

UM ESTUDO SOBRE “CULTURAS JUVENIS” NA ESCOLA

A STUDY UPON “YOUTH CULTURE” IN SCHOOLS

DIAS, Darlan Carlos

Universidade Regional de Blumenau

darlancd@hotmail.com

MARCHI, Rita de Cássia

Universidade Regional de Blumenau

rt.mc@bol.com.br

RESUMO Este artigo, recorte de uma pesquisa de mestrado em educação, discute a formação de grupos na sala de aula a partir do conceito de *tribos urbanas* de Michel Maffesoli, tendo como temática de fundo as culturas juvenis. O conceito de tribo aqui empregado é definido como um fenômeno recorrente nas sociedades contemporâneas onde as ‘massas’ humanas se dividem em pequenos grupos que partilham ideais em comum. A pesquisa foi feita com uma turma de 1º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino em Blumenau, SC. Foram realizadas entrevistas em grupo e individuais com 18 alunos que frequentam a mesma turma e que integram os 5 diferentes grupos detectados em sala de aula durante a observação de campo. Na pesquisa identifica-se que é possível utilizar o conceito de ‘*proxemia*’ de Maffesoli para explicar a formação dos grupos (tribos) em sala de aula. As tribos se constituem ora a partir das redes de relações sociais dos sujeitos, ora por disposições estéticas características de uma cultura juvenil. O ideal comunitário partilhado pelo grupo serve como mecanismo de sustentação do mesmo.

Palavras-chave: Grupos juvenis, Tribos, Cultura juvenil, Sala de aula.

ABSTRACT This paper, part of an education masters research, argues the groups formation in the classroom from the urban tribes concept of Michel Maffesoli, having as background subject youth cultures. The concept of tribe employed here is defined as a recurring phenomenon in contemporary society where human 'masses' get divided into small groups that share common ideals. The search was done in a group of 1st year high school students at a public state school in Blumenau, SC. Were done group and individual interviews with 18 students that attended the same class which integrate 5 different groups detected in the classroom during field observation. The research identifies that it is possible to use Maffesoli concept of proxemics to explain the formation of groups (tribes) in the classroom. The tribes are sometimes constituted from the social networks, sometimes by aesthetic disposition characteristics of a youth culture. The communitarian ideal shared by the group serves as a mechanism to sustain it.

Key words: Youth groups, Tribes, Youth culture, Classroom.

1 INTRODUÇÃO

A análise sociológica permite observar e destacar a importância dos tipos de agrupamentos desenvolvidos por crianças e adolescentes no ambiente escolar. Assim, de acordo com Cândido (1978), a escola entendida como 'grupo social' se caracteriza por ser um ambiente dinâmico e complexo em que os grupos de estudantes se formam de diferentes maneiras a partir de fatores diversos como a idade, o sexo, status, interesses, etc.

Em relação aos interesses, como qualquer outra forma de agrupamento humano, também os jovens procuram agrupar-se por afinidade em torno de ideais artísticos, culturais, políticos, religiosos, etc. Assim, esta sociabilidade é marcada por relações grupais que podem se efetuar a partir de instituições tradicionais como a escola, a igreja, a família, etc., mas também a partir das formas contemporâneas de agrupamentos como as torcidas organizadas, os grupos de *punks*, *darks*, *nerds*, *hip-hop*, etc. Os jovens aderem a tais ideais no esforço de se diferenciar de outras gerações, mas também na busca de expressar suas individualidades. (SALLAS e BEGA, 2006). Portanto, para se pensar a juventude hoje, devemos levar em conta as várias formas de sociabilidade existentes na vida cotidiana dos jovens.

É a partir da busca de identificação que os jovens procuram se inserir em determinados grupos que podem ser encontrados no espaço urbano. Esses grupos surgem do constante vai e vem da vida cotidiana onde o acaso os põe em contato, sendo que esses agrupamentos são perceptíveis também no espaço da sala de aula podendo determinar certas atividades dentro do espaço educacional. É a formação desses grupos juvenis em sala de aula e os mecanismos utilizados em sua constituição e manutenção que este artigo pretende discutir utilizando para isso o conceito de *tribos* de Michel Maffesoli (1998). Este autor utiliza esse conceito para denominar as novas formas de organização juvenil nas sociedades contemporâneas e que são muito comuns nas grandes metrópoles. Estes agrupamentos, ou *tribos*, se caracterizam por possuir ideais em comum, podendo estar inseridos nos diversos espaços sociais. É a partir da socialização que o indivíduo tem a possibilidade de inserir-se nestas *tribos*, podendo pertencer a mais de uma, de acordo com os ambientes que frequenta.

A expansão econômica ocorrida a partir da Modernidade multiplicou as possibilidades de relações sociais devido ao surgimento dos novos meios de comunicação.¹ Mas, ao mesmo tempo em que essas relações se multiplicaram, de acordo com Maffesoli (1998), elas também foram em parte esvaziadas de conteúdo ou sentido; isto é, adquiriram um caráter efêmero ou transitório. Esse dinamismo das sociedades modernas - impulsionado pelas inovações tecnológicas surgidas a partir da revolução industrial - foi posteriormente reforçado nas chamadas sociedades de consumo com o desenvolvimento industrial do pós-guerra, que trouxe consigo a difusão da indústria cultural, a criação de novos bens de consumo, o desenvolvimento dos meios de comunicação, a redução da jornada de trabalho e a diversificação de bens de entretenimento da cultura de massa que se efetua principalmente no tempo livre ou de lazer dos jovens. É, portanto, o 'estilo de vida' moderno que transforma as relações sociais na medida em que molda nosso cotidiano.

Assim, é a partir das chamadas sociedades de consumo que, como interpretam Adorno e Horkheimer (1990), o 'estilo' passou a adquirir peso e substância, de forma a transformar os modos de vida das novas gerações que são influenciadas pela ideologia fortemente baseada no consumo de bens materiais. Neste sentido, a sociologia da juventude, a partir de Karl Mannheim (1893-1947), buscou interpretar este indivíduo jovem que passa a ganhar importância nas sociedades modernas, onde se tornou fonte imprescindível de mão de obra e de consumo. Vale ressaltar que os elementos que têm marcado e sido atualmente reconhecidos como constituintes da chamada cultura juvenil estão caracterizados pela transitoriedade e efemeridade. Além disso, os elementos que são objetos de culto da juventude passaram a ser também desejados e apropriados pelos adultos como valores em permanente disputa. Ou seja, a valorização do 'ser belo' e 'ser jovem' se efetiva no cotidiano de vidas comuns numa busca constante pelo mito da "eterna juventude".

¹ Por Modernidade se entende "[...] estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência." (GIDDENS, 1991, p. 8). Assim, a modernidade é um conjunto de transformações ocorridas a nível mundial, decorrentes da ação do homem e está diretamente ligada a um complexo de instituições econômicas (sobretudo à produção industrial) e a determinadas instituições políticas (estado nacional e a democracia de massa).

As sociedades de consumo e a indústria cultural têm contribuído, então, para essa definição e apropriação do significado do que é 'ser jovem', sendo estes valores constantemente reproduzidos pelas *mass medias*, pelas clínicas de estética, pelos programas de computadores que corrigem nos corpos as marcas do tempo.

A pesquisa, no âmbito de Mestrado em Educação, foi realizada com uma turma de 1º ano do Ensino Médio da rede estadual de Santa Catarina, sendo que a coleta de dados desenvolveu-se através da observação direta no campo de pesquisa, de entrevistas em grupo e de entrevistas individuais, envolvendo um total de 18 estudantes.

2 A SOCIOLOGIA DA JUVENTUDE

Grosso (2000) define 'juventude' como uma categoria social, uma representação sociocultural e uma situação social. Ou seja, uma concepção, representação ou criação simbólica cunhada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos considerados 'jovens' para dar significado a uma série de comportamentos e atitudes atribuídos ao que é designado como juventude ou à denominada 'cultura juvenil'. Assim, se entende que são as condutas partilhadas pelos sujeitos ou grupos jovens que compõem a juventude.

