

JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS E ALGUNS DE SEUS MARCADORES IDENTITÁRIOS: HISTÓRIAS NARRADAS

Sandra dos Santos Andrade – Faculdade de Educação/UFRGS

Diferentes instâncias têm buscado exaustivamente definir, categorizar e dizer detalhada e objetivamente sobre a juventude como se isso fosse possível ou necessário. Algumas instâncias afirmam que a juventude compreende uma fase marcada por processos de definição e inserção social, que é o momento da escolha profissional, de ingresso no mercado de trabalho, de participar de espaços de lazer antes não permitidos, de consumir determinados tipos de produtos e de responsabilizar-se pela organização do seu dinheiro etc. Neste momento, também, o/a jovem começa a ser visto como um membro economicamente ativo da sociedade. Para alguns segmentos da psicologia e da biologia, o sujeito jovem é pensado como um indivíduo que, biológica, mental e socialmente *progride* da fase infantil para a fase adulta, consistindo a juventude em uma fase intermediária. Ou seja, é o período que marca a passagem da infância para a vida adulta, em uma visão notadamente evolucionista do indivíduo.

Os ditos sobre juventude podem colocá-la, ainda, num extremo com uma tremenda positividade: as pessoas não querem mais envelhecer, buscam um prolongamento da juventude, aparentar ser jovem é uma qualidade do sujeito adulto/idoso, demonstra disciplina, controle, autogoverno, cuidado de si. Nessa perspectiva, a juventude vem carregada de uma ideia de energia, rapidez, saúde e de habilidades que perdemos com o passar do tempo. Em outro extremo, os ditos carregam vários sentidos de negatividade: a juventude pode ser perigosa, difícil, uma posição implicada com vulnerabilidades e riscos. Diria que em ambas as perspectivas a juventude hoje se tornou um tema da (na) moda, que interessa política e economicamente, interessa à educação, à saúde, à psicologia, à mídia e ao mercado de consumo, que vê neste segmento um negócio, um consumidor em potencial: são roupas, alimentos, músicas, marcas, imagens e objetos os mais diversos.

Compreendo juventude como uma condição histórico-cultural, como uma representação (ou como representações) não-dada e não-fixa. Como toda categoria socialmente construída, deve ser analisada em suas diferentes dimensões: materiais, políticas, históricas, culturais, já que estas acarretam diferentes modos de compreender a juventude e de ser jovem.

A partir desta compreensão, este artigo discute alguns discursos contemporâneos que buscam falar sobre a juventude brasileira. Utilizo-os com o intuito de articulá-los a

narrativas juvenis, sinalizando que a juventude constitui uma identidade polifônica, flutuante, tecida em diferentes estilos, dependendo do lugar, do tempo histórico e, ainda, de marcadores identitários como gênero, classe social, raça/cor etc. Buscando visibilizar, em alguma medida, quais marcadores identitários atravessam e constituem estes ditos. O texto desdobra-se de uma pesquisa mais ampla que discute e analisa relações entre juventudes e processos de escolarização, desde a perspectiva dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais. O trabalho de campo, que gerou o material empírico analisado, foi desenvolvido durante dois semestres letivos. Envolveu a realização de entrevistas narrativas, observações do espaço escolar, bem como discussões em grupo com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola estadual da periferia de Porto Alegre/RS, gerando um conjunto de textos que foram explorados a partir da análise cultural. A escola autorizou a realização da pesquisa formalmente e os/as estudantes, a professora e a diretora entrevistados/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram entrevistados/as 19 jovens estudantes (do que equivale ao quarto ano do ensino fundamental) com idades entre 15 e 27 anos.

IDENTIDADES FLUTUANTES

Tradicionalmente, a transição da juventude para a vida adulta é marcada por um complexo processo que abarca a passagem pela escola, a inserção no mercado de trabalho, uma nova constituição familiar, filhos e casamento o que, supostamente, sinaliza a independência do jovem e assim, a entrada na vida adulta. Estas inserções podem ser modificadas ao longo da trajetória de vida e algumas nem chegam a se efetivar. Por fim, não há como prever a idade em que estes processos e inserções irão ocorrer, até porque ocorrem em tempos diferentes para cada um/a em função, também, do gênero, da raça e da classe a que pertencem.

