



TRIBOS NA SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE “CULTURAS JUVENIS” NA ESCOLA

Darlan Carlos Dias - FURB
Rita de Cássia Marchi - FURB

Resumo: Este artigo decorre de uma pesquisa de mestrado em educação que discute a formação de grupos em sala de aula a partir do conceito de *tribos urbanas* de Michel Maffesoli, tendo como tema de fundo as culturas juvenis. O conceito de tribo é definido como fenômeno recorrente nas sociedades contemporâneas onde os indivíduos se dividem em grupos que partilham ideais em comum. A pesquisa foi feita numa turma de 1º ano do Ensino Médio da rede estadual de ensino de SC. Foram realizadas entrevistas em grupo e individuais com 18 alunos que frequentam a mesma sala e integram os 5 diferentes grupos detectados na observação de campo. Identifica-se que é possível utilizar o conceito de ‘proxemia’ de Maffesoli para explicar a formação dos grupos (tribos) na sala. As tribos se constituíram a partir das redes de relações sociais dos sujeitos, das disposições estéticas características de uma cultura juvenil e dos ideais compartilhados que servem também como mecanismo de sustentação do grupo.

Palavras-chave: grupos juvenis, tribos, cultura juvenil, sala de aula.

Introdução

A escola entendida como grupo social é ambiente dinâmico e complexo em que grupos de estudantes se formam a partir de fatores como idade, sexo, status, interesses, etc. (CÂNDIDO, 1978) Assim, a análise sociológica permite observar e destacar a importância da sociabilidade juvenil a partir de instituições tradicionais como escola, igreja, família, etc., mas também de formas contemporâneas de agrupamentos como as torcidas organizadas, os *punks*, *darks*, *nerds*, etc. Como em qualquer outro agrupamento, também os grupos de jovens se formam por adesão a ideais artísticos, políticos, religiosos, etc. Essa adesão ocorre no esforço de se diferenciar de outras gerações, mas também de expressar individualidades. (SALLAS e BEGA, 2006).

É na busca por identidade e identificação que os jovens participam de determinados grupos que surgem do vai e vem do cotidiano onde o acaso os põe em contato. Esses agrupamentos são perceptíveis no espaço educacional e é a sua formação em sala de aula e os mecanismos utilizados em sua constituição e manutenção que este artigo pretende discutir utilizando o conceito de *tribos* de Michel Maffesoli (1998). Este autor denomina de tribos as novas formas de organização juvenil nas sociedades contemporâneas muito comuns nas

grandes metrópoles e que se caracterizam por partilhar ideais, podendo estar inseridas nos diversos espaços sociais. É a partir da socialização que o indivíduo se insere nesses grupos, podendo pertencer a mais de um, de acordo com os ambientes que frequenta.

A expansão econômica e as mudanças culturais suscitadas pela Modernidade multiplicaram as possibilidades de relações sociais devido ao surgimento de novos meios de comunicação. Mas essas relações foram em parte esvaziadas de conteúdo ou sentido, adquirindo caráter efêmero, pois passam a ser vividas com mais intensidade no presente (MAFFESOLI, 1998). Por ‘modernidade’ se entende “[...] estilo, costume de vida ou organização social que emergiu na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornou mais ou menos mundial em sua influência.” (GIDDENS, 1991, p. 8). Assim, modernidade é um conjunto de transformações ocorridas a nível mundial, decorrentes da ação do homem e ligadas a um complexo de instituições econômicas (sobretudo à produção industrial) e determinadas instituições políticas (estado nacional e a democracia de massa).

O dinamismo das sociedades modernas - impulsionado pelas inovações tecnológicas - foi reforçado nas atuais sociedades de consumo. É, portanto, o estilo de vida moderno que transforma as relações na medida em que molda nosso cotidiano. O desenvolvimento industrial trouxe consigo a difusão da indústria cultural, novos bens de consumo, desenvolvimento dos meios de comunicação, redução da jornada de trabalho e a diversificação de bens de entretenimento da cultura de massa no tempo de lazer dos jovens. É a partir das sociedades de consumo que, como interpretam Adorno e Horkheimer (1990), o ‘estilo’ adquiriu peso e substância, transformando os modos de vida das novas gerações influenciadas pela ideologia do consumo de bens materiais. Neste sentido, a sociologia da juventude, a partir de Karl Mannheim (1893-1947), buscou interpretar este jovem que ganhou importância como fonte de mão de obra e consumo. Mas, os objetos de culto da juventude, além de caracterizados pela transitoriedade, são valores disputados também pelos adultos. As sociedades de consumo e a indústria cultural contribuem, então, para a apropriação do significado de ‘ser jovem’; mito reproduzido na mídia, em clínicas de estética e programas de computador que corrigem no corpo as marcas do tempo. Assim, a valorização da beleza se efetiva no cotidiano social na busca constante da “juventude eterna”.

