar com uma pessoa que não tem nada em comum. Porque, tipo, vai falar uma coisa é tipo, por exemplo, se você gosta de uma coisa e a pessoa gosta de outra, às vezes pode até acontecer uma discussão [Estudante do 6º ano – Grupo de Discussão, 2013].

Como se vê, mais do que afinidades, os adolescentes/juvenis buscam semelhanças. A diferença é vista com desconfiança e até mesmo desconforto. No entanto, os parâmetros de semelhante sofrem mutações ao longo do tempo. Notamos uma

34 MULLER, Tânia Mara e COELHO, Wilma de N. Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas, *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN*, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul.-out. 2013; *idem*. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MULLER, Tânia Mara e COELHO, Wilma de N. Baía. (Orgs.). *A Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas*, Niterói: EdUFF/Alternativa, 2014, p. 35-60.

35 Referimo-nos às considerações de Fernando Seffner na Mesa Redonda: *Ensino: Formação de Professores de História*, em: XXVII Simpósio Nacional de História. Associação Nacional de História, Natal, 2013.

significativa diferença entre os jogos sociais praticados pelos estudantes do sexto ano, se comparados àqueles exercidos pelos estudantes do nono ano do ensino fundamental. A disposição dos estudantes dentro de sala e fora dela, as indumentárias e a relação com o corpo, ainda que obedçam ao princípio básico das semelhanças, modificam-se à medida que os anos/séries avançam.

Entre os estudantes do sexto ano, os grupos básicos, identificados nos momentos de observação e aqueles reconhecidos pelos estudantes são os grupos de gênero. Meninas e meninos formam grupos opostos e excludentes, os quais se mantêm dentro e fora da sala de aula. Ainda que interações ocorram, elas são em menor grau. Os dois grupos básicos conhecem diferenças. Enquanto, entre os meninos, o futebol, a violência, os desenhos animados e videogames são fatores de sociabilidade que distinguem subgrupos; entre as meninas isto não ocorre. Os estudantes deste ano/série identificam três grupos: os estudiosos, os bagunceiros e os jogadores de futebol.

No que tange aos estudantes do ano/série seguinte, observamos alterações significativas nas sociabilidades engendradas. A separação espacial por gêneros, dentro e fora da sala de aula, desapareceu. Inversamente, a violência como forma de confraternização, antes restrita a um grupo de meninos, ampliou-se para todos eles. Meninos e meninas abandonam os ícones infantis que ornavam o material escolar e os substituem por símbolos de sentimentos ou de interesse: entre as meninas predomina o uso de ilustrações de corações e flores, enquanto que entre os meninos imagens de carros e símbolos esportivos são mais recorrentes. Dois grupos são identificados: o das meninas, associado à conversa e à fofoca, e o dos meninos, associado ao futebol.

A entrada no oitavo ano/sétima série demarca uma inflexão importante. Amplia-se, significativamente, o repertório de ofensas verbais e elas constituem boa parte das interlocuções constatadas pela pesquisa. Outro fator anotado foi a distribuição dos estudantes em sala de aula: os grupos de afinidade passam a determinar a ocupação do espaço e meninos e meninas passam a compor os mesmos grupos. A preocupação com a imagem projetada aumenta: parecer bonito torna-se, para muitos, uma questão importante. As referências a sexo aumentam significativamente, de maneira especial por meio da repetição de piadas de duplo sentido. Os grupos são mais evidentes e a sua conformação tornou-se, aqui, mais complexa: roqueiros, *petequeros*, *otakus*, jogadores de futebol, *nerds*, patricinhas e bagunceiros preenchem a sala de aula de distinções transponíveis.

O ingresso no nono ano/oitava série parece coincidir com uma alteração no processo de amadurecimento entre os adolescentes/jovens estudados. Em primeiro lugar, nota-se uma nova apropriação do espaço da sala de aula. Se nos anos/séries anteriores a disposição das carteiras em filas indianas organizou a arrumação da sala de aula, neste ano/série as cadeiras são dispostas em duplas, trios ou quartetos, conforme os grupos de amizade. Se no ano/série anterior a separação de gêneros já havia sido superada, aqui os casais formados assumem-se publicamente. O que mais chama atenção, no entanto, é a heterogenia de tipos: cabelos, uniformes, atitudes e posicionamentos são acionados com vistas à afirmação da individualidade. A diversidade de grupos anotada na série anterior se mantém aqui.

A observação do ambiente escolar evidenciou o destaque das ofensas verbais no repertório juvenil. As ofensas e os xingamentos constituem uma forma de expressão recorrente. Isto não quer dizer, como manifestaram diversos estudantes nos grupos de discussão, que as ofensas e os xingamentos sejam esperados e bem recebidos. As insatisfações são recorrentes, mas não acarretam uma mudança de comportamento. Eventualmente, as trocas de xingamentos e ofensas resultam em conflitos, os quais são resolvidos pela Escola como indisciplina³⁶.