Mário Margulis e Marcelo Urresti (1996) falam da idade como algo processado pela história e a cultura, idade atrelada não a uma noção de tempo biológico, mas a uma questão geracional. Ou seja, há fenômenos culturais articulados à idade; cada geração pode ser considerada como pertencendo a uma cultura diferente. “Cada época tem sua *episteme*, e as variações *espistêmicas* são percebidas e apropriadas, com toda sua intensidade durante o processo de socialização, pelos novos membros que vai incorporando a sociedade” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 18; [grifos dos

autores]). As diferentes gerações dividem alguns códigos e convivem em espaços comuns, porém incorporam novos modos de agir, de perceber e de viver as coisas do mundo, principalmente em função da rapidez e da agilidade oferecidas pelo mundo tecnológico e da informação. Assim, as questões geracionais, de raça, de gênero e de classe colaboram de modo importante para ponderações em torno da juventude, no entanto, isto não ocorre de modo unidirecional. Elas não se dissolvem em si mesmas, mas se atravessam.

A idade ou a questão etária até pode se configurar como um indicativo primeiro, extremamente insuficiente, entretanto, para dar conta de todas as questões sociais, culturais e históricas implicadas nessa etapa do ciclo da vida. E todos esses indicativos vão sendo vividos de modo diferenciado, também em relação aos múltiplos pertencimentos. É neste sentido que a faixa etária que demarca ou identifica a juventude não se configurou, para a escolha dos sujeitos da pesquisa, como um dado fixo, estável, determinado, preciso ou necessário. Entretanto não há como escapar desta tensão. Se por um lado abri mão das idades rigidamente estabelecidas como delimitadores de juventude, por outro não há como se esquivar da cultura em que vivemos, uma cultura que estabelece etapas etárias como marcadores socialmente aceitos como uma das formas de delimitação de nossas vidas.

Esta escrita desloca-se, então, sobre esta tensão e sobre este conflito, mesmo porque os/as próprios/as jovens da pesquisa veem-se inseridos em uma determinada etapa; são também capturados e constituídos por este discurso da cultura. O que demarca de modo mais profundo este período para as minhas análises, além desta tensão, são as condições, as possibilidades individuais e sociais que determinado grupo tem para viver este tempo dentro dos seus diferentes espaços de pertencimento e, ainda, como vão construindo, a partir destas possibilidades, as “experiências de si” (FOUCAULT, 1997).

Concordo que a experiência de si “não é um objeto independente que permaneceria imutável, através de suas diferentes representações, mas antes, é a experiência de si a que constitui o sujeito, o eu enquanto si mesmo (soi, self)” (LARROSA, 1994, p. 55). As narrativas de si são um processo privilegiado para análise das experiências de cada um/a, o que permite visibilizar, ainda, que “é esta a razão pela qual o sujeito mesmo tem uma história” (Ibidem). As experiências se dão por meio de técnicas de vida, da prática de si, e essa prática constrói-se coletivamente no social, na

relação com o outro. A escola pode ser um lugar intensificador destas relações sociais e constituidor das práticas, das experiências de si.

Sara (15 anos) ilustra em sua fala esta ideia de que não há um tempo certo para que experiências, ditas juvenis, possam ou não ser vividas. Embora necessite de um marcador etário para reforçar o que identifica como ser jovem, a fala permite inferir que esta posição de sujeito está intimamente ligada às experiências que a constituem enquanto sujeito e ao mesmo tempo com os diferentes discursos autorizados a dizer o que é juventude:

Sandra: Quando é que tu vais ser jovem?

Sara: Com 17 anos.

Sandra: O que vai acontecer lá com 17?

Sara: Porque eu acho que vou ter mais cabeça, vou ter uma série bem maior, sei lá a sexta série, porque eu me considero criança, porque eu tenho 15 anos, [...]