A pesquisa, no âmbito de Mestrado em Educação, foi realizada numa turma de 1º ano do Ensino Médio da rede estadual de SC. A coleta de dados se deu pela observação direta no campo e por entrevistas em grupo e individuais, envolvendo 18 estudantes.

A sociologia da juventude

Grosso (2000) define 'juventude' como categoria social, situação social e como representação sociocultural cunhada pelos próprios indivíduos ou grupos considerados 'jovens' para dar significado ao comportamento e atitudes atribuídos à 'juventude'. Foi a partir dos anos 50 que surgiu o conceito de 'cultura juvenil' para designar o universo comportamental próprio da juventude, mas o conceito se desenvolveu nos anos 60 em decorrência das manifestações juvenis da época, ganhando novas proporções com a ideia de conflito geracional provocado pelas mudanças sociais e culturais em curso na década. (ABRAMO, 1994)

Para Pais (2003), entende-se por cultura juvenil um sistema de valores atribuídos à juventude, aos quais jovens de diferentes meios e condições sociais aderem, se diferenciando de acordo com a classe social e histórias de vida. Assim, diferentes juventudes e formas de interpretá-las podem ser agrupadas em duas correntes teóricas. A corrente geracional destaca o aspecto unitário da juventude, entendendo-a como uma 'fase da vida'. Aqui, cultura juvenil se define pela relativa oposição à cultura das gerações anteriores. Em consequência, tende-se a atribuir à delinquência juvenil o desajustamento dos jovens ao comportamento preconizado pelos mais velhos já que a cada geração se identificam correntes de jovens que aceitam o que existe socialmente (tradições, instituições, etc.) e os que se rebelam. (PAIS, 2003)

A corrente classista interpreta a juventude a partir da reprodução social entendida em termos da reprodução das classes, sendo a transição para a vida adulta determinada pelas desigualdades sociais. Aqui as culturas juvenis são apresentadas como 'culturas de resistência', isto é, negociadas num contexto determinado pelas relações de classe. Para Pais (2003), em ambas correntes o conceito de cultura juvenil está associado ao de 'cultura dominante', pois uma se caracteriza pela oposição à cultura dominante das gerações mais velhas e outra pela resistência à cultura da classe dominante. Assim, nas duas correntes, cultura juvenil se caracteriza como subcultura e como procedimento de internalização de normas nos processos de socialização. Como este autor, entendemos que a análise sociológica

deve transitar entre as duas correntes (e seus diversos autores) de modo a abarcar os seus diversos aspectos - não excludentes - no sentido de captar a complexidade do fenômeno genericamente denominado 'juventude'.

A busca dos jovens por identidade e identificação

Mannheim (1978) e Foracchi (1972) argumentam ser comum jovens integrarem grupos ou movimentos particulares num processo que influencia a construção de suas identidades. Assim, na busca por identidade e identificação, negam os modelos vigentes de adulto e buscam, entre pares, os que partilham os mesmos sentimentos e ideais. A formação da identidade do jovem *como um processo de identificação* tende a ser situado espacialmente e é construído subjetivamente no jogo das interações sociais, sendo a relação entre identidade e identificação caracterizada pela afetividade. (ALMEIDA, 2006) A partir disto o sujeito cria vínculos emocionais e administra afetos advindos de uma sensibilidade coletiva (MAFFESOLI,1998). A identificação entre pares está ligada, assim, às esferas do sentimento, da emoção, da ideologia.

Os estudos do interacionismo simbólico, na primeira metade do século XX, forneceram uma nova leitura do processo de construção da identidade entendido por meio de relações sociais mais amplas. Teóricos como E. Goffman deram atenção a como o "eu" atua em diferentes situações sociais e como o indivíduo negocia socialmente seus papéis (HALL, 2011). Passou-se a admitir a construção da identidade como processo contínuo e intersubjetivo. Sabe-se, no entanto, que a identidade como um dado fixo e imutável (a partir de uma suposta "unidade" do eu) passou a ser questionada nos finais do século XX com as mudanças culturais ocorridas nas décadas de 60 e 70 que suscitaram paisagens culturais fragmentadas por diferentes categorias (etnia, nacionalidade, gênero, sexualidade, etc.), fazendo surgir novas identidades (re)construídas ao longo da vida em sucessivos processos de socialização (DUBAR, 2005). Assim, estruturas sociais relativamente instáveis aceleraram os processos de transformação cultural refletindo nos processos de construção das identidades (GIDDENS, 1991; HALL, 2011) de cunho pessoal ou coletivo.

