

Wesley Piante Chotolli



Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Penápolis (FAFIPE/FUNEPE)
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho (UNESP Marília)
wesleychotolli@yahoo.com.br

Ana Paula Leivar Brancaleoni



Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho (UNESP Jaboticabal)
ana.brancaleoni@unesp.br

AS COMPOSIÇÕES DE GRUPO ENTRE JOVENS DO ENSINO MÉDIO: SOCIALIZAÇÕES, IDENTIDADES E AS QUESTÕES DE GÊNERO

RESUMO

Considerando que as relações e interações sociais no cotidiano escolar são permeadas por grupos de jovens, objetiva-se compreender quais são os elementos significativos para a formação dos coletivos e suas associações com as diferenças, sobretudo os elementos de gênero. Para tanto, procede-se de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com entrevistas semiestruturadas para o entendimento das significações atribuídas pelos sujeitos. Desse modo, observa-se a existência de diferentes grupos sociais, o que permite concluir que o cotidiano escolar é um espaço de marcações simbólicas e de construção de identidades.

Palavras-chave: Grupos; diferenças; gênero.

GROUP COMPOSITIONS AMONG HIGH SCHOOL YOUTH: SOCIALIZATIONS, IDENTITIES AND GENDER ISSUES

ABSTRACT

Considering that the relationships and social interactions in daily school life are permeated by groups of young people, the objective is to understand what the significant elements for the education of collectives and their associations with differences are, especially gender elements. For this, qualitative research of ethnographic nature is carried out, with semi-structured interviews to understand the meanings attributed by the subjects. Thus, the existence of different social groups is observed, which allows us to conclude that the school routine is a space of symbolic markings and construction of identities.

Keywords: Groups; differences; Gender.

Submetido em: 05/11/2020

Aceito em: 23/04/2021

Publicado em: 30/11/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp2p412-437>



1. INTRODUÇÃO

Quando se pensa em educação, é possível afirmar a existência de inúmeras definições para o termo, associando-o quase sempre as experiências e aprendizados adquiridos durante o período escolar. Todavia, a educação possui um sentido mais abrangente, dialogando com os conhecimentos práticos e simbólicos desenvolvidos ao longo das gerações. De qualquer maneira, toda situação de interação entre seres humanos pode resultar em algum tipo de aprendizado, configurando um ciclo quase interminável de troca de conhecimentos. Nessa perspectiva, são diversas as instituições promotoras de ações educativas, não se restringido apenas a escola (KRUPPA, 2016).

Contudo, se faz importante uma diferenciação inicial. Este artigo, ao pensar sobre o tema, propõe analisar as relações vivenciadas por jovens do Ensino Médio em uma instituição escolar. Desta forma, os processos de aprendizado e as regras consolidadas são estabelecidos por documentos e regimentos normativos, ora negociados com as/os estudantes de forma mais rígida, ora numa perspectiva mais democrática. Além disso, espera-se que a construção do conhecimento seja pautada em seus aspectos científicos, ampliando seus saberes de mundo. Sônia Maria Portella Kruppa (2016) salienta a distinção entre a educação formal e as outras esferas de educação, dizendo que:

A educação escolar difere da educação em geral por ser institucionalizada. É característica de qualquer instituição a repetição do comportamento e da ação, pela imposição de normas e de padrões que organizam essa ação e esse comportamento. A escola, por ser uma instituição, está organizada dentro de determinadas normas que acabam dando uma forma específica às ações que ali acontecem. A educação escolar distingue-se, portanto, da educação informal (sem forma ou normas rígidas) que acontece fora da escola. A escola tem espaços e tempos/horários próprios, estabelece critérios para o agrupamento dos estudantes, tem profissionais que executam papéis diferenciados (o professor, o diretor, o servente, etc.), possui um sistema de avaliação e deve cumprir uma função: transmitir e criar conhecimentos. (KRUPPA, 2016, p. 37-38)

Compreendendo a especificidade do campo formal de ensino é possível fazer algumas reflexões sobre os processos de socialização, (BERGER; LUCKMANN, 2013; VIANA, 2011) e construção das identidades (SILVA, 2014; WOODWARD, 2014) no ambiente escolar brasileiro. Quase sempre, ao tentar explicar os processos formativos dos sujeitos, elementos como a cultura, o tempo histórico, o modo de produção e as instituições presentes nos diferentes contextos sociais são abordados e considerados pertinentes. De modo geral, no campo da Sociologia, entende-se que tais trajetórias podem ser definidas a partir do que se convencionou conceituar de socialização.

Peter Berger e Thomas Luckmann (2013) desenvolveram uma definição importante para o conceito de socialização. Para eles, existe uma sequência de aprendizados que vão ocorrendo de acordo com o desenvolvimento humano, de modo que a interiorização de valores e saberes acontece a partir da realidade objetiva vivenciada pelos sujeitos. Segundo os autores, observa-se dois processos de socialização: a primária, entendida tal qual o primeiro contato com a sociedade, promovido pela família a partir de relações muito significativas, “carregadas de alto grau de emoção” (BERGER; LUCKMANN, 2013, p. 170), e a secundária, relacionada aos espaços formativos institucionais, exemplificados através das escolas, do mundo do trabalho, da organização e da centralidade das instituições estatais, entre tantos outros.

Berger e Luckmann (2013) explicam que o processo de socialização não é contínuo e único, e nem sempre caminha para a mesma direção. É possível perceber que as regras consolidadas no espaço institucional podem ser diferentes daquelas partilhadas no ambiente familiar, ocasionando tensões nas interações entre os sujeitos. As rupturas são verificadas a partir do momento em que os conflitos emergem no cotidiano simbólico, percebendo as diferenças entre os contextos sociais e suas normativas reconhecidas como apropriadas.

De maneira semelhante, Nildo Viana aponta que:

A socialização é um processo no qual, por um lado, o indivíduo se torna um ser social e, por outro, se torna um indivíduo integrado em determinadas relações sociais. No primeiro caso, temos um elemento universal, isto é, o ser humano desenvolve a capacidade de conviver socialmente e a necessidade de sociabilidade. No outro caso, temos um elemento histórico particular, pois o indivíduo é preparado para aceitar e reproduzir determinadas relações sociais, que são as da sociedade onde ele nasceu, não tendo nada de universal, sendo um produto histórico. (VIANA, 2012, p. 108)

Ao concordar com as definições apresentadas, observa-se que o cotidiano escolar, além de um mecanismo de socialização, é também o encontro das múltiplas trajetórias de sujeitos, com suas interiorizações, vivências e significações construídas ao longo de suas existências. Portanto, mesmo que se possa considerar as instituições escolares como espaços marcados por uma vivência juvenil, é improvável que as relações ali desempenhas sejam caracterizadas por significações únicas e universais. Desse modo, é possível afirmar que o cotidiano escolar é formado por diferentes juventudes.

De maneira mais precisa, Elisa Guaraná Castro diz que:

Um ponto de partida para compreender o termo *juventude* é percebê-lo como uma categoria social e, como tal, moldada num contexto histórico e social. No caso,

uma categoria social configurada em uma sociedade muitíssimo complexa, internamente diferenciada e hierarquizada: a sociedade capitalista. Ou seja, a categoria é uma forma de classificar as pessoas dentro da sociedade – juventude existe na medida em que se contrapõe a outros grupos sociais: crianças, adultos, ou na oposição jovens/velhos. (CASTRO, 2009, p. 202)

Assim colocados, os comportamentos juvenis são modificados de acordo com as construções históricas e sociais, valorizando práticas e transformando as noções de experimentações nos diversos cotidianos frequentados por elas/es. E o dilema aqui se mostra como angustiante, visto que em muitos casos, os jovens não podem agir de forma considerada imatura, pois não são mais tidos como crianças e devem apresentar comportamentos distintos ao infantil. Em situação oposta, não podem ter determinadas responsabilidades porque não são adultos completos e, quase sempre, dependem da aprovação de sua rede familiar.

Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro César Coelho (2015) consideram que as sociabilidades juvenis são marcadas por códigos e que necessariamente são vivenciadas a partir de suas condições reais de marcação de possibilidades, ações e representações. Ao mesmo tempo que aspiram a condição de ser adulto, em diversas situações não querem criar expectativas do que se deve ser ou do que se deve fazer. Segundo a autora e o autor,

[...] temos que a juventude contemporânea não é percebida e tampouco se percebe como vivendo um momento de transição. Ainda que perdue a compreensão da adolescência e da juventude como momentos de preparação para o futuro, isto não quer dizer que jovens, adolescentes ou não, vivam o seu momento na expectativa do futuro. Há uma condição juvenil que ultrapassa os limites etários tradicionalmente associados à adolescência e à juventude. (COELHO; COELHO, 2015, p. 38)

As experiências compartilhadas nas diversas juventudes existentes são significações resultantes dos aspectos valorizados ou negados por esse conjunto de sujeitos em transformação. No entanto, cabe salientar que os jovens reconhecem as diferenças existentes e até desejam que as marcações sejam consolidadas nos seus espaços de vivência. A construção de suas identidades juvenis perpassa por representações visualizadas na possibilidade de se diferenciar ou de se identificar com alguns valores, associados a gostos musicais, práticas esportivas, lugares de origens, questões de raça e/ou gênero, entre outros marcadores simbólicos (DESCHAMPS; MOLINER, 2014). Ou seja, o Outro sempre estará presente no processo de construção das identidades, e será classificado e analisado através de padronizações coletivas e de suas diferenças.

As diferenças (VENCATO, 2014; BRAH, 2006) e seus múltiplos marcadores sociais passaram agora a integrar o cotidiano das salas de aula, disputando espaços e configurando novas lutas a partir das desigualdades enfrentadas e encontradas com a esperada expansão democrática do ensino escolástico. Isso resultou em apropriações dessemelhantes das práticas pedagógicas, ressignificadas pelas trajetórias de construções sociais dos distintos sujeitos agora frequentadores desse espaço de ensino.

Nessa perspectiva, Anna Paula Vencato aponta que:

A noção de marcadores sociais da diferença diz respeito a articulação dos diferentes pertencimentos sociais de um indivíduo e de como eles produzem lugares diferenciados socialmente a eles, dependendo de diversos níveis de participação da vida social. Os “marcadores sociais da diferença”, em suas combinações variadas, estabelecem lugares diferenciados para indivíduos diversos. Assim, inserem as diferenças num jogo complexo de hierarquias que, em alguns momentos, podem contribuir para a construção de enormes desigualdades. (VENCATO, 2014, p. 25)

Se algumas caracterizações são significativas e outras tornadas desprestigiosas, pode-se afirmar que boa parte das interações são realizadas por vivências em grupos. O reconhecimento de pertencimento a uma sala de aula ou a um grupo específico dentro do ambiente escolar possibilita interações ou negações dentro das relações sociais desempenhadas nesse processo de socialização. Avtar Brah (2006, p. 362) considera que as diferenças são produzidas nas experiências, de modo que “como uma pessoa percebe *ou* concebe um evento varia segundo como ‘ela’ é culturalmente construída”. A socióloga estabelece que as trajetórias históricas constituem as condições de formação dos grupos.

Para entender a necessidade dos grupos, Alan G. Johnson define que:

O grupo é um sistema social que envolve interação regular entre seus membros e uma identidade coletiva comum. Isso significa que o grupo tem um senso de “nós” que permite que seus membros se considerem como pertencendo a uma entidade separada. [...] O grupo é um conceito sociológico valioso porque desempenha um papel relevante e complexo na vida social. A filiação a um grupo, por exemplo, constitui para importante da identidade social do indivíduo. Como tal, os grupos são agentes fundamentais do controle social sobre o indivíduo, pois é neles que podem ser aplicadas mais diretamente pressões sociais pela conformidade, em especial quando aqueles que se desviam arriscam-se, como resultado, a perder sua qualidade de membros. (JOHNSON, 1997, p. 119-120)

Neste sentido, a valorização de fazer parte do agrupamento é uma condição importante para o entendimento das identidades. Isso comparece no ambiente da educação básica formal e é experimentada pelas/os jovens em suas rotinas cotidianas. Ao perceber o aspecto de formação dos grupos e de suas respectivas interações nos espaços escolares, não se pode negar que as experiências relacionadas ao convívio com

as diferenças são produtoras das identidades. Entendendo as diferentes abordagens teóricas e conceituais sobre identidade, compreende-se que esta é uma construção pautada nos elementos culturais existentes e nas significações produzidas dentro de um determinado momento histórico, de modo que questões de gênero, raça, nacionalidade, mundo do trabalho, entre tantas outras, vão produzindo o sujeito social. Portanto, ela não pode ser vista como algo acabado e imutável, ao contrário, é sempre uma composição processual, também ancorada nas diferenças. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva, é possível dizer que:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. (SILVA, 2014, p.95)

Se a identidade é transitória, isso só pode ocorrer mediante o reconhecimento de que nem todas e todos possuem os mesmos aspectos constituintes. Nessa perspectiva, Kathryn Woodward (2014, p. 11) aponta que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras”. No objetivo de compreender os aspectos estruturantes da formação dos grupos no interior de uma escola de Ensino Médio, as questões de gênero são marcadores consistentes nesta vivência (LOURO, 2014).

Socializações, juventudes e identidades estão presentes nas interações desempenhadas no cenário escolar. Para suas significações neste contexto, é preciso salientar que, com a promulgação da Constituição Cidadã de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ocorreu uma tentativa de universalização do acesso à educação formal, modificando o perfil dos sujeitos frequentadores do cenário escolar.

Diante desse cenário, estudos que apontem os processos constituintes da juventude e suas relações no interior das instituições escolares são necessários. Assim sendo, demarca-se no presente artigo a compreensão dos elementos significativos para a formação dos grupos e suas marcações simbólicas, sobretudo associadas às questões de gênero, em uma sala de Ensino Médio (EM) de uma escola pública do interior paulista.