Estar ou não frequentando uma determinada série parece ter o poder de colocá-la ou tirá-la de um lugar de pertencimento, entretanto, com 15 anos, Sara já poderia estar concluindo o Ensino Fundamental. Pergunto, neste momento, se é pela idade que se definem estas questões, ao que ela responde: *“Eu acho que é pela idade. Tem gurias que têm 15 anos e se consideram já maior de idade, mas eu não me vejo adulta, nem jovem”*. Ou seja, a contradição na resposta visibiliza a dificuldade em demarcar estas fronteiras que se veem sitiadas por discursos de diferentes campos de saber. Ao mesmo tempo, permite concluir que não é exatamente a idade a sinalizadora deste pertencimento e, sim, o modo como vivemos e o que fazemos de nossa vida, influenciados por estes múltiplos discursos, que vão delimitando “as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações”, colocadas em funcionamento na cultura (FOUCAULT, 2000, p. 59). Nas palavras de Foucault, “a experiência que se pode fazer de si mesmo e o saber que se pode fazer de si mesmo” em certas circunstâncias e em diferentes instâncias institucionais e culturais, indica como alguém se torna objeto de conhecimento admissível ou desejável, graças a relações de controle, domínio e governo de si (1997, p. 109).

Os/as jovens são oriundos de espaços geográficos e famílias diferentes, travam variadas relações sociais, de classes, afetivas e culturais e com isso produzem distintas experiências de si. A experiência de si, para Larrosa, não depende nem do objeto nem do sujeito. Para ele, “a experiência é o que ocorre ‘entre’ e o que constitui e transforma

ambos” (1994, p. 83). Ou, de outro modo, poderia perguntar, juntamente com o autor, de que modo essa experiência de si, que constitui as/os jovens informantes, foi produzida. Ele afirma que a história da experiência de si está atrelada a um domínio material, como a própria juventude, por exemplo. Assim, a história da experiência de si “é a história das problematizações que constituem as condições de possibilidade, a história dos discursos orientados a articulá-la teoricamente e a história das práticas orientadas para fazer coisas com ela” (Ibidem, p. 56). E, como estas problematizações se constituem na cultura através dos discursos, tanto elas quanto a experiência de si são históricas, particulares e contingentes.

Ao fazer referência à escola em sua fala, a jovem permite inferir que este é um dos espaços importantes de delimitação da experiência da juventude e é o centro deste estudo, mesmo sabendo que outros espaços da cultura exerçam tanta influência quanto a escola na constituição das juventudes. As palavras de Sara possibilitam pensar a escola como umas daquelas instâncias que estabelecem e/ou transformam a experiência que os indivíduos imprimem de si mesmos, através dos múltiplos discursos que ela tanto produz quanto reproduz, pois isto implica compreender que a escola está atrelada a um conjunto de saberes e de práticas muito concretas que estão vivas nestes discursos e que se expressam como verdades de nosso tempo. Ao fazer isso, ensinam como ser jovem e como ser e estar nesta condição nos seus outros espaços de pertencimento, pois ele/a não é um ser impensável fora da escola.

Margulis e Urresti (1996) destacam em seus textos um certo prolongamento da juventude na atualidade – uma moratória social –, em função mesmo dos atravessamentos discursivos, dos deslocamentos, das experiências, das transformações, da demora e da incompletude de certas vivências, da inserção em e transição por processos como os já citados. Vivemos, com isso, o borramento de delimitações que antes pareciam tão precisas entre infância e juventude e entre juventude e vida adulta. Este prolongamento da juventude tem afetado os jovens de modo geral, embora de diferentes formas e por motivos distintos. Entre os principais fatores desta moratória pode-se destacar: transformações no mundo do trabalho, o que retarda o ingresso do/a jovem no mundo profissional e exigem dele/a cada vez mais qualificação e escolarização; conseqüentemente, maior tempo de permanência na casa da família, casamentos e filhos mais tardiamente; ou seja, o conjunto de fatos (também de outras ordens) que colaboram para constituir as experiências de cada um/a. Estas informações também compõem elementos de discursos distintos que funcionam produzindo “formas

de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular” (LARROSA, 1994, p. 57). Alguns elementos desta juventude prolongada se fizeram visíveis não só na fala de Sara, trazida anteriormente, mas em diversas entrevistas realizadas:

Andressa (17 anos): Porque todo mundo fala que quer ser gente grande, mas é bom ser jovem.