Foi a partir dos anos 50 que surgiu, genericamente, o conceito de cultura juvenil para designar o universo comportamental próprio da juventude e serviu, principalmente, para designar os acontecimentos da época decorrentes das manifestações juvenis. Nos anos 60 o conceito passa a se desenvolver e ganhar novas proporções com a ideia de conflito geracional provocada pelas amplas mudanças sociais e culturais em curso nessa década. (ABRAMO, 1994)

Segundo Pais (2003), em um sentido lato, entende-se por cultura juvenil um sistema de valores socialmente atribuídos à juventude. São os valores aos quais aderem os jovens de diferentes meios e condições sociais como forma de expressividade; podendo tais valores se diferenciar de acordo com a classe social e a história de vida dos indivíduos. Assim, as diferentes juventudes e as diferentes formas de interpretá-las sociologicamente podem ser agrupadas em duas principais correntes teóricas: a corrente geracional e a corrente classista.

A corrente geracional destaca o aspecto unitário da juventude, entendendo-a como uma 'fase da vida'. Aqui, a cultura juvenil define-se pela relativa oposição à cultura das gerações anteriores, sendo por vezes compreendida como 'subcultura' ou 'cultura desviante' porque está na contramão dos valores estabelecidos pelas gerações mais velhas. Em consequência, tende-se a atribuir à delinquência juvenil as dificuldades de ajustamento pelos jovens ao comportamento preconizado pelos mais velhos, já que a cada geração pode-se identificar as correntes de jovens que aceitam o que já existe socialmente (tradições, instituições, etc.) e os que se rebelam contra as regras sociais estabelecidas. Estas seriam, respectivamente, as continuidades e as descontinuidades intergeracionais nas práticas cotidianas. (PAIS, 2003). A corrente classista, por sua vez, interpreta a juventude a partir da problemática da reprodução social que é fundamentalmente vista em termos da reprodução das classes sociais. Para esta corrente a transição dos jovens para a vida adulta estaria sempre caracterizada e determinada pelas desigualdades sociais e, por isto, as culturas juvenis são apresentadas como 'culturas de resistência', isto é, culturas negociadas num contexto cultural determinado pelas relações de classe que são sempre relações de conflito.

Para Pais (2003), em ambas as correntes, o conceito de cultura juvenil aparece associado ao de 'cultura dominante'. Ou seja, na corrente geracional as culturas juvenis se caracterizam pela oposição à cultura dominante de uma geração mais velha, enquanto a corrente classista entende que as culturas juvenis são uma forma de resistência à cultura de uma classe dominante. Assim, nessas duas correntes, as culturas juvenis se caracterizam como subculturas e como procedimentos de internalização de normas no quadro dos processos de socialização. Como este autor, entendemos que uma análise sociológica contemporânea deve transitar entre as duas correntes (e seus diversos autores) de modo a abarcar os diversos aspectos (não excludentes) de uma e outra abordagem no sentido de tentar captar a complexidade do fenômeno genericamente denominado como 'juventude'.

2.1 A BUSCA DOS JOVENS POR IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO

A formação da identidade do jovem *como um processo de identificação* é um movimento que tende a ser situado espacialmente e é construído subjetivamente no

jogo das interações sociais, sendo a relação que se estabelece entre identidade e identificação caracterizada pela afetividade. (ALMEIDA, 2006) Acerca deste processo, Mannheim (1978) e Foracchi (1972) argumentam ser comum a inserção dos jovens em determinados grupos ou movimentos, o que influencia no processo de construção de suas identidades. A partir desta identificação o sujeito cria vínculos emocionais e administra afetos provenientes de uma sensibilidade coletiva (Maffesoli, 1998). A identificação entre pares está ligada, assim, às diversas esferas do sentimento, da emoção, da ideologia. Na busca constante por identidade e identificação é comum, portanto, que os jovens acabem negando os modelos vigentes de 'adulto' e passem a procurar indivíduos que partilhem dos mesmos sentimentos e ideais.

Foram os estudos sociológicos na vertente do interacionismo simbólico, em meados do século XX, que forneceram uma nova leitura do processo de construção da identidade que passou a ser entendido por meio de relações sociais mais amplas. Teóricos como Erving Goffman (1922-1982) deram atenção a como o "eu" atua em diferentes situações sociais e como os diferentes papéis assumidos pelo indivíduo são socialmente negociados (HALL, 2011). Assim, passou-se a admitir a construção da identidade pessoal como um processo contínuo e sempre realizado a partir do outro, isto é, como um processo intersubjetivo e, portanto, interativo. A ideia de identidade como um dado fixo e imutável (e a partir de uma suposta "unidade" do sujeito) passou a ser questionada, portanto, a partir do final do século XX, pois as mudanças culturais ocorridas a partir das décadas de 60 e 70 suscitaram paisagens culturais fragmentadas por diferentes categorias identitárias que tornaram as estruturas sociais relativamente instáveis ou aceleraram seus processos de transformação (GIDDENS, 1991; HALL, 2011). Estas mudanças refletiram diretamente nos processos de construção das identidades (de cunho pessoal ou coletivo), fazendo surgir 'novas' identidades (étnicas, nacionais, de gênero, sexuais, etc.), sendo que estas eram compreendidas agora como podendo ser efêmeras ou (re) construídas ao longo de toda uma vida no decorrer de sucessivos processos de socialização (DUBAR, 2005).

2.2 A ESCOLA COMO GRUPO SOCIAL

A escola pode ser vista como um agrupamento social dotado de uma estrutura própria e peculiar que possui, internamente, outras estruturas geradas pela sociabilidade entre seus membros. Para Cândido (1978) os grupos que se formam no ambiente escolar possuem padrões ideais de comportamento e podem conter subgrupos organizados de acordo com os padrões estabelecidos. São cinco os tipos de grupo, de acordo com esse autor. 1- **Grupos de idades:** formados, por um lado, pelos adultos (professores, administradores, auxiliares) e, por outro, pelos “imaturos” (estudantes) que têm em comum a pouca idade, mas também a posição subalterna (de “alunos”). Este grupo, por sua vez, pode estar dividido em diferentes níveis de ensino de acordo com as idades específicas; 2- **Grupos de sexo:** apesar da tendência moderna de unificar o ensino para os sexos, a relação (próxima/distante) entre gêneros varia de acordo com a idade; 3- **Grupos associativos:** formados a partir da associação propiciada por atividades realizadas em comum; 4- **Grupos de status:** formados pela estratificação própria da instituição escolar em que os membros têm diferentes posições; 5- **Grupos de ensino:** estabelecidos a partir da própria organização escolar, ou seja, a sala de aula.

São os grupos denominados “associativos” que se assemelham ao que Maffesoli (1998) denomina de “tribos”. Por isso, este é o tipo de grupo que interessa a este estudo: são grupos formados a partir de atividades ou valores comuns e, apesar de não estarem diretamente ligados a fatores biológicos (idade e sexo), como os dois primeiros grupos acima elencados, estes fatores podem também ter um papel preponderante. Os grupos associativos têm ainda a característica de serem instáveis, podendo por isso se desfazer rapidamente (característica também destacada por Maffesoli em relação às tribos urbanas). Os grupos associativos, caracterizados por sua forma de convivência, são os menos estudados pelos pesquisadores no ambiente escolar, mas estão presentes em todas as escolas, seja em maior ou menor número e possuem em comum o “[...] sentido social do segredo, que rege a vida de quase todos estes grupos [...]” (CÂNDIDO, 1978, p. 117). Tais grupos podem possuir as mais diferentes formas de comportamento, procurando muitas vezes um estilo próprio de vida como forma de autoafirmação no ambiente escolar. Cândido (1978) enumera três tipos principais de associações escolares: a) as recreativas; b) as intelectuais; c) as cooperativas.