Estabelecendo, assim como Anthony Giddens (2002), que a contemporaneidade produz indivíduos marginalizados e excluídos a partir de critérios identitários e sociais, se faz necessário compreender quais são os elementos balizadores das relações sociais

presenciadas e construídas no interior das salas de aula, tendo como aspecto relacional os processos de generificação.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em consonância com o objetivo proposto para o artigo, utilizou-se a pesquisa qualitativa para entendimento dos processos de formação dos grupos de estudantes e suas relações com o gênero e a construção das identidades. Nesse sentido, Uwe Flick (2013) diz que essa modalidade de estudo consegue buscar as significações dos sujeitos em um determinado espaço ou local, possibilitando compreender-se a realidade estudantil através da visão do próprio grupo de discentes.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio de uma cidade de médio porte do interior paulista, caracterizando um estudo de caso. Para Antonio Carlos Gil (2008), essa prática de pesquisa busca entender as relações em um contexto específico, compreendendo as significações dos sujeitos. Por entender que o perfil do alunado também é modificado a partir do período frequentado, buscou-se analisar uma sala de aula do Ensino Médio do período noturno, considerando que as trajetórias sociais destes sujeitos eram mais amplas por também estarem no mundo do trabalho. Mediante análise dos conteúdos desenvolvidos na disciplina de Sociologia, escolheu-se a segunda série do Ensino Médio, justamente pelo fato de que algumas temáticas presentes neste estudo terem sido abordadas na série/ano anterior¹. A escolha da unidade escolar ocorreu a partir da quantidade de estudantes matriculados, optando-se pela escola com maior número absoluto de discentes e por sua localidade mais próxima ao centro da cidade.

A pesquisa é de cunho etnográfico (GHEDIN; FRANCO, 2011) com observação participante (LÜDKE; ANDRÉ, 2017). Justifica-se tais escolhas pelo objetivo proposto para o estudo. O entendimento dos processos de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2013; VIANA, 2011) e a formação dos grupos e suas relações com as questões de gênero só poderiam ser analisados por meio do acompanhamento da turma. Isto ocorreu durante o segundo semestre do período letivo de 2017. Observou-se as aulas de forma semanal, de modo a produzir anotações de campo registradas em forma de diário. Foi possível coletar diálogos e observar as diferentes composições e arranjos na sala de aula,

¹ Utilizou-se como referência o documento oficial do Estado de São Paulo no momento em que a pesquisa fora desenvolvida. Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/236.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

privilegiando a captura das significações ali constituídas. Ao todo, foram realizados aproximadamente 525 minutos de observações, distribuídas em dez dias alternados. Elas aconteceram em aulas regulares, com a autorização das professoras e dos professores e a ciência das educandas e dos educandos, sem nenhum tipo de prejuízo ou benefício para o conjunto discente da escola.

Para complementar as observações de campo e problematizar os dados coletados, entrevistou-se dez estudantes (cinco garotos e cinco garotas no primeiro semestre de 2018) da sala observada com a intenção de relacionar as notas de campo com as significações dos jovens sobre as questões de gênero. As entrevistas foram realizadas em datas agendadas individualmente com duração de aproximadamente 25 minutos, de modo que as/os discentes foram avisadas/os com antecedência. Os materiais foram gravados em arquivos de áudio e transcritos em sua totalidade, optando-se nesse estudo por reproduzir as falas de modo literal, até mesmo por considerar a importância dos discursos. Adotou-se o formato semiestruturado (FLICK, 2013) pela amplitude das informações necessárias para a pesquisa.

Os dados coletados com as entrevistas foram analisados por meio da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), produzindo categorias *a posteriori* de acordo com as descrições apontadas, elencadas no quadro 1. As notas de campo derivadas das observações em sala de aula complementam as informações trazidas pelo grupo discente entrevistado, colaborando para o entendimento do contexto do estudo.

Quadro 1 – Categorias de análise

Categoria	Temas	Descrição da categoria
A formação dos grupos e suas relações cotidianas	1) Elementos simbólicos de formação dos grupos; 2) Processos de socialização	Apontar os marcadores considerados importantes para a construção dos grupos no interior da unidade escolar
Os grupos e suas relações com o gênero	1) Divisões existentes no ambiente escolar pautadas em elementos biológicos/sociais 2) Performatizações de gêneros	Discutir as compreensões sobre a construção dos gêneros e suas consequências nos arranjos de grupos
Os grupos e suas relações com a produção das identidades	1) Identidade(s) e diferenças(s) 2) Os grupos e suas produções identitárias	Problematizar os marcadores simbólicos das diferenças e suas consequências no processo de construção das identidades

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a realização da pesquisa, os procedimentos éticos definidos pelo Conselho Nacional de Saúde foram seguidos². Todos os nomes foram substituídos para garantir o anonimato, utilizando os dados apenas para a produção e divulgação de pesquisas científicas.

Reconhecendo as características da pesquisa científica na área das Ciências Humanas, é fundamental considerar que esta proposta está ancorada nas condições materiais de uma unidade escolar, com suas singularidades e desafios. Nesse sentido, mesmo que se procure generalizações, as possíveis contribuições para o entendimento da temática estão associadas a uma realidade específica. Howard Saul Becker (1994, p. 66) já alertava para essa condição, dizendo que “nunca devemos pressupor que duas instituições são iguais simplesmente porque pertencem à mesma categoria social

2 O projeto de pesquisa foi enviado para a Plataforma Brasil para apreciação ética. O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) consta como aprovado. A unidade escolar foi comunicada e o início da pesquisa só ocorreu mediante a entrega da documentação e explicação de suas finalidades para o corpo docente e para as alunas e os alunos da sala de aula escolhida para a pesquisa. As entrevistas só foram realizadas após as assinaturas e esclarecimentos necessários para a atividade. Foram entregues para os discentes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Também consta o Termo de Anuência da Instituição Escolar (TAIE).

convencionalmente definida”. Ainda assim, o estudo fornece elementos pertinentes para o entendimento do contexto dos jovens e suas significações.

3. SOCIALIZAÇÕES, JUVENTUDES E IDENTIDADES: VIVENCIANDO AS DIFERENÇAS E AS COMPOSIÇÕES DE GRUPOS NO ENSINO MÉDIO

3.1 A formação dos grupos e suas interações cotidianas

A categoria “A formação dos grupos e suas interações cotidianas” versa sobre os elementos simbólicos produtores dos grupos sociais e suas relações nos processos de socialização existentes no contexto escolar. É possível considerar como as/os jovens constroem suas práticas cotidianas por meio de aspectos segregadores e de construção de fronteiras.

De forma muito perceptível, os agrupamentos eram solidificados por representações de uma realidade consolidada em aspectos gerais, fortemente influenciado pelo contexto social. Ainda assim, para a compreensão da formação dos grupos, perguntou-se aos/às discentes o que caracterizava a composição ou a existência dos grupos. As/Os estudantes apontaram que:

Na verdade, são por sala, né? Algumas salas ficam juntas, outras não. Alguns gostam mais de ficar no canto deles, que é... Três, quatro pessoas gostam de ficar no canto, lá no canto do... perto do portão. Outros gostam de ficar na cantina, perto da cantina. [...] Alguns se dão mais bem com outras pessoas. Na minha opinião acho que é assim. [...] Eles terem alguma coisa em comum. (NONATO)

Grupos sociais, assim? [...] Separados, de estilos? Tem grupos. Aliás, todo lugar que tem bastante pessoas tem grupos. Tem pessoas que tem mais intimidades com umas, né? Tem outras que tem mais intimidades com outras. E assim vai. Empatia do ser humano. (MOISÉS)

Porque geralmente as mesmas pessoas estão geralmente quase sempre juntas, tanto na sala quanto no recreio. [...]. Não tem muita uma característica específica que defina o motivo pelo qual essas pessoas ficam juntas. (SABRINA)

Consigno saber, tipo, pessoas que são mais chegadas, que gostam mais de se enturmar ali, com nós jogadores. A gente fica todo mundo junto, porque, tipo, a gente não conhece muita gente. Então já que nós jogamos num mesmo time, somos, pensamos o time como uma família, a gente procura se agrupar. Aí cada um ali vai desfrutando do seu grupinho ali, o melhor que tem. Ali eu vejo pessoas de grupo e tal, os grupos. (RIVALDO)

Os relatos de Nonato, Moisés e Sabrina indicam o reconhecimento da produção de grupos por meio das diferenças. Quando apontam a motivação da formação dos agrupamentos através dos valores compartilhados, da empatia ou da intimidade, evidencia-se o fato da percepção do Outro. No caso de Rivaldo, há a necessidade de uma contextualização de sua fala. A escola investigada fica em um município do interior paulista, sede de um clube de futebol muito procurado por jovens jogadores de futebol que aspiram iniciar sua carreira profissional. Destaca-se que a prática esportiva é desenvolvida apenas por garotos, não existindo um time feminino profissional. Quase todos estão em idade escolar, frequentando esta unidade de ensino e estabelecendo vínculos mais potentes com os integrantes da equipe. Da mesma forma que existe uma glamorização para com os atletas, por questões que envolvem prestígio e a tentativa de ascensão social, há um desconforto pelos garotos que não são jogadores, visto na fala reproduzida a seguir.