A naturalização da violência verbal tem desdobramentos perniciosos, sobretudo para estudantes negros. A progressão ano/série é indicativa, nesse sentido, do quanto a violência verbal expressa uma apropriação dos preconceitos e uma introjeção de práticas discriminatórias. Senão vejamos. Nos anos/séries iniciais (sexto e sétimo ano) os estudantes negros são identificados como retraídos, calados e com dificuldade de integração nas dinâmicas da sala de aula. Viviam, corriqueiramente, dificuldades para serem integrados aos grupos, nos momentos de realização de atividades conjuntas. Para os colegas (e mesmo para professores) a timidez ou a personalidade eram os fatores determinantes que justificavam o deslocamento daqueles adolescentes. Coisa diversa acontecia nos anos/séries seguintes. No oitavo e no nono ano/série os adolescentes negros apresentavam comportamentos agressivos, sendo considerados “alunos-problema” pelos professores e “burros”, “retardados” e “urubus” pelos colegas.

A observação desse quadro levou-nos a questionar os estudantes sobre o lugar da discriminação e do preconceito nas relações vividas entre eles. Poucos estudantes afirmaram conviverem com o racismo ou com práticas discriminatórias. Grande parte deles, sempre mais de 50%, garantiu não ter racistas no seu círculo de convivência, fossem eles parentes, colegas de escola ou vizinhos. Poucos afirmaram, também, ter sofrido algum tipo de discriminação. Nesse caso, apenas adolescentes que cursavam o oitavo e nono anos afirmaram terem sofrido discriminação em função da aparência física ou do credo religioso. Quando questionados se viveriam algum incômodo por ter que conviver com alguém *diferente*, o maior índice de incômodo (8%) referiu-se ao convívio com pessoas de outra orientação sexual.

Não obstante, quando os estudantes foram questionados se presenciaram algum tipo de discriminação, o quadro apresentado é intrigante.

36 Cf. discussão sobre indisciplina na escola, ver ENDO, Kátia Hatsue e CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Representações sociais de professores sobre indisciplina em sala de aula. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <<https://goo.gl/8U1lnD>>. Acesso em: 3 nov. 2014.

DISCRIMINAÇÃO			
Tipo presenciado	Percentual		
	Sim	Não	ND
Discriminação econômica	24	55	21
Discriminação étnica, racial ou de cor	25	48	20
Discriminação de gênero I (masculino)	27	48	24
Discriminação de gênero II (feminino)	45	32	23
Discriminação religiosa	26	50	24
Discriminação por credo	14	59	27
Discriminação pela aparência física	46	37	17
Outras	1	23	76

Fonte. Questionário socioeconômico aplicado aos Estudantes da escola pesquisada, em Abril/2014.

As práticas discriminatórias compõem o cotidiano dos adolescentes estudados. Aparência física e orientação sexual são os fatores que mais suscitam ações preconceituosas conforme o quadro apontado por eles. A questão que se coloca, então, diz respeito a uma aparente contradição. Por um lado, o universo pesquisado afirma ter pouco contato com pessoas racistas e apenas alguns dos adolescentes/jovens garantiram ter sofrido algum tipo de ação discriminatória (no mais das vezes, em função da confissão religiosa ou da aparência física). Por outro lado, pelo menos um quarto do universo declarou ter presenciado algum episódio de discriminação no ambiente escolar.

As sociabilidades juvenis percebidas pela pesquisa, sejam as observadas pelos pesquisadores, sejam manifestas nas falas dos estudantes (por meio de entrevistas, questionários e grupos de discussão), são profundamente demarcadas por práticas discriminatórias e preconceituosas. A cor/raça e a orientação sexual são os alvos mais comuns dessas práticas, mas não só. Confissão religiosa ou ausência de religião são atacadas igualmente. A condição econômica, manifesta no acesso a roupas e acessórios, também é objeto de discriminação.

CONCLUSÕES INACABADAS

A pesquisa em andamento sugere alguns desdobramentos para a pesquisa sobre a Escola, seus agentes e suas funções. Em primeiro lugar, ela aponta para o fato de que parte importante do processo de formação levado a cabo pela Escola não ocorre em sala de aula, mas no ambiente escolar. Os espaços de recreio ou de passagem, relacionados, frequentemente, à suspensão dos processos de ensino e aprendizagem (no mais das vezes vinculados à sala de aula), são aqueles em que a cultura juvenil é

mais plenamente exercida dentro da Escola e exerce função educativa, pois engendra comportamentos.