A escola como grupo social

A escola pode ser vista como um agrupamento social dotado de estrutura própria que possui, internamente, estruturas geradas pela sociabilidade entre seus membros. Para Cândido (1978) os grupos que se formam no ambiente escolar se organizam de acordo com padrões ideais de comportamento. São 5 os tipos de grupo, de acordo com o autor: 1-**Grupos de idade:** formados pelos adultos (professores, administradores, auxiliares) e pelos “imatuross” (estudantes) que têm em comum a pouca idade e a posição subalterna (de “alunos”). Este grupo pode se subdividir em diferentes níveis de ensino de acordo com as idades; 2-**Grupos de sexo:** apesar da unificação do ensino para os sexos, a relação (próxima/distante) entre gêneros varia 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 escola onde os membros têm diferentes posições; 5-**Grupos de ensino:** estabelecidos a partir da própria organização escolar, ou seja, da sala de aula.

Os grupos chamados “associativos” se assemelham ao que Maffesoli (1998) denomina ‘tribos’ e são os que interessam a este estudo. Caracterizados pela forma de convivência e por ter atividades ou valores comuns são os menos estudados no ambiente escolar, embora presentes em todas as escolas em maior ou menor número. Idade e sexo, embora não sejam preponderantes, também atuam na sua formação. Estabelecendo um estilo próprio de vida como modo de autoafirmação, os grupos associativos têm a característica (também destacada por Maffesoli em relação às tribos) de serem instáveis, podendo se desfazer rapidamente. Cândido (1978) enumera três tipos de grupos associativos: a) recreativos; b) intelectuais; c) cooperativos. Os **recreativos** estão ligados às práticas lúdicas (brincadeiras, jogos, tertúlias, etc.) na escola. Os **intelectuais** são formados por indivíduos que visam o aperfeiçoamento escolar (grupos de estudo, grêmios estudantis, etc.). Os **cooperativos** se caracterizam pelo auxílio mútuo na busca de algo comum (prazer, prestígio, arruaça, etc.). Aqui, os interesses do grupo se sobrepõem fortemente aos individuais. (CÂNDIDO, 1978)

A tribo como metáfora

Para Maffesoli (1998, p. 15) o caráter individualista da 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”. Assim, a metáfora da tribo sugere o processo de desindividualização contemporâneo.

Para Goffman (1985) o comportamento expressivo do ator social que parece involuntário depende de informações do ambiente para orientar suas atividades e parecer natural e convincente. A desenvoltura do ator está ligada, assim, ao tempo e lugar da interação. Usando a ideia de *persona*, percebemos que, na sala de aula, o jovem interpreta o papel de acordo com o ambiente e com grupo ao qual se integra. Pertencer a um grupo é uma tentativa de evitar, de certo modo, a solidão, e nesse forte investimento emocional de adesão a um grupo e sua estética, a vontade individual não tem a mesma importância.

Como entende Maffesoli (1998), a ideia de *persona* diz respeito à ‘máscaras’ mutáveis que permitem integração a diferentes ambientes e tribos (grupos), a partir da instabilidade que caracteriza as relações. Os jovens podem mudar de tribo, o comportamento variando de lugar a outro, a depender de informações retiradas do cenário de atuação (reflexividade da ação). O indivíduo se ajusta aos ambientes em que se encontra (família, vizinhos, amigos, escola, etc.) e às diferentes situações do cotidiano. O ‘eu’ se molda, assim, para fazer parte do “nós”. (MAFFESOLI, 1998) Esta multiplicidade do “eu”, aliada ao ambiente, traduz o que o autor chama de “paradigma estético” como lógica da vivência coletiva, do sentir comum. A “*persona*”, então, só existe na relação com o outro; a estética como expressão do “nós” configura o sujeito coletivo na indiferenciação dos indivíduos numa sociabilidade predominantemente empática. (MAFFESOLI, 1998, p. 17). Igualmente, para Pais (2003) é o tempo cotidiano dos jovens associado às práticas de sociabilidade e lazer que determina a formação de grupos com indivíduos de gostos semelhantes (arte, esporte, etc.).