Sandra: O que é ser jovem?

Andressa: Isso aí, tu te acostumar com pessoas da tua idade que ainda não tem essa responsabilidade, é muito cedo.

Sandra: Que diferenças tu acha que vão acontecer na tua vida quando tu virar adulta?

Andressa: Vou ter que ter mais responsabilidade; vou ter que ter marido; vou ter que cuidar da minha casa, dos meus filhos. Tão cedo eu não quero filhos e acho que é isso mesmo ser jovem.

As/os jovens pesquisadas/os encarnam em seu modo de viver e ver o mundo um tipo de moratória social, embora Margulis e Urresti (1996) considerem que para as classes populares esta situação seja quase inexistente. Os autores consideram que o conceito de “moratória social” caracteriza a possibilidade oferecida por determinados grupos sociais (principalmente de classe média) a seus/suas jovens, de preterir a exigências provenientes das próprias famílias e do mundo do trabalho; configurando-se como um “tempo legítimo para que se dediquem ao estudo e a capacitação [profissional] postergando o matrimônio, o que lhes permite gozar de certo período durante o qual a sociedade lhes brinda com uma especial tolerância” (MARGULIS e URRESTI, 1996, p. 15). Para os autores, “as modalidades sociais de ser jovem dependem da idade, da geração, do crédito vital [o que chamam de capital energético], da classe social, do marco institucional e de gênero”, sendo que tudo isto estaria implicado com a noção de moratória (Ibidem, 1996, p. 28). Tenho clareza de que essas modalidades não se manifestam do mesmo modo nas diferentes classes sociais, levando-me a concordar com os autores, quando dizem que “os recursos que brindam a moratória social não estão distribuídos de forma simétrica entre os diversos setores sociais”; isso me faz considerar a ideia de que os jovens de classes populares usufruem certo período de moratória mesmo que de outros modos (Ibidem, p. 29).

Os/as jovens, mesmo nas faixas de renda mais baixas, também vivem a chamada moratória social porque reforçam em suas falas o pensamento usual de que sair da juventude acarreta ter responsabilidades de outra ordem, ter um novo lar, marido e filhos, apontando, ao mesmo tempo, experiências bastante específicas de cada gênero,

relacionadas ao mundo afetivo, do trabalho, da cultura etc. Observei que a maioria dos/as jovens ainda é solteira, sem filhos e dependente da família de origem, algumas vezes até quando casa ou tem filhos, continua morando na casa ou no terreno da família e contando com o auxílio financeiro e dos cuidados desta. Moratória passa a envolver “não mais só adiamento e suspensão, mas variados processos de inserção em várias dimensões da vida pessoal e social, como sexualidade, trabalho, participação cultural e política etc.” (ABRAMO, 2005, p. 43). Este contexto reforça meu argumento de que os/as jovens da pesquisa, mesmo em sua posição de classe, vivem a moratória como adiamento, suspensão e inserção em várias dimensões de sua vida. Isso ocorre porque classe não se refere a um grupo estável ou fixo, mas a uma condição social e culturalmente produzida, marcada por formas diversas de inserção e diferenciação, passando a significar, a um só tempo, “condição social, grupo de *status* atribuído, grupo de interesses e forma de identidade social” (GUIMARÃES, 2002, p. 47).