A supervisão escolar nesses espaços e momentos fora da sala de aula amiúde se restringe à disciplinarização, comumente entendida como punição. Para muitos dos educadores da Escola observada, a violência verbal, as práticas discriminatórias e os xingamentos expressos nas paredes (das salas de aula, dos banheiros, das quadras etc.) não demandam ação da Escola. Isto não quer dizer, fique isto claro, que os educadores não se importem, significa dizer que não percebem tais manifestações como objeto de sua intervenção: seja porque a consideram um problema “de berço”, seja porque entendem que o trato dispensado às questões axiológicas no âmbito da sala de aula é o seu único campo de atuação.

Parece-nos que estamos diante de um duplo problema. Neste momento em que a Escola é debatida em diversas instâncias, em que os currículos da Educação Básica são objeto de discussão, por meio de propostas de revisão, as questões apontadas pela pesquisa encaminham três aspectos pouco considerados pela querela atual. De um lado, as discussões sobre a formação docente pouco abordam outras dimensões da atuação do professor além do domínio sobre dado conteúdo. Quando o fazem, pautam-nas a partir da sala de aula. De outro lado, as discussões sobre currículo, educação integral e escola em tempo integral pouca atenção dispensam a outros momentos de aprendizagem além do tempo-explicação. As considerações sobre o currículo investem pesadamente na reflexão sobre conteúdos, circunscrevendo-os como base para o desenvolvimento de competências e habilidades. Por fim, as políticas educacionais dos entes federativos acabam por restringir a atuação docente à sala de aula. Frequentemente, a carga horária docente é voltada para a sala de aula e, a depender da iniciativa do ente federativo, para planejamento. Os momentos fora da sala de aula são percebidos como da alçada de supervisores, não raro sem formação pedagógica.

A compreensão da cultura juvenil é condição *sine qua non* para a potencialização da atuação educativa na Escola. Conhecê-la é uma etapa fundamental para a formação das reflexões necessárias a torná-la outra dimensão dos processos de ensino e aprendizagem. No que se refere aos desdobramentos das leis nº 10.639/2003 e II.645/2008, o investimento em conteúdos que dimensionem a participação de outros agentes na formação histórica brasileira é apenas uma parte do esforço necessário ao combate à discriminação e ao preconceito no ambiente escolar. Intervir nas relações engendradas e vividas na Escola é atribuição igualmente essencial, pois por meio delas, alguns dos objetivos previstos pela legislação tornam-se cada vez mais distantes.

WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO Doutora em Educação pela UFRN. Bolsista de produtividade do CNPq. Atualmente é professora Associada II da Universidade da Universidade Federal do Pará e professora dos programas de Pós-graduação em Educação, Educação e Ciências e Matemáticas e Escola Básica. Coordenadora da Linha Currículo da Educação Básica. Membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara/MEC). Coordenadora do Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico-raciais (Neab-Gera\ UFPA). Faz parte, no presente momento, da equipe editorial da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as negras/as.
E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

MAURO CEZAR COELHO Doutor em História Social pela USP. Atualmente é professor Associado I da Universidade da Universidade Federal do Pará e professor do programa de Pós-graduação em História da mesma universidade. Tem experiência na área de História, com ênfase em História colonial, atuando principalmente nos seguintes temas: Amazônia colonial, história indígena e do indigenismo, história da ciência, história da educação e ensino de História. No presente momento assume a coordenação do GT de Ensino de História, da ANPUH.
E-mail: mauroccoelho@yahoo.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do & MARTINS, Raquel Mendonça. A Estética do *rap* na escola e o despertar da consciência crítica da juventude negra de São Paulo. In: *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/As Negros/As* [ISSN: 1983-4446]: Ações afirmativas: cidadania e relações étnico-raciais, Belém: UFPA, 2014. CD-rom
- ANDRÉ, Marli E. Dalmazo Afonso de *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/