As **associações recreativas** estão ligadas às práticas lúdicas dos indivíduos (brincadeiras, jogos, tertúlias, etc.) e não têm chamado grande atenção da Sociologia da Educação. Os **agrupamentos intelectuais** são constituídos pelos indivíduos que visam o aprendizado e a inteligência (grupos de estudo, grêmios estudantis, etc.), procurando o aperfeiçoamento das atividades escolares. Por último, os **grupos cooperativos**, são caracterizados pelo auxílio mútuo na busca de algo em comum (obter prazer, prestígio, fazer arruaça, etc.). Aqui, os interesses do grupo se sobrepõem fortemente aos interesses do indivíduo. (CÂNDIDO, 1978)

3 A TRIBO COMO METÁFORA

Para Maffesoli (1998), a metáfora da tribo dá conta do processo de desindividualização, da saturação da *função* que lhe é inerente e da valorização do *papel* que cada pessoa (*persona*) é chamada a representar dentro dela. Assim, o caráter individualista adquirido pela identidade nos princípios da Modernidade entra em declínio nos finais do século XX, pois “[...] enquanto a lógica individualista se apoia numa identidade separada e fechada sobre si mesma, a pessoa (*persona*) só existe na relação com o outro” (MAFFESOLI, 1998, p. 15).

Para Goffman (1985) o comportamento expressivo do ator social pode parecer involuntário, mas depende de informações conclusivas que ele tira do ambiente para dirigir habilmente suas atividades, atuando de forma que sua ação pareça natural e convincente aos outros. A desenvoltura do ator está diretamente ligada, assim, a fatores como o tempo e o lugar da interação. Utilizando a ideia de *persona*, percebemos que, na sala de aula, o jovem interpreta o papel que está de acordo com aquele ambiente, mas também de acordo com o grupo ao qual decide se integrar. Pertencer a um grupo é uma tentativa do indivíduo de evitar, de certo modo, a solidão e o isolamento social e, nesse movimento, conduzido pela relação com o ambiente, suas vontades já não têm a mesma importância, o que denota o forte investimento emocional na adesão a determinado grupo e sua correlata estética.

Como entende Maffesoli (1998), a partir de Goffman (1985), a ideia de *persona* diz respeito à utilização de ‘máscaras’ que permitem a integração a diferentes ambientes ou a diferentes tribos (grupos). Estas máscaras são, por definição, mutáveis, a partir da instabilidade que caracteriza as relações e as próprias tribos.

Os jovens podem migrar de uma tribo a outra, sendo que o seu comportamento varia de um lugar a outro, a depender de informações retiradas do próprio cenário de atuação, em um processo que a sociologia denomina 'reflexividade da ação' (GIDDENS, 1991). Assim, cada situação pode requerer uma identidade (ou papel) diferente que o ator irá desempenhar. Faz-se necessário, portanto, determinados ajustamentos do indivíduo aos vários ambientes em que se encontra (família, vizinhança, rede de amigos, escola, etc.) e às diferentes situações do cotidiano. O indivíduo se molda, assim, às situações encontradas em diferentes ocasiões. Para fazer parte do "nós", portanto, o indivíduo cria diferentes formas de agir e de encarar situações específicas. (MAFFESOLI, 1998)

Esta multiplicidade do "eu", aliada ao ambiente em que o sujeito se encontra, traduz o que Maffesoli (1998, p.17) aponta como "paradigma estético" e que tem no cotidiano a lógica da vivência coletiva, do sentir em comum. A "*persona*", então, só passa a existir na relação com o outro, na tradução de um sentimento coletivo, de forma que a estética passa a ser a expressão do "nós", configurando o sujeito coletivo baseado na indiferenciação dos indivíduos e numa sociabilidade predominantemente empática.

Para Pais (2003) é o tempo cotidiano dos jovens associado às práticas de sociabilidade e de lazer que determinam as redes grupais. As práticas do grupo estão associadas às identidades juvenis, de forma a interferir na imagem que o jovem desenvolve de si mesmo e dos outros. Nos grupos, os indivíduos possuem gostos semelhantes (música, cinema, literatura, etc.), expressando tanto a identidade própria quanto a do grupo. Para os jovens, a maneira de desenvolver a prática social determina as atividades e a construção das 'fachadas pessoais'; aquilo que se denomina, acima, de *persona*. Estas fachadas (ou máscaras) possuem grande poder simbólico e distinguem os grupos entre si.

Tendo em vista o tempo que os jovens passam juntos no espaço escolar, este propicia um ambiente favorável à socialização e à criação de grupos. Esse tempo partilhado pode determinar a direção de certas atividades, assim como formas de perceber o mundo. O aprendizado gerado pelo grupo potencializa a assimilação de certas práticas culturais, sendo o processo inverso também verdadeiro; isto é, as práticas culturais podem também determinar as relações sociais dos indivíduos. Assim, para Maffesoli (1998, Prefácio), "[...] vemos que o ambiente tem uma função:

a de criar um corpo coletivo, de modelar um *ethos*.”

Para Geertz (1989, p. 143), *ethos* são os aspectos morais e estéticos de um povo ou de determinada cultura, são seus elementos valorativos: “[...] é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete.” O *ethos* é, então, a “visão de mundo” de um coletivo; é a interpretação que damos ao que está à nossa volta, sendo esta visão formada a partir de um território físico e simbólico comum. De acordo com Maffesoli (1998) trata-se de um jogo de relações espaço-tempo que une os sujeitos a um local, de forma que a ênfase será colocada no que está próximo e no afetivo. Esta proximidade física e a vivência cotidiana estão, portanto, na ordem da proximidade ou, de acordo com o termo empregado por esse autor, da “proxemia”. É essa possibilidade de interação ou de proximidade com o outro que Maffesoli chama de *relação táctil*. A proxemia pode ser de ordem simbólica ou física e “[...] remete, essencialmente, ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substância de toda socialidade.” (ibid., 1998, p. 193)

Na sala de aula os jovens têm a oportunidade de estabelecer contato muito próximo com os colegas criando um vínculo afetivo e, a partir deste, estabelecer um *ethos*, um modo de pensar que surge da emoção compartilhada e de um determinado sentimento coletivo de pertença. Assim, “O *ethos* comunitário designado pelo primeiro conjunto de expressões remete a uma subjetividade comum, a uma paixão partilhada [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 86) É comum que, no grupo, essa paixão possibilite a adesão a uma estética, a uma contemplação generalizada que é comum aos envolvidos e que perpassa os segmentos da moda, do cinema, da música, etc.

É no espaço social que encontramos, portanto, as formas de administrar os afetos, onde “as crenças comuns são elaboradas”; sendo nele que, como afirma Maffesoli (1998, p. 19), procura-se “[...] a companhia ‘daqueles que pensam e *que sentem como nós*’.” Sendo que essa sensibilidade coletiva está sempre ligada e identificada a um determinado período histórico, organizada à sua maneira e conveniência nos mais diversos âmbitos do pensamento, da sensibilidade, da emoção, dos sentimentos, da ideologia, etc. É este “estar junto” que possibilita a aquisição dos costumes que ajudarão os indivíduos do grupo a constituir um *ethos*, como uma forma inconsciente de “moralização dos indivíduos” através do grupo. Maffesoli (1998) explicita que essa forte carga emocional ou essa vitalidade afetiva

derivada do grupo age como *potência* social, tendo uma *centralidade subterrânea* que possibilita que o grupo se afirme como tal. Neste processo de troca entre indivíduo e grupo, a estética torna-se elemento estruturante no processo de construção de identidades (individuais e coletivas).

É a partir desta interpretação de um sujeito coletivo, “perdido no outro” e que se constitui, portanto, a partir do próximo, que esse autor constrói o conceito de *neotribalismo* como sendo uma evolução das formas antigas de *tribalização* da Idade Média (MAFFESOLI, 1998, p. 16). O que caracteriza o neotribalismo é a preocupação em “viver o momento” coletivo e a efemeridade das relações instantâneas e frágeis, mas com forte envolvimento emocional. Essa (neo)*tribalização* é uma forma de ‘*grupalismo*’ (ou *grupismo*), que se estabelece a partir da proximidade dos indivíduos que partilham um mesmo território, uma comunidade, um bairro, etc. Como em qualquer outro espaço social, também na “sala de aula”, para ser aceito em determinado grupo, o jovem serve aos interesses deste, reforçando o *ethos* (aquilo que é comum aos membros) e, assim, podemos observar esse comportamento juvenil tanto no espaço urbano das ruas quanto no convívio dos espaços educativos.