Andressa, por exemplo, mora com a mãe e mais três irmãos, nunca trabalhou e acha que precisa estudar mais para conseguir um trabalho melhor, pois não quer ser faxineira como a mãe que, segundo ela, precisa trabalhar muito para dar conta de sustentar a família sem a ajuda do pai. Foi comum ver rapazes e moças, ainda bem jovens, recém-chegados ao ensino da EJA, sem experiência no mundo do trabalho, sem filhos, vivendo com suas famílias e confiantes na escola como via de acesso para um *futuro melhor*. Tais situações sustentam a suposição de que a experiência da moratória social tem se alargado para abarcar distintos segmentos sociais e um leque mais amplo de experiências, em função mesmo de uma crise econômica e social que vêm marcando e rearranjando os espaços de pertencimento nestes tempos ditos pós-modernos. Deste modo é possível pensar que o que diferencie este período para os/as jovens pesquisados/as, em relação a jovens de classe média, seja a ideia de um “tempo legítimo”, como pressupõe Margulis e Urresti (1996), e de gozo deste tempo para formação e capacitação, para pensar em necessidade, em possibilidades limitadas e aspiração de *equalização* escolar.

Para os autores, a juventude terminaria, então, quando os/as jovens que vivem em classes sociais mais favorecidas – a partir de meus argumentos, digo que jovens em qualquer classe social – pudessem assumir responsabilidades centradas em constituir a própria família, ter uma casa, filhos, estudar e sustentar-se do próprio trabalho, ter experiências sociais e culturais de diversas ordens. Em vista disso, reafirmo: os/as jovens das camadas populares vivem sob a égide de uma moratória social, embora, por

motivos diferentes, com outra intensidade, de outros modos, seja pela pouca escolarização, seja pela dificuldade de conseguir um emprego ou ainda pela permanência na casa da família, prolongando o período de vivência da juventude. Para além de qualquer desventura em suas vidas, todos/as os entrevistados/as identificaram-se como jovens, quando não como crianças ainda, e vivem experiências consideradas juvenis muito semelhantes às daqueles de classe média, como o baile *funk*, a cerveja no bar, *zanzar* pelo bairro, assistir a filmes na casa dos/as colegas, curtir música, passear no *shopping*, ter uma banda. É importante considerar, no entanto, que são as experiências dos/as jovens de classe média que fixam o tom da noção contemporânea de juventude, funcionando como a norma em torno da qual se julgam “as possibilidades de outros setores sociais de aceder a esta condição, de ‘viver a juventude’ [...] e também a partir do qual se medem as abreviações, extensões e interrupções da etapa”, assim como também, se delimitam os desvios e anormalidades (ABRAMO, 2005, p. 43). Além disso, argumento que jovens, independentemente de sua inserção de classe, podem sair ou entrar na juventude sem ter que, necessariamente, dar conta de todas estas demandas que se foram estabelecendo socialmente como delimitadores desta suposta normalidade na vivência da juventude.

Andressa diz que seu objetivo é estudar para ser médica, trabalhar e ser alguém na vida, mas tem medo de não conseguir, para isso, faz curso de padaria¹. Ela não quer trabalhar com isso, mas acredita que ter o certificado do curso pode auxiliar em caso de necessidade. Isto é, apesar de se saber jovem, de ter claro o desejo de que esta juventude perdure por um longo tempo, que não quer seguir os passos de sua mãe (filhos muito jovem, sem companheiro e situação profissional precária), a moça tem certa consciência das dificuldades que enfrenta e vai enfrentar para atingir seu objetivo de crescimento pessoal e profissional.

Larrosa fala em uma prática educativa de educação moral. É a partir deste lugar que talvez possa ser pensada esta reflexividade encontrada nas falas de alguns/mas jovens em torno mesmo de sua constituição enquanto tal. Diz o autor que tal prática educativa aparece “definindo de forma singular e normativa o que significa auto-conhecimento enquanto experiência de si e como produzindo as relações reflexivas que o tornam possível” (1994, p. 57).

¹ O curso de padaria é oferecido gratuitamente no bairro a jovens pobres, através da parceria com diferentes entidades, inclusive com a Prefeitura Municipal.