- CP I, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Brasília, 2002.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo v. 2, n. 6, p. 193-209, ago-2013, p. 206.
- CANDAUI, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem fronteiras*, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, p. 240-255, jul.-dez. 2011.
- COELHO, Wilma de N. Baía & COELHO, Mauro Cezar. *Entre virtudes e vícios: educação, sociabilidades, cor e ensino de História*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais – livro 1).
- _____. Música, raça e preconceito no ensino fundamental: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes. *Afro-Ásia*, Salvador, v. 48, p. 311-333, jul.-dez. 2013
- _____. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan.-mar. 2013.
- _____. (Orgs.). *Trajetórias da diversidade na educação: formação, patrimônio e identidade*. São Paulo: Livraria da Física, 2012.
- _____. Por linhas tortas? A educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região Norte: entre virtudes e vícios. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as) – ABPN*, Florianópolis, v. 4, n. 8, p. 137-155, jul.-out. 2012.
- CONTADOR, Antônio Concorde. A música e o processo de identificação dos jovens negros portugueses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Oeiras, n. 36, p. 109-120, set. 2001.
- COUTINHO, Luciana Gageiro *et al.* Ideais e identificações em adolescentes de Bom Retiro. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 3, p. 33-39; set.-dez, 2005.
- CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Bonde do Mal: notas sobre o território, cor, violência e juventude numa favelado subúrbio carioca. In: REZENDE, Claudia Barcellos & MAGGIE, Yvone. *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 83-153.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- _____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set.-dez. 2003.
- _____. O rap e o funk na socialização da juventude. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan.-jun. 2002.
- DIAS, Cristiane & COUTO, Olívia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. *Linguagem em (dis)curso*, Santa Catarina, v.11, n. 3, p. 631-648, dez. 2011.
- DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.
- ENDO, Kátia Hatsue & CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Representações sociais de professores sobre indisciplina em sala de aula. In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <<https://goo.gl/8UllnD>>. Acesso em: 3 nov. 2014.
- GARBIN, Elizabete. Cultur@s juvenis, identid@des e Internet. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 119-135, ago. 2003.
- GERMANO, Marcelo Gomes. *Uma nova ciência para um novo senso comum*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 29, n. 1, p.167-182, jan.-jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino & ARAÚJO, Marlene de. Estudo teórico sobre infância, educação infantil e relações étnico-raciais: alguns pontos para pensar a infância de 0 a 5 anos. In: COELHO, Wilma de N. Baía *et al.* (Org.). *A Lei n. 10.639/2003: pesquisa e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. p. 223-267. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-raciais – livro 2).
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 10-43, 2004.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HINKEL, Jaison & MAHEIRIE, Kátia. Rap – rimas afetivas da periferia: reflexões e perspectiva sócio-histórica. *Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, p. 90-99, número especial 2, 2007.
- KEHL, Maria Rita. Radicais, raciais, racionais: a grande fratria do rap na periferia de São Paulo. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 95-106, set. 1999.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.
- LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan.-mar. 2012.
- LIMA, Ari. Funkeiros, timbaleiros e pagodeiros: notas sobre juventude e música negra na cidade de Salvador. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 77-96, ago. 2002.
- MAGRO, Viviane Melo de Mendonça. Adolescentes como autores de si próprios: cotidianos, educação e o hip hop. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 22, n. 57, p. 63-75, ago. 2002.
- 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.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Entre o estranho e o familiar: o uso de analogias no ensino de história. *Caderno. Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, set.-dez. 2005, p. 333-347
- _____. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74, abril/2001, p.121-142.
- MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, maio-jun.-jul.-ago. 2003.
- MULLER, Tânia Mara & COELHO, Wilma de N. Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) – ABPN*, Florianópolis, v. 5, n. 11, p. 29-54, jul.-out. 2013.
- _____. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MULLER, Tânia Mara & COELHO, Wilma de N. Baía. (Orgs.). *A Lei n. 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas*. Niterói: EdUFF/Alternativa, 2014, p. 35-60.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- PIMENTEL, Carlos Eduardo; GOUVEIA, Valdiney Veloso & VASCONCELOS, Tatiana Cristina. Preferência musical, atitudes e comportamentos antissociais entre estudantes adolescentes: um estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 4, p. 403-413, out.-dez. 2005.
- SANTOS, Edvander Ramalho dos & ROSSO, Ademir José. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 34, p. 127-157, jun. 2012.

- SILVA, Roberto Rafael Dias da & PEREIRA, Anna Luiza Verdi. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, Belo Horizonte, v. 43, n. 150, p. 884-905, jan.-mar. 2013.
- SOARES, Nicelma J. B. & COELHO, Wilma de N. Baía. Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escola. *Instrumento*, Juiz de Fora, v. 13, n. 1, p. 135-144, jan.-jun. 2011.
- SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. *Revista de Psicologia social institucional*, v. 2, n. 1, p. 107-120, 2000.
- TOSTA, Sandra Pereira & ALVES, P. Cultura e cor na escola: uma etnografia com adolescentes negros de elite. In: DAUSTER, Tânia; TOSTA, Sandra Pereira & ROCHA, G. (Orgs.). *Etnografia e educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 190-221.
- VADEMARIN, Vera Vanessa. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 19, n. 44, abr./1998, p. 73-84.
- WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio-ago. 2006.
- ZENI, Bruno. O negro drama do *rap*: entre a lei do cão e a lei da selva. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 225-241, jan.-abr. 2004.