O tempo que os jovens passam juntos no espaço escolar determina atividades e formas de perceber o mundo. Assim, “[...] vemos que o ambiente tem uma função: a de criar um corpo coletivo, de modelar um *ethos*.” (MAFFESOLI, 1998, Prefácio) Para Geertz (1989, p.143), *ethos* são os aspectos morais e estéticos de um povo ou de determinada cultura, seus elementos valorativos: “[...] é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete.” O *ethos* é a “visão de mundo” de um coletivo; a interpretação que damos ao que está à nossa volta e, formado a partir de território físico e simbólico comum, engendra, de acordo com Maffesoli (1998), um jogo de relações espaço-tempo onde a ênfase está no que é próximo e no afetivo. Esta vivência cotidiana está na ordem da proximidade ou, de acordo

com o autor, da “proxemia” que pode ser de ordem simbólica ou física, remetendo “[...] essencialmente, ao surgimento de uma sucessão de “nós” que constituem a própria substância de toda socialidade.” (MAFFESOLI, 1998, p. 193)

Na sala de aula os jovens estabelecem contato próximo, criam vínculo afetivo e estabelecem um *ethos* como modo de pensar comum surgido da emoção ou paixão compartilhada e do sentimento coletivo de pertença. É comum essa paixão gerar adesão a uma estética que perpassa os setores da moda, artes, etc. e que é elemento estruturante na construção da identidade. É no espaço social que encontramos, portanto, formas de administrar os afetos, onde “as crenças comuns são elaboradas”; é nele que se procura “[...] a companhia ‘daqueles que pensam e *que sentem como nós*’ (Maffesoli, 1998, p. 19), estando essa sensibilidade coletiva ligada a determinada etapa histórica, organizada à sua maneira e conveniência e de acordo com as diversas relações sociais. É este “estar junto” que possibilita a constituição do *ethos* como forma inconsciente de “moralização dos indivíduos” pelo grupo.

É a interpretação desse sujeito coletivo ou ‘perdido no outro’, que o autor interpreta como uma evolução das formas antigas de *tribalização* da Idade Média e que chama de *neotribalismo* (MAFFESOLI, 1998, p. 16). A (neo)*tribalização* surge da proximidade dos indivíduos no espaço urbano (mesmo bairro, escola, etc.). Assim, como em qualquer lugar, também na “sala de aula”, para ser aceito no grupo o jovem serve aos interesses deste, reforçando o que é comum aos membros. Para Maffesoli (1998, p.94) “[...] podemos dizer que ao indivíduo unificado corresponde à pessoa heterogênea capaz de uma multiplicidade de papéis.” Essa concepção da ação social sinaliza para o autor o “declínio do individualismo” nos finais do século XX, onde “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.” (MAFFESOLI, 1998, Prefácio)

O que pode parecer óbvio é que a ‘cultura juvenil’ replica o que ocorre em relação à assimilação da cultura em geral, isto é, a aquisição de valores e comportamentos que nos possibilita viver em sociedade. Sabemos, a partir de Geertz (1989), que o homem é um animal preso a teias de sentido que ele mesmo teceu. Assim, a cultura é essencialmente simbólica e guia nossa atuação (ou performance) social. É nesse sentido que os indivíduos regulam condutas e agem de forma a serem aceitos. O que se discute aqui é a forma como os jovens, de forma particular, “tecem” a própria rede simbólica na construção de uma cultura entre

pares (cultura juvenil) no meio escolar.

A cultura é elemento dinâmico e a Revolução Industrial acelerou seu dinamismo. A Indústria Cultural, fruto desse processo, criou a cultura de massa e o contato entre culturas com o rádio, cinema, televisão e, recentemente, as revoluções na telefonia e a internet. A cultura de massa se faz em escala industrial e abrange setores da moda, esporte, artes, etc., que influenciam o estilo da vida moderna, sobretudo urbanos. Neste sentido vivemos hoje o “paradigma estético” da pluralidade cultural. A priori, os arquétipos da indústria cultural permitem aos consumidores enquadrar-se em grupos com determinado senso estético e que pode agir também como fator de desagregação (MAFEZOLLI, 1987).