Tem o grupo do (time da cidade) e o nosso grupo. É essa divisão [...]. Eles sentam de um lado, a gente senta do outro. E é assim. Fica dividida a sala. Pela conversa, que é entre eles ali. A nossa conversa é só entre a gente. (GABRIEL)

A partir desses exemplos, nota-se que as interações sociais acontecem através de múltiplas condições simbólicas. No caso, ser jogador de futebol é uma marca atribuída para a possibilidade de interagir ou não com os sujeitos sociais. Vale ressaltar que não se reconhece o jovem por suas habilidades enquanto aluno, mas sim pelo estereótipo de ser um atleta. Em determinados momentos, os marcadores sociais são apontados por meio de práticas hierarquizadoras e, até mesmo, segregantes, construídos por meio das representações e das diferenças. A construção das identificações e suas consequências fazem o cotidiano escolar ser percebido a partir das desigualdades de poder entre os próprios grupos e, no caso aqui exemplificado, consolida a significação do “nós x eles”.

Durante os processos de socializações existentes, a percepção do Outro e a incorporação de normas sociais acontecem mediante as comunicações existentes e as relações estabelecidas com diferentes indivíduos e instituições (BERGER; LUCKMANN, 2013). Os mecanismos de socialização são marcados pela existência de condições de aprovação ou de reprovação diante de determinadas circunstâncias. Para as/os estudantes, ao serem questionados sobre as relações e as interações ocorridas no cotidiano escolar, é possível observar que a formação dos grupos é orientada por elementos diversos, indicados nos relatos a seguir.

Às vezes eu conheço uns moleques do segundo ano. Converso com eles normal, porque eu já conheço de fora, do serviço. Porque eu ando bastante pra rua, então eu conheço bastante gente, praticamente todo mundo, menos os meninos do (time da cidade). (GABRIEL)

Pela forma como as pessoas falam. Pela forma como as pessoas se vestem. Eu não estou julgando, óbvio que não, mas cada um tem um grupo. Cada um tem uma forma de falar com as pessoas. E é assim que eu vou identificando. (CLARA MARIA)

Amizade. Vai pegando amizade, amizade e aí formam o grupo. Pela atitude deles. Pelo que eles falam na sala, atitude mesmo. Sim, tipo, tem grupos que só é grupo dentro da sala e tem grupos desse própria grupo que juntam com um outro grupo na escola, entendeu? Tipo, na hora do recreio e tal. Às vezes, por vir junto, as vezes vai embora junto. É por conversar, entendeu? Mais diálogo (JANAÍNA).

A partir do momento em que é possível perceber as diferenças constituintes da diversidade humana, a busca por indivíduos compartilhadores de hábitos e valores em comum faz os sujeitos se sentirem pertencentes ao coletivo e compartilharem de noções próximas ou parecidas nas suas práticas sociais, identificadas pela amizade construída, pelo lugar de moradia, por fazer parte de uma equipe esportiva ou por marcações cotidianas (roupas, músicas, gostos subjetivos).

A busca pela aprovação é uma condição observada no cenário constitutivo do ser (VIANA, 2011). É possível observar, por exemplo, casos em que o sujeito social atua de uma determinada forma justamente por considerar aquele ato importante para fazer parte de um determinado grupo social. Mesmo entendendo o sujeito possuidor da condição de escolher, em certas situações, as suas motivações são derivadas do desejo de aceitação e recompensa, ou do medo da própria exclusão.

A aprovação social é um mecanismo dos mais poderosos no processo de socialização. Nas sociedades de classe, ela é principalmente – mas não unicamente – uma forma de coerção. Da mesma maneira, nestas sociedades, a reprovação social é uma forma de repressão. A coerção é um processo no qual o indivíduo é estrangido a fazer algo, tendo caráter afirmativo, enquanto que a repressão é um processo de impedimento da ação, de caráter negativo. A coerção gera comportamentos e ideias; a repressão impede comportamentos e ideias. (VIANA, 2011, p. 110 – 111)

A partir da definição de Viana (2011), aponta-se tal processo nas práticas cotidianas escolares. A formação dos grupos é constituída por elementos de aprovação e reprovação, vivenciados por práticas consagradas estabelecidas em contato com a própria sociedade.

Ao analisar o grupo tal qual mecanismo de pertencimento e de indicador das diferenças, é possível observar a formação de fronteiras entre os sujeitos dos distintos

coletivos (JOHNSON, 1997). Percebe-se essa dinâmica em muitos espaços cotidianos e, no contexto escolar, a prática não é peculiar. Seja no interior da sala de aula, com suas composições próprias, seja nas identificações simbólicas, mais amplas e praticadas a partir de aspectos como gêneros musicais ou esportes praticados, os grupos são formados e fortalecidos através da aprovação de um determinado comportamento.

Para isso, é necessário apreender o modo como as interações sociais podem ser definidas. De acordo com Giddens (2012, p.796), esse conceito é explicado tal qual “qualquer forma de encontro social entre indivíduos”. Neste sentido, é um processo constituído por sujeitos e agências sociais que estão ao nosso redor, em situações formais ou informais. As interações sociais acontecem em infindáveis ações cotidianas, seja mediante uma troca de olhar em uma situação de aceitação ou repreensão, ou até mesmo em relações mais complexas, exemplificadas aqui por meio da própria prática educativa de uma sala de aula, em que diferentes pessoas se relacionam em um mesmo espaço, seguindo normativas que podem estar em desacordo com as vontades individuais.

Nas considerações de Johnson,

Interação é o processo que ocorre quando pessoas agem em relação recíproca em um contexto social. Embora esse fato possa parecer óbvio, o conceito de interação repousa sobre uma distinção importante entre ação e comportamento. *Comportamento* inclui tudo o que o indivíduo faz, de se coçar a escrever um romance ou jogar futebol. *Ação*, contudo, é um comportamento intencional baseado na ideia de como outras pessoas o interpretarão e a ele reagirão. Na interação social, percebemos outras pessoas e situações sociais e, baseando-nos nelas, elaboramos ideias sobre o que é esperado e os valores, crenças e atitudes que a ela se aplicam. Nessa base, resolvemos agir de maneiras que terão os significados que queremos transmitir. (JOHNSON, 1997, p. 131)

Ao perceber as interações sociais a partir de suas significações, é possível apontar que as práticas cotidianas escolares são estabelecidas por criações de expectativas orientadas por múltiplos fatores, entre eles a própria questão de gênero. Estas ações não são neutras, visto todo o processo simbólico e cultural construído e projetado nos sujeitos durante as socializações existentes. Ao definir que determinadas interações são permitidas ou proibidas em certos espaços, fortalece-se os padrões normativos impostos por meio das práticas consagradas e hegemônicas, ocasionando classificações sociais.