Admite-se, assim, um determinado “paradigma estético” em que o vivenciar e a apreciação estética do bem cultural só existe a partir da relação com o próximo. Estabelece-se assim um sentir em comum, onde o sujeito não faz opções por si, mas de acordo com a relação propiciada a partir dos outros. Trata-se aqui de certa impessoalidade onde a *persona* ou as *personas* do ator social se moldam no outro, na vivência social: “[...] podemos dizer que ao indivíduo unificado corresponde a pessoa heterogênea capaz de uma multiplicidade de papéis.” (MAFFESOLI, 1998, p. 94). É para explicar esta concepção de interpretar e agir no meio social que o autor teoriza sobre o “declínio do individualismo” a partir dos finais do século XX:

O indivíduo não é, ou não é mais, mestre de si. O que não quer dizer que ele não seja ator. Ele o é, na verdade, mas à maneira daquele que recita um texto escrito por outra pessoa. Ele pode acrescentar a entonação, com mais ou menos calor, eventualmente introduzir uma réplica, no entanto, ele continua prisioneiro de uma forma que ele não pode, em nenhuma hipótese, modificar por vontade própria. (MAFFESOLI, 1998, Prefácio)

O que pode parecer óbvio é que a ‘cultura juvenil’ replica aquilo que, na verdade, acontece em relação à aquisição e aprendizado da cultura em geral, isto é,

ao aprendizado e aquisição de valores e comportamentos, que é o que possibilita a nós todos (jovens e adultos) vivermos em sociedade. Sabemos, a partir de Geertz (1989), que o homem é um animal preso a teias de sentido que ele próprio teceu. Assim, a cultura é essencialmente simbólica e guia nossa atuação (ou performance) social. É nesse sentido que os indivíduos em geral regulam sua conduta e agem de forma a serem aceitos pelos outros membros da sociedade. O que se discute aqui é a forma como os jovens, de forma particular, “tecem” sua própria rede simbólica na construção de uma cultura entre pares (cultura juvenil) no meio escolar.

A cultura é um elemento dinâmico e a Revolução Industrial no século XIX acelerou drasticamente essa dinâmica cultural no mundo. Seu desenvolvimento impulsionou o surgimento de novos e potentes meios de comunicação assim como gerou a chamada Indústria Cultural que possibilitou o surgimento de uma cultura de massa, intensificando o contato entre culturas com o advento do rádio e do cinema, da televisão e, mais recentemente, as revoluções da telefonia e o surgimento da internet. Estes fatores propiciaram ou mesmo exigiram uma cultura capaz de homogeneizar a vida e a visão de mundo de diversas sociedades, facilitando o acesso das massas aos meios culturais. A cultura de massa se realiza pela fabricação em escala industrial de produtos culturais que abrange setores como a moda, o esporte, a música, o cinema, a literatura; uma enorme gama, enfim, de produtos que influenciam o estilo de vida moderno, sobretudo nos meios urbanos. Neste sentido, vivenciamos atualmente um paradigma estético acerca da pluralidade cultural. A priori, os arquétipos oferecidos pela indústria cultural possibilitam aos consumidores enquadrar-se em agrupamentos relativos a escolhas referentes à determinada apreciação estética. Mas, estes agrupamentos agem também como fatores de desagregação de indivíduos em tribos específicas e com ethos particulares (MAFEZOLLI, 1987); veremos que essas divergências podem também ser observadas no ambiente escolar.

4 ‘TRIBOS’ NA SALA DE AULA

A pesquisa a que este artigo se refere foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, utilizamos a técnica da 'observação direta'² realizada na sala de aula de modo a observar a formação inicial de 5 grupos que serão descritos adiante como Grupo A, Grupo B, Grupo C, Grupo D e Grupo E. A quantidade, bem como a divisão dos grupos, foi também confirmada pela maioria dos sujeitos entrevistados. Estes grupos se formaram já nas primeiras semanas do ano letivo no mês de março de 2011 e perduraram até o final da coleta de dados no mês de agosto deste mesmo ano. Numa segunda parte da coleta de dados, realizamos entrevistas grupais e individuais. As questões elaboradas para as entrevistas individuais partiram das respostas dadas e de termos utilizados pelos jovens nas entrevistas grupais. Para início, faremos uma exposição das características dos grupos observados no campo de pesquisa. Essas características foram levantadas a partir das observações e, posteriormente, das entrevistas grupais e individuais.

Mesmo não havendo mais diferenciação sexual na educação, como já observou Cândido (1978), é comum existir certa tensão entre os sexos na adolescência, o que faz que indivíduos de mesmo sexo tendam a se agrupar mais frequentemente. E assim ocorreu com a formação de quatro dos cinco grupos observados, pois apenas o Grupo D tinha indivíduos de ambos os sexos.

Grupo A: composto por três rapazes, dois com 17 e um com 16 anos, com características estéticas únicas em relação aos demais jovens da sala. Dois rapazes utilizavam alargadores de orelha e os três eram os únicos da turma a ter cabelos compridos por debaixo do boné (acessório que era, no entanto, também utilizado pelos jovens do Grupo B). Vestiam-se com roupas coloridas e com muita estampa. A bermuda era usada com bastante frequência e os tênis eram geralmente de "marca". Esse grupo se formou devido ao fato de que um dos jovens já conhecia os outros dois rapazes do grupo (que não se conheciam) e intermediou as apresentações. Portanto, o grupo se formou pela rede social anterior à sala de aula, ou como indica Maffesoli (1998, p. 35), "[...] alguém me apresenta alguém que conhece outro alguém etc..." O gosto ou estilo pessoal surgiu como mecanismo de aproximação

² A observação direta constitui-se pela observação do pesquisador que capta os comportamentos dos atores no momento exato em que acontecem no campo de pesquisa, isto é, "[...] é aquela em que o próprio investigador procede diretamente a recolha das informações sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação." (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992, p. 165)

dos membros do grupo, bem como de manutenção do mesmo. São os ideais partilhados, a que se refere Maffesoli (1998), que unem o grupo e exprimem a sentimentalização compartilhada. Quando questionados sobre o que possuíam em comum, responderam que era o “estilo” ou o “gosto” que tinham pelo mesmo tipo de música, de roupa, de filmes e de “esportes radicais”. Os próprios jovens se reconheciam como uma espécie de “tribo” e usaram, para se definir, uma das tribos urbanas mais conhecidas no cenário das grandes metrópoles, os *punk's*. Para os jovens deste grupo, o estilo tem um papel preponderante, pois atua como princípio fundamental na formação e manutenção do coletivo, como um ideal partilhado que cria o vínculo emocional e afirma a identidade “estética” dos sujeitos. Alguns dos ideais partilhados que foram apontados por estes jovens estão amplamente relacionados à indústria cultural, como músicas, filmes e indumentárias que constroem arquétipos estabelecidos para o consumo das massas como aponta Maffesoli (1998) e Adorno e Horkheimer (1990). A partir do observado categorizamos o Grupo A como um grupo “associativo” de tipo “cooperativo”, segundo a classificação de Cândido (1978). Estes grupos se formam a partir da associação propiciada por uma atividade em comum que procura o benefício pessoal, mas que obedece primeiramente aos interesses do grupo que, neste caso, era a prática de “brincadeiras” e de “falar muito” na sala de aula. Isto, segundo os jovens, os distinguia dos demais colegas da turma.