Esta auto-reflexão pode ser vislumbrada através do uso dos verbos: *vou* e *ter*, ambos aparecem na expressão “*vou ter que*”, repetidamente enunciada por Andressa. Na expressão, as palavras implicam uma ação, um empreendimento, um imperativo, algo do qual não se pode escapar: marido, casa, filhos, trabalho... Estes colocam-se como condições quase inevitáveis ao ser adulto e como destino feminino. Ao mesmo tempo, parece fazer parte de um projeto de vida preestabelecido, inquestionável, o qual se pode no máximo adiar, pois como diz a entrevistada “*é muito cedo ainda para ter certas responsabilidades*”. Está indicado aí o que Larrosa chama de “tomada de consciência como transformação da experiência de si [que] é normativamente e praticamente produzida” principalmente através de aparelhos pedagógicos, como as narrativas pessoais na educação de jovens e adultos, por exemplo (1994, p. 58)².

O verbo *ir*, no futuro, corrobora a noção de destino, um vir a ser. Já a expressão *ter*, no infinitivo, pode ser atrelada, no contexto, a uma condição ou posição de sujeito: de ter (ou ser), mesmo que parcialmente, igual à maioria. Nesta situação, o caso é de ser igual a muitas mulheres, como as que servem de modelo em sua família e comunidade, que assumem o lugar de cuidadoras e provedoras do lar. É o cruzamento de regimes discursivos diversos e que implicam alguma forma de relação do sujeito consigo mesmo e com o outro, mediado por estes discursos. O enunciado implícito na fala de que ser adulto (e mulher) é ter mais responsabilidade, marido, casa, filhos e um trabalho visibiliza como se processa uma “reflexividade normativamente construída”, evidenciando que os discursos pedagógicos (escolares ou não) são capazes de fabricar o sujeito “definido normativamente em termos de autoconsciência e autodeterminação” (LARROSA, 1994, p. 40).

Algumas representações do que é ser jovem, de tão disseminadas nos discursos midiático, escolar e mesmo no âmbito da família, já se tornaram partes do senso comum³ e são assimiladas como verdadeiras para boa parte das pessoas, inclusive pelos próprios jovens de hoje. É o que mostra, também, a fala de Felipe (15 anos), ao ser perguntado sobre por que se acha jovem: “*Não sei, porque eu recém tenho 16, né? Tenho muitos anos ainda pela frente*”. Os discursos que aparecem reproduzidos e

² Era habitual ver a solicitação, nas atividades pedagógicas da EJA, de que os/as alunos/as falassem de si, de suas experiências e histórias pessoais, como em uma atividade na qual um texto foi utilizado para desencadear uma discussão sobre os sonhos individuais, e cada um/a deveria posicionar-se frente a isso, falar de suas expectativas de futuro.

³ O termo *senso comum* é tomado aqui como um conceito que implica pensar que uma série de discursos, por sua repetição, passam a ser aceitos sem questionamentos e vistos como verdades, tornados legítimos em nossa cultura.

orientando quase todas as falas vão ao encontro de uma noção de ser jovem ou de juventude como uma etapa de vida, atrelada a certa faixa etária, como uma fase e, como consequência, ancorada num dado que é biológico. Esses discursos vindos de campos validados como o da psicologia ou da medicina ou, ainda, considerados como científicos, adquirem força e legitimidade em função do poder daquele que diz o discurso, do poder que se atribui e que lhe atribuem.