Além disso, a formação dos grupos sociais é orientada através dos estereótipos constituídos historicamente. De acordo com Jean-Claude Deschamps e Pascal Moliner (2014, p.34), “os estereótipos são definidos como conjuntos de crenças relativas às características de um grupo”, produzindo simplificações e caracterizando os

agrupamentos dos sujeitos. Ao encontro dessa definição, Johnson (1997, p.93) define que “o estereótipo é uma crença rígida, excessivamente simplificada, não raro exagerada, aplicada tanto a uma categoria inteira de indivíduos como a cada indivíduo na mesma”.

Deste modo, as relações sociais e as interações cotidianas perpassam por representações sociais, valorizando ou desqualificando grupos de acordo com padrões construídos hegemonicamente (DESCHAMPS; MOLINER, 2014). No cotidiano escolar, essa relação é influenciada pelo contexto maior a qual a instituição está inserida. De forma mais precisa, é possível entender essa relação a partir das considerações de Deschamps e Moliner, ao dizerem que:

De fato, assim como os indivíduos dispõem de conhecimentos e crenças sobre si mesmos e sobre os outros, também dispõem de conhecimentos e de crenças sobre o mundo que os cerca, sobre a sociedade na qual vivem e sobre alguns objetos importantes desta sociedade. São, portanto, representações que poderão intervir no sentimento de identidade, imbricando-se estreitamente nos processos identitários e fazendo-os convergir. (DESCHAMPS; MOLINER, 2014, p. 80)

Essas exposições se fazem necessárias para o entendimento do que se observa no interior da sala de aula estudada.

3.2 Os grupos e suas relações com o gênero

A categoria “Os grupos e suas relações com o gênero” discute a compreensão das/os estudantes sobre os aspectos significativos produzidos em torno de comportamentos entendidos como masculinos e femininos. Nesta perspectiva, entende-se os elementos como performativos e problematiza-se suas consequências nas interações cotidianas, bem como as representações sociais criadas.

Durante as observações de campo, foi percebida a divisão existente entre meninos e meninas. Praticamente havia uma fronteira consolidada, de modo que as meninas se sentavam à esquerda do/a professor/a, e os meninos à direita, nas últimas carteiras posicionadas ao fundo da sala. Isso configura uma marcação pautada em aspectos de gênero, mas não sendo um marco intransponível nas interações sociais.

As ações desempenhadas pelo aluno Gabriel e suas tentativas de interação com as meninas da sua sala de aula apontam para tal significação. Em alguns momentos, as interações sociais entre o discente e o grupo das estudantes são marcadas pela troca de provocações e brincadeiras realizadas em ocasiões distintas. Isto é comprovado a partir das notas a seguir.

02 de outubro - Próximo ao término da aula, os alunos comentam sobre o episódio de passarem cola na cadeira de uma professora. Um dos alunos do grupo diz:
- As meninas que sentam lá na frente caguetou³.
Fiquei imaginando a forma como eles definem suas fronteiras. Parece-me, neste momento, existir uma separação em sala de aula entre meninos e meninas (isto se confirmou depois nas outras observações). (NC)

09 de outubro - O aluno que estava no grupo das meninas (Gabriel) sai de lá, mas volta rapidamente. Neste momento, a aluna joga literalmente um livro nele. Ambos dão risada da situação. (NC)

09 de outubro - O aluno Gabriel, que é o estudante que transita com as meninas sentadas à frente da sala, sempre tenta fazer alguma coisa para chamar a atenção deste grupo de garotas, seja por meio do contato físico com uma delas ou provocando, pegando o celular dela. Uma das estudantes retribui. Este deslocamento dentro da sala, pelo menos até o momento, não é muito comum. (NC)

Ao analisar o cenário educacional institucional, Guacira Lopes Louro (2014) exemplifica como as desigualdades estão visíveis a partir dos grupos e suas relações com o gênero. A autora reconhece um processo de naturalização das práticas, em que determinadas ações são classificadas a partir dos referenciais históricos utilizados para distinguir as ações masculinas e femininas. Neste sentido, a escola fortalece esse processo, dividindo seus espaços e organizando-os através de suas normatizações.

Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observarmos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas”. (LOURO, 2014, p. 64)

Louro (2014) compreende que essa formação de grupos está associada às questões de gênero e a naturalização desses espaços por meio das práticas observadas no cenário social. Ainda assim, é preciso considerar o desequilíbrio de poder e a sensação de “permissão para fazer” existente no interior desses grupos, isto é, em que o masculino é dominante no aspecto da realização de suas vontades.

Ao tratar do termo gênero, é importante dizer que ele passa por transformações históricas nos seus sentidos atribuídos (SCOTT, 2016). No contexto educacional, o mesmo pode ser entendido a partir da naturalização de comportamentos relacionados ao

3 A expressão “caguetar” é aqui entendida como o ato de denunciar, expor quem realizou a ação. Tem o sentido de uma traição contra o grupo.

masculino e ao feminino. Judith Butler, sobre a origem do conceito de gênero, entende que:

Concebida originalmente para questionar a formulação que a biologia é o destino, a distinção entre sexo e gênero atente à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quando o sexo. Assim, a unidade do sujeito já é potencialmente contestada pela distinção que abre espaço ao gênero como uma interpretação múltipla do sexo. (BUTLER, 2017b, 25-26)

Nesta mesma linha de entendimento, o termo ganhou projeções e interpretações diferentes de acordo com as suas intencionalidades e os momentos históricos enfrentados no debate. De maneira generalizante, Adriana Piscitelli diz:

O termo *gênero*, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outros são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra sexo remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo *gênero* para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade. (PISCITELLI, 2009, p. 119)

Nas palavras da autora, gênero pode ser concebido como uma tentativa de analisar as desigualdades presentes dentro das sociedades, no sentido de se atribuir tais diferenças de forma a considerá-las como um processo social e não natural, isto é, de práticas que geralmente são naturalizadas e exploradas a partir das diferenciações corporais discursivas e comportamentais.

Ao perguntar se o sexo e o gênero influenciavam na composição dos grupos, foram obtidas as seguintes respostas das/os estudantes:

Mas tipo, andar, eles anda separado, né? O assunto é diferente, também. [Você saberia dizer quais são esses assuntos?] A, futebol, não sei. Coisas que eles vive fora da escola. O que eles fez, o cotidiano deles. É isso. [E as meninas?] A, fala mais.... do que fez, relacionamentos. (SIMONE)

Sim, porque geralmente tem grupos de garotos e garotas né? São raros, raras as vezes que tem um misturado com outra. Eu acho que seja mais por uma questão de assuntos. Porque homem gosta de falar de mulher e mulher gosta de falar de homem. Não basicamente só isso, mas acho que a gente se sente mais à vontade conversando com outro homem e assim vice-versa [...] mas o que não impede de uma garota ir para o grupo dos garotos. Ali, foi como eu disse, a gente se sente mais à vontade em conversar com um grupo de homens. (RICARDO)

É bem misto na verdade. Mas, assim. Na sala de aula tem algumas meninas que geralmente sempre ficam ali juntas. Mas no meu caso, assim, eu converso bastante com os dois. Com alguns meninos da minha sala e com algumas meninas, inclusive, é... Mas assim, as meninas que geralmente ficam juntas, elas ficam com alguns meninos também que sentam lá perto. (SABRINA)

Ao comentar sobre as identificações e a formação dos grupos, as/os estudantes destacam dois elementos em sua análise. O primeiro faz referência à percepção social de que meninos gostam e falam de determinados assuntos, entre eles o futebol e sobre o sexo biológico oposto. As meninas, em contrapartida, preocupam-se com os relacionamentos existentes e suas consequências. Para a estudante Simone, existe uma separação sobre os hábitos praticados e os valores existentes nesse cotidiano. O segundo aspecto ressalta o processo de socialização existente e suas expressões no dia a dia. Ao definir tais circunstâncias, as práticas masculinas e femininas se organizam de forma binária.