‘Tribos’ na sala de aula - mecanismos de aproximação e territorialidade

A referida pesquisa desenvolveu-se em três partes. Na primeira, usou-se a ‘observação direta’¹ para acompanhar a formação de 5 grupos no início do ano letivo de 2011 que duraram até o fim da coleta de dados em agosto desse ano. Na segunda e terceira parte, realizamos entrevistas grupais e individuais. As perguntas das entrevistas individuais partiram das respostas e termos utilizados pelos jovens nas entrevistas grupais. Como Cândido (1978), observamos que indivíduos do mesmo sexo tendem a se agrupar, pois apenas um dos cinco grupos observados tinha jovens de ambos os sexos:

Grupo A - composto por rapazes, dois com 17 e um com 16 anos. Dois usavam alargadores de orelha e os três eram os únicos a ter cabelos compridos por baixo do boné (acessório também usado pelos jovens do Grupo B). Vestiam roupas coloridas com muita estampa. Usavam bermuda com mais frequência e os tênis eram de “marca”. O grupo se formou devido o fato de um deles já conhecer os outros dois e intermediar as apresentações. Portanto, o grupo se formou pela rede social anterior à sala de aula. Questionados sobre o que tinham em comum, afirmaram que era o “estilo” ou o “gosto” pela mesma música, roupa, filmes e “esportes radicais”. Eles próprios se viam como uma espécie de “tribo” e usaram, para se definir, uma das tribos urbanas do cenário das metrópoles, os *punk’s*. A partir do observado, categorizamos esse grupo como “associativo” de tipo “cooperativo”, segundo

¹ A observação direta “(.) é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações sem se dirigir aos sujeitos interessados.(..)” (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1992, p. 165)

classificação de Cândido (1978); que se forma a partir de uma atividade comum que procura o benefício pessoal, mas obedece aos interesses do grupo. Neste caso, a prática de “brincadeiras” e de “falar muito” na sala de aula. Isto, segundo os jovens, os distinguia dos demais.

Grupo B - composto por dois rapazes de 17 e um de 16 anos. Embora também se caracterize como um “grupo de sexo” (CÂNDIDO, 1978), tem na “cor da pele” (negra) o fator diferenciador. O grupo não mantém boa relação com os colegas, principalmente as garotas do Grupo E. Isso foi detectado durante as observações e também numa das entrevistas individuais, quando uma jovem do Grupo E definiu os garotos do Grupo B como “malacos” que, na gíria juvenil, designa o jovem das favelas que é fã de músicas características da periferia, sendo considerado mal vestido e com “jeito” de bandido. Os rapazes do Grupo B têm cabelo bem curto e usam roupas escuras, o colorido restrito a pequenas estampas ou aos bonés usuais. Ao contrário do Grupo A, os garotos do Grupo B usavam tênis de marca barata. Os ideais partilhados pelos jovens do Grupo B estão bem próximos dos do Grupo A, dizendo respeito às brincadeiras e bagunça na sala e à estética: roupas, músicas, “estilo”, “jeito de andar”, “de dançar” e “modo de falar”. Quando levados a definir “estilo”, afirmaram que é o jeito de “andar” e de “vestir” relacionado principalmente a um gênero musical. Mesmo tendo se conhecido no início do ano letivo, afirmaram ser unidos também fora da sala, sendo o único grupo que apresentou tal característica.

Grupo C - Composto por três garotas com 15, 16 e 17 anos que partilham o ideal da aprovação escolar, estudando juntas as matérias, prestando atenção na aula e evitando qualquer sintoma de baderna. Possuem relação de parentesco única na sala, já que duas garotas são primas. Estas usam o uniforme escolar, caso raro na escola, já que não se exige o mesmo no período noturno. Não conheciam ninguém na escola e se juntaram à colega do grupo por entender que ela tinha também interesse no rendimento escolar. Essa jovem, por sua vez, identificou-se com as primas por considerá-las “educadas e simpáticas”, características que diz não encontrar nos demais colegas. Podemos observar 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 da sala, como o Grupo E (também composto de meninas) que reclama do fato das colegas do Grupo C não aceitarem cabular aula quando a turma decide

fazê-lo. Isto estabelece uma rixa entre os dois grupos. Para o melhor rendimento escolar as jovens do Grupo C trabalham junto com os jovens do Grupo D, mas afirmam que esse é “outro grupo”.

Grupo D - Único grupo “misto” da sala: um rapaz de 16 e duas moças de 17 e 18 anos. Estudam juntos desde a infância e a vinda para o mesmo colégio foi intermediada pela jovem mais velha. O ideal que partilham é (assim como o grupo C) o rendimento escolar. Prezam as boas notas e não interagem muito com os outros jovens da turma, exceto pela parceria de estudo com as moças do Grupo C, mas também se identificam como grupo à parte. Quando perguntados sobre o que têm 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 padrão estético compartilhado pelos jovens desse grupo, apenas forte disposição à cooperação intragrupo e um forte sentimento de amizade e pertença.