Grupo B: constituído por três rapazes, dois de 17 e um de 16 anos. Aqui, novamente se caracteriza um “grupo de sexo” (CÂNDIDO, 1978), mas o grupo tem na “cor da pele” o fator diferenciador. Dois garotos são negros e o outro tem pele morena, o que fazia com que os demais jovens os considerassem os “negros” da sala. Este grupo não mantém boa relação com os outros colegas, principalmente em relação às garotas do Grupo E. A má relação entre os dois grupos foi detectada durante as observações e também numa das entrevistas individuais, quando uma jovem do Grupo E se referiu aos garotos do Grupo B como “malacos” que, na gíria juvenil, se refere ao jovem “mal vestido” e com “pinta de bandido” que vive nas favelas ou periferias, que é fã de hip hop, rap e outros gêneros musicais característicos da periferia urbana. Os rapazes do Grupo B têm o cabelo bem curto e usam roupas em que predomina a cor preta. O colorido da indumentária se restringe às pequenas estampas ou a acessórios como o boné que é costumeiramente usado.

Ao contrário dos garotos do Grupo A, os tênis dos garotos do Grupo B eram de marcas baratas. No entanto, os ideais partilhados pelos jovens do Grupo B estão muito próximos dos ideais dos garotos do Grupo A, dizendo respeito à questão das brincadeiras e bagunça na sala de aula e à estética: roupas, músicas, “estilo”, “jeito de andar” e “de dançar” e o “modo de falar”. Quando levados a definir “estilo”, esses jovens responderam que é o “jeito de andar” e de “se vestir” relacionado principalmente a um gênero musical. Assim como o Grupo A, os rapazes do Grupo B destacaram ter em comum o fato de fazer “brincadeiras” em sala de aula. Nas falas, os jovens afirmaram possuir um forte elo afetivo. Mesmo tendo se conhecido no início do ano letivo em que ocorreu a pesquisa, os jovens afirmaram que o grupo permanece unido também fora do ambiente escolar, frequentando os mesmos lugares, sendo o único grupo que apresentou tal característica.

Grupo C: este grupo é composto por três garotas com 15, 16 e 17 anos que partilham o ideal da aprovação escolar. As três jovens estudam juntas para apreender os assuntos propostos pelos professores, prestando muita atenção na aula e evitando qualquer sintoma de baderna. Possuem uma relação de parentesco única na sala, já que duas das garotas são primas. Estas têm por característica utilizar sempre o uniforme escolar, caso raro na escola, já que não há exigência para essa prática no período noturno. Ambas não conheciam ninguém na escola e se juntaram à outra colega do grupo por entenderem que ela tinha também interesse no bom rendimento escolar. Esta jovem, por sua vez, identificou-se com as duas primas por considerá-las “educadas e simpáticas”, características pessoais que diz não encontrar nos demais colegas. Podemos observar também aqui no Grupo C tanto um ‘grupo de sexo’ quanto um ‘grupo intelectual’ como descrito por Cândido (1978). O ideal do rendimento escolar, que está de acordo com a cultura escolar, causa o distanciamento do Grupo C em relação a outros grupos da sala, como o Grupo E (também composto de meninas) que reclama do fato das colegas do Grupo C não aceitarem cabular aula quando toda a turma decide fazê-lo. Isto naturalmente estabelece uma rixa entre os dois grupos. Para o melhor rendimento em sala de aula as jovens do Grupo C trabalham em conjunto também com os indivíduos do Grupo D, mas afirmam que os mesmos formam um “grupo à parte”.

Grupo D: os três jovens do Grupo D formam o único grupo “misto” da sala, com um rapaz de 16, uma moça de 17 e uma de 18 anos. Eles estudam juntos

desde a infância e a sua vinda para o mesmo colégio foi intermediada pela jovem mais velha. Este grupo evidenciou de forma clara nas entrevistas que o ideal que partilham é, assim como o grupo C, o rendimento escolar. Eles prezam as boas notas e não interagem muito com os outros jovens da turma, exceto pela parceria de estudo que estabelecem com as moças do Grupo C, mas também se identificam como um “grupo à parte”. Quando perguntados sobre o que possuem em comum, afirmaram não gostar de “bagunça”, não se “misturar com os outros alunos” e o fato de tirar “boas notas”. Durante a observação não foi possível perceber qualquer padrão estético compartilhado pelos jovens desse grupo, apenas a forte disposição à cooperação “intragrupo” e um forte sentimento de amizade e de pertença ao grupo.

Grupo E: esse grupo é formado por quatro garotas: duas de 15, uma de 16 e outra de 17 anos. São as únicas “louras” da turma. Elas têm uma forte aproximação estética em relação ao gosto musical e à preocupação com a aparência. Não se conheciam antes da entrada no Ensino Médio, mas se juntaram pelo fato de terem amigos em comum (rede social). Sua aproximação foi, assim, intermediada pelos indivíduos do Grupo A. As garotas se consideram pertencendo ao grupo A, mas aquele grupo não manifestou a mesma compreensão. Entre suas práticas comuns está o lazer com baladas e festas de fim de semana, onde por vezes se encontram. São unânimes em dizer que não gostam de estudar. Afirmam que, em sala de aula, procuram um equilíbrio entre a bagunça e os estudos, mas isto não é comprovado pelas baixas notas escolares. Durante as entrevistas, duas garotas contaram trabalhar próximas e que se encontram antes da aula para “se produzir” (vestir, maquiagem) para ir ao colégio. O namorado de uma delas pertence ao Grupo A, de forma que isso reforça o contato e a interação entre os grupos E e A.

O “não grupo”: a partir da observação da interação dos estudantes em sala, dois jovens (um rapaz de 16 e uma jovem de 15 anos) foram selecionados para entrevista por não pertencerem a nenhum dos grupos formados na sala de aula. Primeiramente, o jovem começou o ano letivo sentando junto aos colegas do Grupo B, mas afastou-se na medida em que passou a não aprovar o comportamento do grupo e, por preocupação com seu rendimento escolar, acabou se distanciando do mesmo. Já, no caso da jovem, o que se viu durante a observação foi uma mudança constante de lugar na sala de aula. A jovem disse durante a entrevista que procura

ter o mesmo relacionamento com todos os outros colegas, mas que simpatiza mais com as garotas do Grupo E. Apesar dessa empatia, quando considera oportuno, se afasta do Grupo E para a manutenção do próprio rendimento escolar, sentando na frente da sala e estabelecendo relações com as jovens do Grupo C. Assim, essa jovem desempenha papéis diferentes dentro do cenário de atuação. Um dos papéis condiz com os ideais partilhados pelas jovens do Grupo E (brincadeiras e conversas em sala de aula) e o outro papel diz respeito ao ideal partilhado pelas alunas do Grupo C (rendimento escolar). Nesse sentido, podemos perceber que a situação espacial do indivíduo na sala e em relação aos grupos reforça o sentido da proxemia como categoria explicativa da formação dos grupos.

5 A FORMAÇÃO DOS GRUPOS – MECANISMOS DE APROXIMAÇÃO E TERRITORIALIDADE

Podemos entender a sala de aula como um ‘cenário de atuação’ conforme descrito por Goffman (1985). É nesse cenário que se efetua o processo de socialização entre os estudantes que, por partilharem um mesmo espaço-tempo, estabelecem a ‘proxemia’ (Maffesoli, 1998) Isto é, sua proximidade se dá pelas circunstâncias de estarem matriculados na mesma escola, no mesmo período e na mesma turma. Trata-se, portanto, de um cotidiano compartilhado que estabelece uma proximidade física. Mas a proxemia pode ter também caráter simbólico e, nos jovens, se efetua por meio de símbolos compartilhados e característicos das culturas juvenis. Entre as características que constituem o conceito de proxemia, dois fatores se mostraram preponderantes na formação dos grupos observados: a rede social, a estética e os ideais compartilhados.

Dois dos cinco grupos observados na sala de aula se formaram a partir de uma rede de relacionamentos mais ampla já existente. A rede social se efetua no jogo da proxemia onde “alguém me apresenta alguém que conhece outro alguém etc...”. (MAFFESOLI, 1998, p. 35). Segundo Maffesoli (1998) tal encadeamento proxêmico tem efeitos secundários, como a ajuda mútua circunstancial que privilegia o coletivo.