Ao agir influenciado pelo grupo, caracteriza-se uma relação definida por meio das regras consolidadas. O indivíduo é preenchido pelas vontades coletivas. Não se ignora os desejos e nem se considera o sujeito um ser passivo na realização de suas ações. No entanto, a aceitação das práticas perpassa pelo sentimento de pertencer a um agrupamento social e a condição histórica de produção dos comportamentos associados à performance de gêneros (BUTLER, 2017b).

Deschamps e Moliner (2014, p.95) dizem que “ao contrário das representações de si mesmo, as representações intergrupos têm um caráter eminentemente coletivo, isto é, seus conteúdos são amplamente partilhados pelos membros de um mesmo grupo”. Ao fortalecer o sentimento coletivo, as práticas parecem ganhar força no sentido de suas ações. Elas são legitimadas justamente porque o conjunto dos sujeitos praticantes cria esta representação de que isso é necessariamente legalizado para o conjunto.

O entendimento desta relação faz com que se perceba uma abordagem funcionalista das práticas e dos papéis sociais interiorizados nas ações rotineiras. Giddens (2012), ao exemplificar a forma como teóricas e teóricos dessa linha de pesquisa entendem esse processo, diz:

Outra rota para entender as origens das diferenças entre os gêneros é o estudo da socialização dos gêneros, a aprendizagem dos papéis dos gêneros com a ajuda de agências sociais como a família e a mídia. Essa abordagem faz uma distinção entre o sexo biológico e o gênero social – um bebê nasce com o primeiro e desenvolve o segundo. Por meio do contato com as diversas agências de socialização, primárias e secundárias, as crianças gradualmente internalizam as normas e expectativas sociais que correspondem ao seu sexo. As diferenças de gênero não são determinadas biologicamente, elas são culturalmente produzidas.

Segundo essa visão, as desigualdades de gênero ocorrem porque os homens e as mulheres são socializados para papéis diferentes. As teorias de socialização dos gêneros costumam ser favorecidas pelos funcionalistas, que acreditam que garotos e garotas aprendem “papéis sexuais” e as identidades masculina e feminina – masculinidade e feminilidade – que os acompanham. (GIDDENS, 2012, p. 431)

É importante problematizar esta visão e desnaturalizar a socialização e construção das identidades de gênero como algo pronto e acabado, segundo um único padrão. Como dito, existem diferentes formas de vivenciar as experiências cotidianas. Os sujeitos não são apenas recebedores dos valores dominantes de uma sociedade, eles também produzem suas próprias caracterizações. E, em muitos casos, tais situações não estão diretamente relacionadas com a questão anatômica. Isso é exemplificado nos seguintes dizeres:

Tem grupo que tem uma maneira de, por exemplo, tipo uma moda. Tipo, um usa, tipo, não é que o outro, por exemplo, falou “usa isso”, também acho que, tipo, vai, tipo, como que fala, é... Tipo vai mais, tipo, coisa da moda. Vê alguém, por exemplo, alguém mais conhecido, tipo, hoje tem redes sociais, televisão. Acho que essas coisas também. Aí um começa a usar, o outro usa também. Aí vai acrescentando. (RODRIGO)

A maioria das meninas gostam de andar juntas umas com as outras. Mas, mas, mas sempre tem aqueles meninos que acaba se dando bem com elas também. Então acho que não tem tanta diferença assim. [...] Eles sempre brincam... é, brincam, zoam... Então eu acho não vejo nenhuma forma, assim, nesse sentido (NONATO).

Raewyn Connell e Rebecca Pearse (2015, p. 156) consideram que os “arranjos de gênero de uma sociedade são uma estrutura social”. Ao definir essa relação, o sujeito vivencia padrões culturais que podem ser modificados social e historicamente. A dinâmica de construção das identidades e das identificações com os grupos são constituídas por meio das práticas criadas e recriadas em torno dos indivíduos.

Uma estrutura das relações não decide mecanicamente como as pessoas ou os grupos agem. Esse é o erro do determinismo social, e ele não é menos defensável do que o determinismo biológico. Mas uma estrutura de relações certamente define possibilidades para a ação e suas consequências. Em uma ordem de gênero fortemente patriarcal, as mulheres podem ser impedidas de ter acesso à educação e a liberdades pessoais, enquanto os homens podem ser excluídos de estabelecer conexões emocionais com crianças. [...] Nesse sentido, a estrutura social condiciona a prática. No entanto, as estruturas não são anteriores à vida cotidiana. Estruturas sociais são atualizadas (tornadas ato) pela atividade humana ao longo do tempo e historicamente criadas. (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 157)

Entendendo esse processo de construções sociais, Butler (2017b) diz que as questões de gênero são práticas reproduzidas e repetitivas dentro de determinado

contexto social e histórico. Desta forma, o discurso e a imposição delas são processos legitimadores dos comportamentos assumidos pelos sujeitos. Para a autora, “o gênero mostra ser *performativo* no interior do discurso herdado da metafísica da substância” (BUTLER, 2017b, p. 56). Isso é evidenciado nos seguintes trechos:

Tem alguns assuntos que mulher gosta mais de comentar com mulher, né? Mas tira uma pessoa do lado e conversa. Agora do grupo mesmo, eu não vejo problema. (CLARA MARIA)

Então, o que acontece? É comum você ver um homem crescendo mais inseguro em relação a relacionamentos com mulheres. Então geralmente esses homens, sim, vão se separar e não vão se conectar com as mulheres porque rola uma insegurança em torno. (MOISÉS)

Ao performatizar às práticas generificadas, é estabelecida a apropriação de papéis consagrados no interior dos discursos. O gênero aqui se torna um preenchimento do sujeito que será constituído por meio das práticas legitimadas do ponto de vista cultural. Isso nos permite até mesmo compreender os padrões de corpos existentes e a forma como tais atributos terão certa importância na composição dos grupos sociais.

Pensando a formação do sujeito e a construção dos corpos, Butler diz:

Eu diria que, para o sujeito, esse resíduo corporal sobrevive no modo de já ter sido destruído, quiçá sempre destruído, em uma espécie de perda constitutiva. O corpo não é um lugar onde acontece uma construção; é uma destruição em cuja ocasião o sujeito é formado. A formação desse sujeito é, ao mesmo tempo, o enquadramento, a subordinação e a regulação do corpo, e o modo como essa destruição é preservada (no sentido de sustentada e embalsamada) na normalização. (BUTLER, 2017a, p. 99)

Ao relacionar as práticas sociais com a questão dos corpos, evidencia-se que os grupos sociais no interior da escola possuem significativa importância para as interações sociais. Concordando com a autora, o corpo é um símbolo de regulamentação e de definição da formação dos sujeitos. Isto posto, o gênero é sempre um fazer, uma fabricação discursiva, constantemente imitada e reproduzida no interior dos discursos.