Grupo E - Formado por quatro garotas de 15, 16 e 17 anos, as únicas “loiras” da turma. Elas têm uma forte aproximação estética em relação ao gosto musical e preocupação com a aparência. Não se conheciam antes do Ensino Médio, mas se juntaram pelo fato de ter amigos em comum (rede social). Sua aproximação foi, assim, intermediada pelos indivíduos do Grupo A. As garotas se consideram pertencendo a esse grupo pelo fato do namorado de uma delas a ele pertencer, mas o grupo, no entanto, não manifestou essa compreensão. Entre suas práticas comuns está o lazer com baladas e festas no fim de semana, onde por vezes se encontram. São unânimes em dizer que não gostam de estudar, mas que equilibram bagunça e estudos, fato não comprovado pelas baixas notas. Duas garotas contaram que se encontram antes da aula para “se produzir” (vestir, maquiar) para o colégio.

Dois jovens foram entrevistados por não pertencer a nenhum grupo. O jovem, 16, começou o ano letivo sentando junto ao Grupo B, mas por não aprovar o comportamento do grupo e preocupado com seu rendimento escolar, afastou-se. A jovem, 15, mudava constantemente de lugar, desempenhando papéis diferentes no cenário de atuação: um condizia com os ideais partilhados no Grupo E (brincadeiras e conversa em sala de aula) e o outro com o ideal partilhado pelo Grupo C (rendimento escolar). Nesse sentido, percebemos que a situação espacial do indivíduo na sala reforça o sentido da proxemia como categoria explicativa da formação dos grupos, pois embora tenha afirmado “simpatizar” mais com o

Grupo E, quando oportuno a jovem dele se afastava para a manutenção do rendimento escolar, sentando na frente da sala e estabelecendo relações com o Grupo C.

Podemos entender a sala de aula como um ‘cenário de atuação’ (GOFFMAN, 1985). É nele que ocorre o processo de socialização dos jovens que partilham um mesmo espaço-tempo por estarem matriculados na mesma escola, mesmo período e mesma turma. Mas a proximidade pode ser também simbólica, através da estética e de ideais compartilhados que, junto da rede social atuaram na formação dos grupos. Assim, dois dos cinco grupos se formaram a partir de uma rede de relacionamentos prévia, no jogo em que “alguém me apresenta alguém que conhece outro alguém etc...”. (MAFFESOLI, 1998, p. 35); tal encadeamento tem efeitos secundários, como a ajuda mútua que privilegia o coletivo.

No início do ano letivo os estudantes puderam se colocar da forma que quiseram no espaço da sala. Assim, escolheram seus lugares a partir de afinidades iniciais e a aparência dos colegas determinou, em muitos casos, a aproximação. A estética possibilita então uma identificação onde 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 o termo “estilo” que tem diferentes significados, se referindo a gêneros musicais, às artes visuais, à moda, a períodos da arquitetura, etc. Mas, quando perguntados, os jovens assim definiram ‘estilo’: “–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 “estilo” que remete ao que Goffman (1985) chama de “comportamento expressivo”. Seja na maneira de pensar, no jeito de andar, de vestir, trata-se da expressividade por meio da aparência ou superficialidade, como também compreende Maffesoli (1998). Efetua-se assim a *proxemia de ordem simbólica*, de modo que os símbolos partilhados e característicos da cultura juvenil agrupam os indivíduos. Já foi descrito, na caracterização dos grupos, certos padrões estéticos partilhados pelos jovens de um mesmo grupo derivados da

indústria cultural e nas entrevistas afirmaram que, no início do ano letivo, se aproximaram daqueles com o “mesmo estilo”. Este ‘olhar estético’ pode ser compreendido como até certo ponto inconsciente (Goffman, 1985), isso ficando evidente nas entrevistas quando não souberam “explicar” o porquê de “sentarem perto” ou de manterem relações com determinados colegas, embora admitissem 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... gostei delas já quando vi.” (Aluna 07-Grupo C)

Nesta busca por identidade e identificação, Maffesoli (1998) ressalta que o sujeito tece relações a partir de uma estética que seja familiar. Busca-se os que partilham do mesmo sentimento e mesmos ideais. É na busca desta identificação que o sujeito investe emocionalmente. Determinados sinais ou símbolos definem, assim, atitudes quanto ao corpo e à ocupação do espaço, distinguindo as tribos. Podemos sugerir que os grupos A e B assumiam arquétipos que expressavam coletivamente determinada identidade ‘rebelde’: 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.