No início do ano letivo os estudantes tiveram a liberdade de se colocar da forma que quiseram no espaço da sala. Assim, escolheram seus lugares a partir de afinidades iniciais e a aparência dos colegas foi o que determinou, em muitos casos,

a aproximação. A estética possibilita então aos indivíduos uma identificação, de forma que o sentir em comum pode ser externado pelo “visual”, “estilo” ou “modo de ser”. Quando perguntados sobre o que os colegas dos grupos tinham em comum, as respostas ressaltaram o valor dado ao fator estético:

“–Cara, o que a gente tem em comum, é... vou falar... sei lá, estilo, gosto, a gente gosta quase das mesmas coisas, da mesma música.” (Aluno 01 - Grupo A)

“–Música, às vezes uma roupa.” (Aluno 02 - Grupo A)

“–O jeito que o outro se veste. [...] gosta do mesmo estilo que eu.” (Aluno 04 - Grupo B)

“–Tipo o jeito de andar assim... de se vestir né, cara.” (Aluno 05 - Grupo B)

O que surgiu de forma constante na fala dos jovens foi a palavra “estilo” que pode ter diferentes significados. Na música se refere a gêneros musicais e, nas artes visuais, às características de determinados artistas ou às escolas, podendo também definir determinados períodos da arquitetura, etc. No entanto, quando perguntados sobre o que entendiam por “estilo”, os jovens assim definiram:

“–Depende... a maneira de pensar, às vezes.” (Aluno 01)

“–Acho que o que poderia definir mesmo é o estilo de vida.” (Aluno 02)

“–Tipo o jeito de andar assim, de se vestir né cara.” (Aluno 05)

É, portanto, o chamado “estilo” que parece remeter àquilo que Goffman (1985) chama de “comportamento expressivo”. Seja na maneira de pensar, no estilo de vida, no jeito de andar, de se vestir, como definem os próprios jovens, trata-se da expressividade por meio da aparência ou superficialidade como também compreende Maffesoli (1998). Efetua-se assim a *proxemia de ordem simbólica*, de forma que os indivíduos utilizam os símbolos partilhados e característicos da cultura juvenil como motivador para os agrupamentos. Já foi descrito acima, na caracterização dos grupos, certos padrões estéticos partilhados pelos jovens de um mesmo grupo e que são derivados da indústria cultural. Nas entrevistas os jovens afirmaram que, no início do ano letivo, procuraram se aproximar daqueles que tinham o “mesmo estilo”. Este ‘olhar estético’ pode ser compreendido como até certo ponto inconsciente (Goffman, 1985) e isso ficou evidenciado no decorrer das entrevistas quando os jovens não souberam “explicar” o porquê de “sentarem perto” ou de manterem relações com determinados colegas, mas admitiram que se identificaram “de cara” com os colegas dos grupos que posteriormente se formariam:

“—Ah... foi mais uma coisa tipo... meu... chegou e foi pro canto lá.” (Aluno 01)

“—Porque eu me identifiquei mais com elas. Porque eu gostei delas já quando vi.”

(Aluna 07 - Grupo C)

Nesta busca por identidade e identificação, Maffesoli (1998) ressalta que o sujeito construirá relações a partir de uma estética que lhe seja familiar. Busca-se, assim, por aqueles que partilham do mesmo sentimento, dos mesmos ideais. É na busca por esta identificação que o sujeito investe emocionalmente, atuando de forma a sedimentar as relações.

Por meio das observações pôde-se perceber que a estética assume padrões regulares na maioria dos grupos observados, diferenciando os grupos uns dos outros. Isto acontece através das roupas, dos acessórios, do gosto musical, etc. e reforça o fato de que as relações são guiadas a partir de determinados padrões estéticos pré-estabelecidos. Aquilo que é comum a todos reforça o motivo de estarem juntos, reafirmando a identidade dos sujeitos, assim como a de cada grupo.

Na formação dos grupos os ideais compartilhados são também fortes mecanismos de aproximação e de manutenção dos mesmos. Esses ideais reforçam a expressão do ‘nós’, do coletivo e podem se exprimir na reciprocidade, na ajuda mútua que reforça, nos sujeitos, o sentimento de pertença ao grupo. Assim, a partir da observação direta e, posteriormente, confrontando-a aos dados coletados nas entrevistas, podemos admitir que os grupos encontrados no campo de pesquisa se diferenciam também a partir de dois ideais antagônicos (mas compartilhados) no interior dos grupos. Esses ideais dizem respeito à “zoação” ou à “bagunça” (relacionados ao sentimento comum de “não gostar de estudar”) e dizem respeito também ao ideal oposto, o “bom rendimento escolar” (relacionado à disciplina e ao gosto pelo estudo). O primeiro ideal, como vimos, é partilhado pelos grupos A, B e E, cujos membros admitem ter em comum gostar de fazer brincadeiras em sala de aula, de cabular aula e o de não gostar de estudar, como expressa a Aluna 16 (do Grupo E):

“—[...] a gente não quer nada com nada assim... às vezes a gente vai, mata aula, tipo sexta-feira a gente nunca vem pra escola.”

Já, o ideal oposto é partilhado pelos grupos C e D que, pela posição ocupada na sala de aula (“sentar na frente”) e durante as entrevistas demonstraram preocupação com as boas notas como expressou o Aluno 10 (Grupo D):

“–Mas, assim... tipo, a gente tem... tipo, vontade de tirar nota boa. Então esses são mais ou menos o gosto assim... em comum, que a gente tem.”

Vimos também que se configuram aqui os chamados “grupos associativos” de caráter “cooperativo”, descritos por Cândido (1978). Os sujeitos desses grupos podem exprimir, no seu comportamento, cooperação na busca pelo prazer e pela arruaça, mas também podem cooperar na busca pelo prestígio que as boas notas geralmente conferem no meio escolar. Este último ideal, segundo a classificação desse autor, gera os “grupos associativos cooperativos” de caráter “intelectual”, pois são constituídos por indivíduos que visam primordialmente o aprendizado e o exercício da inteligência. Assim, de forma genérica, podemos dividir os grupos observados entre grupos que visam a “zoação” e grupos que buscam o “aprendizado”. Tal divisão também é expressa pelo posicionamento espacial dos grupos na sala, de forma que os “grupos cooperativos” se localizam “no fundo”, enquanto os “grupos intelectuais” se posicionam “na frente”, próximos ao quadro e à mesa do professor (conforme pode ser observado na Figura 01).

Na observação da sala de aula, manteve-se o cuidado de registrar a disposição dos alunos em seus lugares. Essa disposição é conhecida entre os profissionais da educação como “espelho de classe” que é constantemente reformulado pelos professores de forma a separar as ‘panelinhas’ (que são, na verdade, os grupos aqui analisados), buscando manter a ordem e procurando potencializar o aprendizado:

Os espelhos de classe são mapas nos quais os professores registram as localizações dos alunos dentro da sala de aula. Normalmente é afixado na parede da sala de aula servindo de espelho, modelo, para os alunos e de controle para os professores. Algumas escolas utilizam a fotografia dos alunos no espelho de classe para facilitar a visualização e o controle para os professores. (SCHNEIDER, 2006, p. 68)

Realizou-se então, durante a pesquisa, o registro do espelho de classe a partir da disposição que os próprios alunos estabeleceram. Essa disposição espacial foi estabelecida, como vimos, a partir de afinidades e da socialização, sinalizando formas de aproximação ou de distanciamento dos jovens entre si. Quatro dos cinco grupos formaram dois pares que estabeleciam ajuda mútua (cooperação intergrupo), Grupos A-E e Grupos C-D. Alguns entrevistados entendiam estes grupos

cooperativos como sendo um único grupo. Mas essa percepção não era consenso. Segue abaixo o espelho de classe tal como percebido no campo da pesquisa:

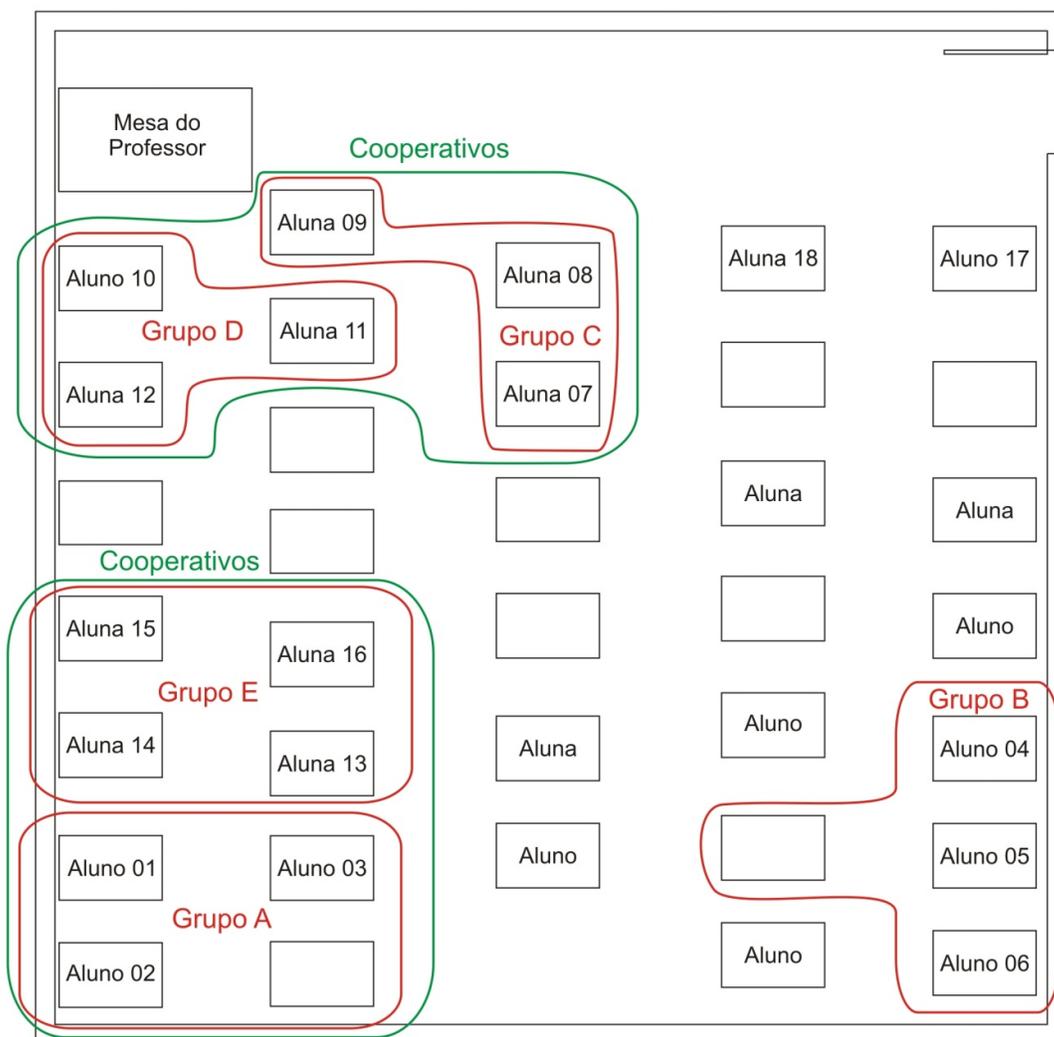


Figura 01 – Espelho de classe (elaborado a partir das observações de campo)

Durante a observação evidenciou-se, assim, a territorialidade dos grupos no cenário da sala. Também ficou explícito que os jovens não possuíam lugares individuais fixos, mas obedeciam à territorialidade do grupo, ou seja, a troca de lugares *entre* os indivíduos do mesmo grupo era constante, mas não ultrapassava os limites estabelecidos pelo grupo. Assim, os sujeitos mantinham certa 'disciplina' espacial que estava explícita em relação aos espaços ocupados pelos grupos na sala de aula. Desta forma, os lugares não pertenciam ao indivíduo e sim ao grupo. Consequentemente, o que se elaborou foi um espelho de classe não dos

estudantes, mas dos grupos; e que sinalizava também os grupos cooperativos, isto é, os que trabalhavam de forma cooperativa a partir de ideais em comum. Uma das jovens entrevistadas identificou apenas três grupos na sala, sendo que os grupos cooperativos foram interpretados por ela como um só. A garota identificou ainda a existência de alunos que não aderiram a grupo algum (como também pode ser visto na Figura 01):

“-É que aqui a sala é mais ou menos dividida em três turmas assim. [...] Eu acho que tem o grupinho das meninas que ficam ali na frente e que estudam, são bem CDFs! Aí tem o nosso que às vezes a gente ficava tudo junto ali fora, a gente não quer nada com nada, assim... às vezes a gente vai, mata aula, tipo sexta-feira a gente nunca vem pra escola. Aí do outro lado é mais aqueles malacos, assim. [...] É, uns três grupos eu acho. Daí tem uns que ficam perdidos assim no meio da sala que não vão nem pra um lado nem pro outro.” (Aluna 16 - Grupo E)

No entanto, os demais identificaram um maior número de grupos, aproximando-se ou igualando o número percebido pelo pesquisador na observação:

“-Acho que tem... Eu não sei contar, eu não sei quantos que tem, acho que uns cinco. É, acho que uns cinco.” (Aluna 07)

“-Ah, não sei, uns três ou quatro grupos.” (Aluna 18 - Sem grupo)

“-Uns quatro. Ficamos nós aqui, daí ali fica o Aluno 06 e outro pessoal ali... Tem a... (aluna 16) e as meninas [...] as duas gurias lá da frente. Uns quatro ou cinco aí.” (Aluno 01)

Os cinco grupos possuem espaços determinados, de forma que os sujeitos evitam invadir o território uns dos outros. Tal fato foi possível de ser observado quando algum jovem - para se dirigir a outro de grupo diferente- fazia-o de certa distância, sem invadir o “território alheio”. Assim, a atuação dos indivíduos nos grupos e nas relações entre grupos era desempenhada também como parte da utilização do cenário conforme ele estava já consensualmente dividido. Essa percepção da situação espacial existente entre os grupos também era perceptível na fala dos jovens, quando se referiram aos “outros grupos” usando constantemente termos que se referiam a uma delimitação bem demarcada do espaço físico: “do outro lado”, “lá da frente”, “ali”, “lá” e “ali de trás”. Mas essa evidente representação da demarcação espacial pelos e entre grupos, no discurso dos jovens, também manifestava uma evidente denotação simbólica, isto é, de atribuição de valor

(positivo ou negativo) entre e pelos indivíduos de cada grupo. Assim, as diferenças entre os grupos se manifestavam também no discurso dos jovens na forma como “adjetivavam” as tribos. Essa forma foi registrada nas entrevistas por meio de gírias como “malacos” e “CDFs”. Percebe-se aqui o movimento de ‘estranhamento’ relacionado ao que não é próprio de um grupo e nem valorizado por esse, mas que é compreendido como sendo característica (negativa) de outro grupo. Neste caso, o estranhamento gerava o afastamento de indivíduos e grupos, causando o efeito oposto ao que era consequência dos ideais compartilhados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas formas de comportamento e a conseqüente busca e redefinição de identidades individuais e coletivas por parte dos jovens têm gerado discussões entre educadores, sociólogos, antropólogos, etc. Procurando sintetizar a reflexão que apresentamos neste artigo sobre a formação de grupos juvenis no espaço escolar, retomamos a ideia que os jovens procuram estabelecer entre si uma “emoção compartilhada” ou aquilo que Maffesoli (1998) chama de ‘*sentimentalização*’. Assim, revelamos que neste estudo esta aproximação, que estabelece a construção de uma identidade de grupo, surgiu a partir de três fatores centrais: a estética estabelecida pela indústria cultural, as redes sociais a que os indivíduos tinham acesso e os ideais compartilhados. Essas formas de aproximação estão de acordo com o conceito de *proxemia* de Maffesoli (1998) - que é o que explica, para esse autor, o surgimento das ‘tribos’ nos espaços urbanos. Lembrando que aquilo que está “próximo” pode ser tanto de ordem real (proximidade física – espacial e temporal) ou simbólica.