De modo simples, a fala deixa implícito que ao se ter mais idade, ao ficar biologicamente mais velho, deixa-se de ser jovem; aparentemente não há uma ligação ou um entendimento de que o que se faz ou como e onde se vive este período de vida pode definir algumas coisas sobre o mesmo. Entretanto, levando em conta que estas falas são o resultado do entrecruzamento de discursos de distintas ordens, os/as jovens, ao enunciarem “*tenho muitos anos pela frente*”, são subjetivados pela ideia de que este é o período para que determinadas coisas sejam feitas, para que determinados comportamentos possam ser aceitos, corrigidos ou vivenciados: “*Ser jovem é o começo da vida*”; “*É ter uma idade certa pra sair*”; “*Fazer as coisas boas*”; “*Conversar a respeito do mundo de hoje*”; “*Se arrumar pro namorado*”; “*É morar sozinho*”; “*Andar de bicicleta e jogar videogame*”; “*Hoje o jovem tem que ter muita cabeça porque as drogas tão aí, o crime...*”. Os ditos não são necessariamente de uma mesma ordem, não convergem ou divergem, mas visibilizam a multiplicidade do que pode ser compreendido no elenco de possibilidades que engloba a juventude. Não há como e nem porque delimitar um único modo de ver e pensar a questão. A pluralidade do discurso não nos permite fazer isso, ao contrário, abre para pensar que ser jovem é *isso e mais isso, e mais isso...*

Outro entrevistado diz que ser jovem é legal porque “*daí não trabalha ainda, fica estudando*” (Luan, 15 anos), o que traz consigo a noção de moratória. Para Eliane, uma jovem de 24 anos, porém, ser jovem é ter “*tanta coisa para aprender, pra mim passar pra alguém, ensinar sabe, pras pessoas que não sabem... Aí, acho que não fiz nem a metade ainda, né*”. Pode parecer que há certa ambiguidade nos discursos que orientam estas duas falas, talvez em função das experiências que cada um foi vivendo ao longo de sua vida.

Inicialmente, sem conhecer a história de vida destes dois jovens, poderia dizer que pensam de modos diferentes sobre a juventude por possuírem idades diferentes, mas trago este exemplo a fim de relativizar esta questão, e pensar na constituição do sujeito a partir da experiência de si, que se dá, principalmente, pelas coisas ditas (e não ditas) que

vão constituindo estas experiências. Luan e Eliane possuem responsabilidades e experiências de vida muito distintas entre eles. As experiências sociais que se vive em determinada cultura vão dizendo muito de nós e do outro e, ao mesmo tempo, indicam que ser homem ou mulher jovem também não é o mesmo. Parece-me que para Eliane o “*ter muito a ensinar para quem não sabe*”, como um sentido para ser jovem, está estreitamente atrelado a sua experiência materna de cuidado, educação e proteção e às aprendizagens que fez em torno disso; está atrelado também ao fato de ter um emprego com carteira assinada em um supermercado da cidade e ter galgado neste emprego uma posição que considera privilegiada em relação àquela que possuía quando entrou na empresa (é, hoje, arquivista). Acredito, ainda, que a morte prematura do pai tenha construído modos diferenciados de ver a vida, pois a partir deste acontecimento a família teve que ser reorganizada para poder sobreviver sem o pai, que era o provedor de todos na época, fato que, segundo Eliane, foi um dos motivadores de sua saída da escola.

Para Luan, o sentido de ser jovem está atrelado a outras experiências de vida, sendo organizado por outros discursos, pelo tempo na escola, sem trabalhar, sem assumir compromissos e responsabilidades considerados da vida adulta, resultado de uma *combinação* feita na família, um período *legítimo* de moratória social. Luan saiu do ensino diurno porque não gostava de levantar cedo, gostava de vir para o centro da cidade no horário de aula, passear pelo Parque da Redenção, andar dependurado na parte traseira de caminhões, de fazer coisas, enfim, que neste contexto são consideradas típicas da infância. Foi chamado junto com o irmão para dar explicações ao Conselho Tutelar sobre as ausências e encaminhado pela escola ao turno da noite.

A pulverização, dispersão e multiplicidade dos ditos em torno da noção de juventude produz, também nos jovens ao dizerem de si, diferenças, ambiguidades e diferentes possibilidades. Talvez seja isto mesmo o caráter polifônico do termo. A mídia, a pedagogia, a psicologia, a política, a publicidade etc. transformaram a juventude num artefato (pedagógico/político/social/cultural). A juventude, enquanto construto, é constantemente (re)construída nessas discursividades que buscam dizer *a verdade* sobre ela. Adquire uma materialidade que é, ao mesmo tempo, produto do poder e gera poder e divisões sociais ancorados em marcadores identitários como classe e gênero, por exemplo. A inserção da juventude nessa rede de saberes que dizem sobre ela estabelece, sempre, outras e novas relações de poder.