A diferenciação dos grupos, por meio da estética associada a um ethos que se observa através das roupas, dos acessórios, do gosto musical, etc. e pelo modo como se comportam em relação aos estudos, reafirma a identidade dos sujeitos e dos grupos. Assim, os ideais compartilhados são também fortes mecanismos de aproximação e manutenção do grupo, reforçando o ‘nós’ que se exprime na ajuda mútua e no sentimento de pertença. A partir da observação direta e das entrevistas dividimos os grupos entre os que visam a “zoação” e os que buscam o “aprendizado”. Assim, se configuram aqui os chamados “grupos associativos” de caráter “cooperativo”, descritos por Cândido (1978). Os sujeitos podem cooperar na busca pelo prazer e pela arruaça, mas também na busca por prestígio que as boas notas conferem. Este ideal, segundo classificação desse autor, gera os “grupos associativos cooperativos” de caráter “intelectual”, constituídos por quem visa o aprendizado. Tal divisão também é expressa na posição dos grupos na sala, de forma que os “cooperativos” se localizavam “no fundo”, enquanto os “intelectuais” se sentavam “na frente”, próximos ao quadro e à mesa do professor. Podemos, portanto, admitir que os grupos no campo de pesquisa se afirmaram a partir de dois ideais antagônicos, mas compartilhados no interior dos grupos: a “zoação” ou a

“bagunça” (relacionadas ao sentimento de “não gostar de estudar”) e o “bom rendimento escolar” (relacionado à disciplina e ao gosto pelo estudo). O primeiro ideal era partilhado pelos grupos A, B e E, cujos membros admitem gostar de brincar na sala, de cabular aula e não gostar de estudar, como afirma uma jovem 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.”

O ideal oposto era partilhado pelos grupos C e D que pela posição na sala (“sentar na frente”) e durante as entrevistas mostraram preocupação com as boas notas: “–Tipo assim, a gente tem... tipo, vontade de tirar nota boa. Então esses são mais ou menos o gosto assim... em comum, que a gente tem.” (Aluno 10–Grupo D)

Na observação da sala de aula foi registrada a disposição espacial dos alunos conhecida entre professores como “espelho de classe”, sempre reformulado para manter a ordem e potencializar o aprendizado: “Os espelhos de classe são mapas nos quais os professores registram as localizações dos alunos na sala de aula. [...] servindo de espelho, modelo, para os alunos e de controle para os professores.” (SCHNEIDER, 2006, p. 68)

O espelho de classe foi feito conforme a disposição que os alunos estabeleceram a partir de afinidades iniciais, sinalizando modos de aproximação ou distanciamento; se evidenciando, assim, a territorialidade dos grupos na sala. Quatro grupos formaram dois pares que estabeleciam ajuda mútua (cooperação inter-grupos), Grupos A-E e Grupos C-D. Alguns entrevistados entendiam os grupos cooperativos como sendo um só; mas não era consenso. Os jovens não tinham lugares fixos, obedecendo à territorialidade do grupo. A troca de lugares dos indivíduos de um grupo não ultrapassava os limites estabelecidos por este, ou seja, os lugares eram do grupo e não do indivíduo. Assim, os jovens mantinham certa ‘disciplina espacial’ evitando invadir o “território alheio”; como quando um jovem para se dirigir a um de outro grupo fazia-o de certa distância. Conseqüentemente, foi elaborado o espelho de classe dos grupos, e não dos alunos, que sinalizava também os grupos cooperativos. Uma das jovens identificou apenas três grupos na sala, interpretando os grupos cooperativos como um só. Identificou ainda alunos que não aderiam a grupo algum: “–A sala é dividida em três turmas [...] 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... Aí do outro lado é mais aqueles malacos [...] É, uns três grupos eu acho.

Daí tem uns que ficam perdidos no meio da sala que não vão nem pra um lado nem pro outro.” (Aluna 16–Grupo E)

Os demais identificaram um maior número de grupos, aproximando-se ou igualando o número percebido na observação: “–Acho que tem... Eu não sei contar... 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. Fica 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)

Se os indivíduos nos grupos utilizavam o cenário como já consensualmente dividido, essa divisão espacial também era percebida nas falas quando se referiam aos outros grupos com termos que mostravam a delimitação do espaço físico: “do outro lado”, “lá da frente”, “ali”, “lá” e “ali de trás”. Mas essa representação do espaço também manifestava atribuição de valor; as diferenças se manifestando na forma como “adjetivavam” as tribos: os “da frente” pejorativamente tratados como “CDFs” e como ‘atrapalhando’ (isto é, não cooperando) quando os outros grupos decidiam cabular aula. Da mesma forma, a expressão “malacos” foi usada para designar os jovens do Grupo B por uma jovem do Grupo E. Interessante que, mesmo os dois grupos sendo de “bagunceiros” e tendo em comum o fato de não gostar de estudar, o ideal supostamente partilhado pelos dois grupos foi preterido pela apreciação estética que teve preponderância no seu distanciamento e na manifestação de juízo de valor negativo (preconceito social e racial) em relação aos indivíduos do Grupo B.