A existência afirmada a partir do coletivo e da emoção compartilhada pode ser percebida no Ensino Médio onde a presença da indústria cultural se efetiva diariamente no cotidiano dos jovens, possibilitando adesão a determinados padrões estéticos. Na sala de aula, o fator espaço-tempo garante a proximidade dos jovens, possibilitando a formação de grupos na medida em que estabelece a socialização e sociabilidade que, nas sociedades atuais, tendem a se efetuar de forma rápida e efêmera, valorizando o presente vivido no coletivo. Assim, as “tribos” são também observáveis dentro do espaço escolar e geradas, em parte, pelos mesmos princípios

dos agrupamentos urbanos nas metrópoles.

A primeira forma de inserção do indivíduo no grupo; isto é, a inserção a partir das redes sociais se efetiva no fato de se conhecer alguém que nos apresenta a outro alguém, etc. Assim, as tribos vão se constituindo a partir de uma familiaridade pré-estabelecida entre sujeitos, formando uma teia de relações que tende a valorizar o que está próximo ou que é conhecido. No segundo modo de aproximação; os jovens se agrupam por meio da identificação e da partilha de sentimentos e ideais em comum (gostos, estilos, 'jeitos de ser e de viver', etc.). A partilha de uma determinada estética é, então, um dos mecanismos de aproximação dos jovens na constituição dos grupos e das chamadas "culturas juvenis". O sujeito deverá investir numa '*persona*' dentro do grupo, assimilando o comportamento padrão esperado pelos colegas, pois, para Goffman (1985), a 'fachada pessoal' é construída pelo desempenho do indivíduo com o objetivo de definir a situação para os que o observam. Esta "fachada" ou "imagem de si" serve como suporte para agrupar estilos pré-estabelecidos - ou arquétipos, como também apontado por Maffesoli (1998) - e que são costumeiramente fornecidos pela indústria cultural. Dá-se, assim, ênfase à 'imagem' que o sujeito assimila para ser aceito pelos demais. É esta identificação a partir da superfície (aparência) que une os indivíduos, de forma que a identidade passa a ser assegurada a partir do outro e do sentir em comum. A estética passa a ser a expressão do coletivo, enfatizando o 'nós'. É esse movimento de "perder-se no coletivo" que caracteriza o que Maffesoli (1998) chama de neotribalização.

Neste sentido, os grupos observados em sala de aula se formaram a partir de disposições estéticas características de uma "cultura juvenil". Essa estética era observável no "visual" dos jovens. Assim, o que transparece é que estes encontravam, na aparência estética e comportamental de seus colegas de classe, meios de identificar os que sentiam ou pensavam "em comum"; isto é, os que partilhavam os mesmos ideais ou - como diziam - o mesmo "estilo". Determinado sinais ou símbolos definiam, assim, as atitudes quanto ao corpo e quanto à ocupação do espaço, distinguindo as tribos. Podemos sugerir que, principalmente, os grupos A e B assumiam determinados arquétipos que lhes possibilitava expressar coletivamente determinada identidade 'rebelde' e que é própria das culturas juvenis: o visual do Grupo A se assemelhava ao dos grupos pós-punks surgidos nos anos 90

e o Grupo B seguia a estética difundida pela música negra das periferias urbanas, como o rap e o hip hop.

Os ideais, quando partilhados, servem como mecanismos de sustentação da tribo e possibilitam despertar determinada sentimentalização coletiva que suscita o auxílio mútuo (associação). Na presente pesquisa este auxílio ora surgiu na busca do rendimento escolar ora na busca constante de diversão e prazer, estabelecendo determinada ética (ethos) de grupo. Dessa forma, foi também possível identificar, nos grupos observados, a classificação de Cândido (1978) sobre os “grupos associativos”. Nos casos aqui analisados encontramos os grupos “associativos de tipo intelectual” (que visam o aprendizado e o bom rendimento escolar, caso dos grupos C e D) e os de “tipo cooperativo” (que visam obter prazer, prestígio, diversão, etc.; caso dos grupos A, B, E).

A formação dos grupos refletiu também a questão de gênero dos jovens, ou “grupos de sexo” conforme descrito por Cândido (1978), de forma que as ‘tribos’ que se constituíram no espaço pesquisado tenderam a dividir-se em alunos do sexo masculino e feminino. Tal separação foi nitidamente observada, pois apenas um grupo (entre cinco) era misto.

Na sala de aula, com os grupos já formados, observamos também a “territorialidade” estabelecida entre as tribos. No ambiente escolar esta territorialidade está, de certa forma, dividida entre os alunos que aceitam a cultura escolar das boas notas e os que rejeitam tal cultura. Dessa forma os alunos que buscavam o rendimento escolar se sentavam à frente da sala, próximos do quadro e do professor, enquanto os outros se posicionavam no fundo da sala, onde podiam conversar e fazer brincadeiras o mais distante possível do olhar do professor. Este distanciamento físico e, ao mesmo tempo, simbólico entre um grupo e outro foi também percebido nas entrevistas, nas falas onde os jovens demarcavam essa aproximação ou distanciamento entre grupos com expressões relativas aos lugares na sala: “do outro lado”, “lá da frente”, “ali de trás”, etc. Essa diferenciação espacial e simbólica entre os grupos era evidentemente arbitrária e se expressava também na linguagem dos jovens quando se referiam, de forma valorativa, ao comportamento dos membros dos outros grupos: assim, os “da frente” foram pejorativamente classificados como “CDFs” e como ‘atrapalhando’ (isto é, não agindo de forma cooperativa) quando os outros grupos decidiam cabular aula para se divertir nas

imediações da escola. Da mesma forma, a expressão “malacos” foi utilizada para designar os jovens do Grupo B por uma jovem do Grupo E. Interessante que, embora estes dois últimos grupos pudessem ser vistos como grupos de “bagunceiros”, tendo em comum o fato de não gostarem de estudar e de gostar de fazer brincadeiras durante as aulas, eram grupos compostos por somente meninos e somente meninas e, além disso, o grupo masculino era constituído por rapazes negros e “mal vestidos” enquanto o grupo feminino por moças loiras e “bem arrumadas”. Nesse caso, percebemos que o ideal supostamente compartilhado pelos dois grupos (fazer arruaça) foi subsumido na apreciação estética; isto é, essa teve preponderância no distanciamento entre os dois grupos e na manifestação de juízo de valor negativo (preconceito social e racial) em relação aos indivíduos de um dos grupos pelos indivíduos do outro grupo.

Para finalizar essas considerações, nos remetemos a Maffesoli (1998) quando sugere que os jovens atuam mais na busca da “conquista do presente”, do que na construção do “futuro”, como pretendem as gerações adultas. Assim, as manifestações juvenis na busca de identificação e construção de uma identidade, ao mesmo tempo individual e coletiva, apontam para processos sociais que deveriam ser tema de intensa reflexão sociológica, principalmente no que diz respeito à socialização e sociabilidade dos jovens no espaço escolar onde, desde os finais do século XIX e, numa tendência que tem perdurado nas sociedades contemporâneas, os jovens passam a viver grande parte do seu tempo.

DARLAN CARLOS DIAS

RITA DE CÁSSIA MARCHI

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página Aberta, 1994.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **A indústria cultural**. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **Teoria da cultura de massa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. **“Zoar” e “ficar”**: novos termos da sociabilidade

jovem. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (orgs.). **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. **A estrutura da escola**. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (org.). **Educação e sociedade**. 9. Ed. São Paulo: Nacional, 1978.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FORACCHI, Marialice M. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 5. Ed. São Paulo: Unesp, 1991.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MAFFESOLI, Michel. **Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

MANNHEIM, Karl. **Funções das gerações novas**. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (org.). **Educação e sociedade**. 9. Ed. São Paulo: Nacional, 1978.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2. Ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

SALLAS, Ana Luisa Fayet; BEGA, Maria Tarcisa Silva. **Por uma Sociologia da Juventude – releituras contemporâneas**. In: Revista de Sociologia Política. **Política & Sociedade**. Florianópolis: UFSC, v. 5, n. 8, 2006.