Como em outros dramas sociais rituais, a ação do gênero requer uma *performance repetida*. Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. [...] Essas ações têm dimensões temporais e coletivas, e seu caráter público não deixa de ter consequências; na verdade, a *performance* é realizada com o objetivo estratégico de manter o gênero em sua estrutura binária – um objetivo que não pode ser atribuído a um sujeito, devendo, ao invés disso, ser compreendido como fundador e consolidador do sujeito. (BUTLER, 2017b, p. 242)

Portanto, é possível concluir que a formação dos grupos no interior das salas de aula é orientada pelo reconhecimento das diferenças, sobretudo pelas questões de gênero. A construção das práticas cotidianas, ao levar múltiplos elementos em consideração, faz existir a reprodução das práticas consagradas, em uma espécie de repetição performática dos valores discursivos, estabelecendo assuntos e comportamentos padronizados para a constituição dos sujeitos e de seus coletivos.

3.3 Os grupos e suas relações com a produção das identidades

A categoria “Os grupos e suas relações com a produção das identidades” problematiza a composição das identidades e suas relações com as diferenças observadas e consagradas em torno de marcadores simbólicos, considerando a formação dos grupos e seus aspectos pertinentes para as produções identitárias.

Ainda que as interações desenvolvidas no ambiente escolar sejam marcadas por acontecem em um momento específico, elas são importantes para a construção das identidades. Deschamps e Moliner (2014, p. 66-67) apontam que “é através de sua pertença a diferentes grupos que o indivíduo adquire uma identidade social que define o lugar particular que ele ocupa na sociedade”. Logo, os relacionamentos desempenhados e a visão dos sujeitos sobre os diferentes agrupamentos são indicativos importantes das práticas cotidianas no interior da instituição escolar. Neste sentido, observam-se as seguintes opiniões a respeito dos grupos que não pertencem:

A, mais, tipo, já conhecem, tipo, de rua, de algum, tipo, de futebol, vai jogar bola, quadra. Acho que, tipo, bairro também. (RODRIGO)

Bom, tipo assim, você quer que eu explique de que jeito? [...] A, assim. É que eu não sou muito de ouvir os papos, mas tipo, a gente olhando, vendo o gesto, o jeito ali de se comunicar, alguns grupos, eu vejo que conversa coisas bobas, só pra resenhar, só pra... Mas alguns, já é de outro jeito, né? No caso, vamos colocar, mais pra frente. Já começa a conversar coisas que diz respeito a eles lá, e ambos são até fora da escola, algo assim. (RIVALDO)

Os balizadores de diferenças, a partir das falas de Rodrigo e Rivaldo, são visualizados por diferentes critérios. Rodrigo indica como referência a localidade e os diversos tipos de interação possíveis, que vão da prática esportiva ao local de moradia. Rivaldo discorre a partir de representações e estereótipos sociais, visto que ao mesmo tempo em que afirma não conviver e conversar com determinados grupos, observa as atitudes e as ações desempenhadas no contexto.

Em ambos os casos, evidencia-se o julgamento do Outro a partir do grupo de referência ao qual se faz parte. Por meio do que é entendido como aceitável nas interações coletivas, os demais são referenciados pelas significações produzidas no interior dos grupos, reprovando-se práticas consideradas inadequadas. Sobre os grupos de referência, Johnson aponta que:

Da forma como foi descrito inicialmente por Herbert H. Hyman, o grupo de referência é um conjunto de indivíduos que usamos como padrão de comparação, pouco importando se fazemos ou não parte desse grupo. Os grupos de referência aos quais pertencemos são conhecidos como *grupos de pares*. Utilizamos grupos de referência para avaliar o valor ou deseabilidade relativos de nossa aparência, pensamentos, sentimentos e comportamento; como origem de modelos que imitamos, não raro na esperança de tornarmo-nos membros desse grupo; e como fonte de expectativas que podemos usar para julgar a adequação de nossa aparência e comportamento. (JOHNSON, 1997, p. 121)

Os grupos de referência se tornam elementos fundamentais no sentido da compreensão da socialização e dos valores desempenhados e desejados pelos sujeitos. A análise das/os estudantes estará também ancorada pelos coletivos aos quais julgam pertencer. Ao serem questionados sobre a caracterização desses grupos, ou quais são os elementos simbólicos componentes deles, foram obtidas as seguintes respostas:

Alguns gostam mais de uma música, alguma coisa assim. Acaba tendo em comum, acaba andando junto, na minha opinião. Acho que isso funciona dessa forma. (NONATO)

Você vai num lugar e aí você tenta atirar em vários grupos pra ver se algum te apoia. E geralmente é assim que o pessoal pensa. E aí você dá uma conversinha aqui, uma conversinha ali, e o pessoal que bater mais as ideias você vai, se enquadra dentro desse grupo. Que é um grupo interessante. E aí, obviamente, esse grupo vai formando o seu ser também. (MOISÉS)

É, são pessoas diferentes né. Pessoas que se dão mais bem. A pessoa parecida anda com a pessoa mais parecida. Não sei. (SIMONE)

A, é mais uma questão de intimidade mesmo porque, por exemplo, não é que as pessoas sejam diferentes, é... Tipo, eu tenho mais intimidade com uma pessoa do que com outra, então eu vou ficar mais junto com ela. Então eu acho que é assim que se formam os grupos. As pessoas que tem mais intimidade ficam mais juntas. Mas eu acho que é por mais questão disso, mesmo. (SABRINA)

Na visão das/dos estudantes, a formação dos grupos de referência se relaciona com as proximidades associadas ao reconhecimento das diferenças. Ao dizer que existem pessoas próximas porque partilham de hábitos ou possuem maior grau de

intimidade, indica-se justamente perceber a existência de sujeitos com valores distintos e práticas diferenciadas.

Woodward (2014) considera a diferença como aspecto importante na composição e formação das identidades dos sujeitos. Para a autora, “a diferença é aquilo que separa uma identidade da outra, estabelecendo distinções” (WOODWARD, 2014, p. 42). Desta forma, ela é um elemento de exclusão. Você é aquilo que o Outro não é. Silva, ao analisar a formação das identidades e suas relações com a diferença, aponta:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 81).

A construção dos grupos sociais, identificados por marcadores simbólicos culturais e caracterizados na existência das diferenças, são traduzidos nessas relações que também são assinaladas pelos desequilíbrios de poder. Ao perceber, por meio das observações participantes, a dinâmica da sala de aula, isso ficava evidenciado nas práticas corriqueiras do dia a dia.

Um aspecto aparente dessas relações assimétricas pode ser visto por meio do silenciamento das meninas durante as aulas. Os meninos sempre estavam em vantagem numérica e pareciam ter o controle sobre as ações estabelecidas na sala de aula. A distribuição do espaço e as ações sempre eram motivadas a partir das práticas desse grupo. Isso é corroborado com a seguinte observação:

09 de outubro - As meninas, na frente da sala, permanecem em silêncio. Em nenhum momento trocam olhares com os alunos do fundo e também não conversam entre si. Realizam a cópia do texto e permanecem, em alguns momentos, utilizando seus celulares. Os fones de ouvido são observados. (NC)

As diferenças também são percebidas pelos assuntos e os símbolos existentes na formação desses grupos. Um elemento ressaltado aqui é a questão da música. Em alguns momentos, o grupo de meninos estabelecia suas comunicações por meio de cantorias próprias aos valores compartilhados nos seus cotidianos.