Considerações Finais

Novas formas de comportamento e de agrupamentos e a consequente busca de identidade e identificação entre jovens têm sido tema de reflexão principalmente no que diz respeito à socialização e sociabilidade no espaço escolar onde, desde fins do século XIX e numa tendência que perdura nas sociedades atuais, os jovens vivem grande parte do seu tempo. Assim, procurando sintetizar a reflexão que apresentamos neste artigo, retomamos a ideia que os jovens procuram estabelecer com outros jovens uma “emoção compartilhada” ou aquilo que Maffesoli (1998) chama de ‘*sentimentalização*’. Os dados desta pesquisa mostraram que a aproximação que estabelece a construção de uma identidade de grupo surgiu a partir de três fatores: a estética estabelecida pela indústria cultural, as redes sociais a que os indivíduos tinham acesso e ideais compartilhados. Essas formas de aproximação estão de

acordo com o conceito de *proxemia* de Maffesoli (1998) - que é o que explica, para este, o surgimento das 'tribos' nos espaços urbanos e que pode ser tanto de ordem real (proximidade física – espacial e temporal) quanto simbólica.

A inserção nos grupos a partir das redes sociais se dá no fato de se conhecer alguém que nos apresenta outro alguém. Assim, as tribos se formam a partir de uma familiaridade pré-estabelecida, numa teia de relações que valoriza o que é próximo, conhecido. No segundo modo de aproximação, a partilha de determinada estética é mecanismo de aproximação na constituição dos grupos. Nesse sentido, os grupos observados se formaram a partir de disposições estéticas da “cultura juvenil” derivadas da indústria cultural no seu cotidiano. Essa estética era observável no “visual” dos que encontravam, na aparência e comportamento dos colegas, meios de identificar os que sentiam ou pensavam “em comum”; os que partilhavam os mesmos gostos, ‘jeitos de ser e de viver’ ou o mesmo “estilo”.

Os ideais, quando partilhados, servem como mecanismos de sustentação da tribo e despertam uma sentimentalização coletiva que suscita o auxílio mútuo na busca ora do rendimento escolar ora de lazer, estabelecendo determinada ética de grupo. Dessa forma, identificamos a classificação de Cândido (1978) sobre 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 ou “grupos de sexo” como descrito por Cândido (1978). Tal separação foi nitidamente observada, pois apenas um grupo (entre cinco) era misto.

Na sala de aula observamos a “territorialidade” estabelecida entre os que aceitam a cultura escolar e os que a rejeitam. Os primeiros se sentavam à frente da sala, enquanto os outros no fundo, onde podiam conversar e brincar longe do olhar do professor. Esse distanciamento espacial e simbólico entre os grupos foi também percebido nas expressões referentes aos lugares na sala: “do outro lado”, “lá da frente”, “ali de trás”, etc. Essa diferenciação era arbitrária e valorativa em relação ao comportamento dos membros dos outros grupos. Isso foi registrado nas entrevistas por meio de gírias como “malacos” e “CDFs”. Percebe-se aqui o ‘estranhamento’ ao que não é próprio nem valorizado por um grupo, mas visto como característica (negativa) de outro, que tanto gerava o afastamento de grupos quanto reforçava o ethos de outro(s).

Referências

ABRAMO, Helena W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. SP: Página Aberta, 1994.

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

ALMEIDA, Maria I. M. de. **“Zoar” e “ficar”**: novos termos da sociabilidade jovem. In: ALMEIDA, Maria I. M. 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**. SP: Nacional, 1978.

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

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

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. RJ: LTC, 1989.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. SP: Unesp, 1991.

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

GROPPO, Luís A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. RJ: Difel, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. RJ: DP&A, 2011.

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

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

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

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

SALLAS, Ana L. F.; BEGA, Maria T. S. **Por uma Sociologia da Juventude** – releituras contemporâneas. In: Revista de Sociologia Política. **Política & Sociedade**. Florianópolis: UFSC, v. 5, n. 8, 2006.