Elizabeth Macedo (2014), ao entender a relação entre diferença e cultura, diz que os elementos culturais vão se constituindo no presente e se modificando, de tal forma que a diferença é uma característica do novo e da própria cultura, diferenciando-se daquilo já existente. Neste cenário, foi possível observar marcações temporais e questionamentos

sobre as músicas entoadas no canto da sala, mas escutadas por aqueles e aquelas que estavam na sala de aula. Em um determinado momento, notou-se o seguinte diálogo:

02 de outubro - Os alunos permanecem dispostos no fundo da sala de aula. As interações sempre acontecem seguidas de expressões como “tio” e “mano”. Gêneros musicais são citados e cantados, principalmente os “raps” (chegam a cantar em coro. Não consegui identificar a música, mas era uma letra que retratava as dificuldades de um jovem na periferia). Nota-se que as gírias que os alunos falam durante as conversas também são apontadas nas músicas cantadas. Ricardo: Racionais?! Vamos cantar algo novo, não de 20 anos atrás (a dimensão do tempo e de sua efemeridade). (NC)

Isto expõe alguns elementos importantes na formação dos grupos. Para os estudantes, as relações são estabelecidas por meio das proximidades identificadas. Além das questões de gênero já apresentadas, as práticas diárias consagradas do ponto de vista da própria cultura que partilham, tornam-se constituintes de suas representações coletivas.

O exemplo da música é um indicativo importante das realidades compartilhadas pelos/as discentes. É possível perceber a forma como as letras são vivenciadas e servem como exemplificação de suas práticas corriqueiras. Em muitos casos, o cenário descrito apresenta as desigualdades sociais existentes e reproduz os valores hegemônicos fortalecedores dos estereótipos.

Portanto, para além das fronteiras do gênero, a caracterização das diferenças simbólicas também é constituinte desse processo. Segundo os estudantes,

Porque no meu grupo, anda menino, anda menina, tudo junto. Normal. Agora no grupo dos moleques lá do (time da cidade), é diferente. Ao meu ver. Quer dizer assim, sei lá. Quando chega menina perto, eles nem dá moral. Essas coisas. Eles meio que não aceita. Ou a gente mesmo que não é do (time da cidade). A gente chega pra puxar assunto, eles, meio que cortam. Entendeu? [...] A, pelo fato, sei lá, de a gente não ser, não treinar junto com eles. Aqui na escola? Não vejo nada demais. Não vejo desrespeito. Eu não vejo, no caso. Desrespeito nenhum. Nada. Uma relação normal. (GABRIEL)

Pode encostar com a gente que a convivência vai ser normal. Não sei os outros, porque eu não convivo nos outros. [...] Olha, tem muitas pessoas que pensa diferente. Têm muitas pessoas que pensam de uma forma, tipo, “a, mulher não pode conviver com homem”. Isso se chama, no caso, machismo. Eu já não tenho isso. Pra mim, ver uma mulher e ver um homem é normal. Porque isso vai do seu respeito, da sua consideração com a pessoa. (RIVALDO)

Assim sendo, é possível perceber que as/os estudantes, nas suas visões da realidade, os processos de diferenciação não estão associados às questões de gênero. Porém, ao observar o cotidiano escolar, as marcações e delimitações dos grupos

permitem a conclusão de que o gênero ainda é um referencial importante para a formação deles. O convívio com os grupos são indicativos importantes para a formação das próprias identidades, que serão compartilhadas e construídas com base nas interações desempenhadas e aceitas no interior do cotidiano escolar, em processos performáticos e repetitivos. A formação dos grupos de referência, como observado nesta sessão, são ancorados em visões hegemônicas constituídas em torno de elementos culturais solidificados nos preconceitos e estereótipos sociais, conduzindo as identificações dos sujeitos a partir das diferenças.

4 CONCLUSÕES

No contexto aqui apresentado, o estudo procurou versar sobre o modo como os grupos são constituídos, compondo as identidades juvenis em interface com as diferenças de gênero. Isto posto, por meio das definições conceituais e dos dados coletados na pesquisa de campo, evidenciou-se aspectos pertinentes para a compreensão das interações e das vivências dos grupos de jovens no espaço escolar.

Reconhecendo que as juventudes são compostas por suas realidades históricas, sociais e materiais, foi possível identificar alguns elementos significativos para a construção de suas identidades. Entre eles, destaca-se que as interações sociais são construídas no interior da instituição escolar a partir de práticas simbólicas associadas as diferenças (VENCATO, 2014; BRAH, 2006), exemplificadas por meio das questões de gênero, das práticas esportivas e de espaços vivenciados pelos sujeitos, como o bairro e o ambiente de trabalho. O sentimento de pertencer ao grupo se torna um aspecto potente de reconhecimento dos sujeitos, fortalecendo as representações coletivas do(s) Outro(s).

Inevitavelmente, as questões de gênero perpassam por esses balizadores de formação das identidades. As práticas cotidianas são observadas de modo a consolidar as diferenças e as percepções dos espaços e ações relacionadas a esta classificação. Mesmo compreendendo a existência das interações no cenário do dia a dia, as fronteiras na separação dos grupos e as distintas possibilidades de agir em situações corriqueiras comprovam o fato. As entrevistas salientam, por exemplo, práticas esportivas e assuntos classificados como “masculinos” e “femininos” consagrados em torno do binarismo de gênero.

A partir das observações e das entrevistas realizadas, encontrou-se uma visão funcionalista sobre os comportamentos. Parece ainda existir uma associação entre o que

deve nortear as práticas masculinas e femininas, a ponto de existir uma separação entre os grupos. Concordando com Butler (2017b), as ações cotidianas são performatizadas e reconstituídas à todo momento, traduzindo-se em assuntos que podem ser discutidos pelos grupos de meninos e meninas e ações permitidas (ou não) para a vivência escolar.

Compreender as relações desempenhadas pelos grupos juvenis no interior da unidade escolar se traduz como um importante mecanismo para pensar as práticas educacionais, justamente por traduzir os valores compartilhados pelos sujeitos. É preciso uma educação que seja consolidada na perspectiva do respeito às diferenças e que se fundamente em bases teóricas e debates desnaturalizadores das noções aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard Saul. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cad. Pagu**, Campinas, n.26, p. 329-376, jan-jun. 2006.

BUTLER, Judith. **A vida psíquica do poder: teorias da sujeição**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Preconceito e discriminação para além das salas de aula: sociabilidades e cultura juvenil no ambiente escolar. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 32-53, dez. 2015.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. 3.ed. São Paulo: nVersos, 2015.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. **A identidade social em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOHNSON, Alan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **Sociologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisas em educação**: abordagens qualitativas. 2.ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

MACEDO, Elizabeth. A cultura e a escola. In: MISKOLCI, Richard (org). **Marcas da diferença no ensino escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 11-43.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (org). **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-149.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Cadernos de História**, Recife, v.11, n. 11, p. 9-39, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

VENCATO, Anna Paula. Diferenças na Escola. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (org). **Diferenças na educação**: outros aprendizados. São Carlos: EdUFScar, 2014. p.19-56.

VIANA, Nildo. **Introdução à Sociologia**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.