O poder, entendido aqui na perspectiva foucaultiana, tem funcionado como um organizador de sistemas de classificação – sociais, culturais, políticos, econômicos – ajudando cada um/a a ocupar seus devidos lugares nas representações que estão em jogo. Auxilia, em alguma medida, a organizar a rede de saberes que se produz em torno da juventude, através da hierarquização destes saberes. O poder, no entanto, não possui uma realidade ou uma essência, “não existe algo unitário e global chamado poder, mas unicamente formas díspares, heterogêneas, em constante transformação” (MACHADO, 1993, p. X). E, se a noção de juventude é resultado de relações de poder que disputam legitimidade sobre ela, então esta não pode ser definida de uma vez pra sempre; é uma prática social como qualquer outra, constituída historicamente.

Sandra: O que é legal de ser jovem?

Luan (15 anos): Não trabalhar ainda, ficar estudando.

Sandra: Que mais?

Luan: Só. É bom ser velho, ter 18, aí dá pra fazer tudo que o cara quiser.

Qual a noção de juventude que vem agregada a esta fala? O que é ser jovem para estes jovens, especificamente? A ideia de ficar mais velho parece agregar, para alguns, melhores possibilidades e valores. Para outros a adultez aparece como lugar da impossibilidade. E por que ter 18 anos já é ser velho? Como esta noção se conecta com as experiências de futuro, escola, trabalho, quartel etc.?

O modo como à juventude é vivida, especialmente por alguns desses/as jovens, faz um retorno à infância e aponta para dois extremos ou fronteiras fortemente delimitadas: como se tudo (de melhor e de pior) ficasse para quando se chegar à adultez. Em uma das discussões de grupo, entreguei a cada um/a uma tira de papel com a expressão *ser jovem* é. Nela deveriam completar a frase utilizando as linhas pontilhadas como quisessem. Nesta atividade, Cristian (15 anos) escreveu: “*Ser jovem é ser criança, poder brincar e amar*”. Outros escreveram ser jovem é: “*Ter uma idade certa para sair; o começo da vida, que as pessoas começam a descobrir, ter mais educação, começa a conhecer*”. Ou fica a dúvida entre o que é *mesmo* infância e juventude, ou se vê um adiamento da identificação com esta posição de sujeito ou, ainda, deposita-se na juventude uma noção de *vir a ser*, como projeção de futuro. É só aí que se começa a trabalhar *de verdade*, ter responsabilidades *de verdade*, fazer o que se quer *de verdade*...

Destaco esse *de verdade* porque é uma representação comum acreditar que um dia se estará livre para viver a vida como bem entender, uma espécie de alforria, não

sabendo ao certo de que e, ao mesmo tempo, de tudo. Acredito que isto está relacionado com aquilo que cultural e socialmente se constrói em torno da juventude: só se pode votar a partir dos 16 anos, fazer carteira de motorista com 18, se atinge a maioridade legal com 21 etc. Os jovens, aos poucos, vão percebendo que toda autonomia é relativa. Ou seja, as estruturas sociais que operam dentro de certa cultura não são totalmente determinadas por ela e nem são independentes da cultura na qual se constituem.

Em contrapartida, para entrevistadas como Ana (26 anos) e Eliane (24 anos), que trazem consigo um conhecimento e uma bagagem de vida bastante diferente da de outros/as jovens, em função de aprendizagens e experiências (algumas muito dolorosas e difíceis), a juventude apresenta-se como um lugar idílico, talvez por não tê-la vivido como julgam (ou como a sociedade nos ensina como sendo) adequado ou como o tempo ideal para a realização de certas coisas:

Sandra: O que tu entendes por ser jovem?

Ana: Disposição, tentar entender o ser humano, o próximo, a idade também influencia e muito. Acho que é isso porque geralmente a pessoa que passa do adulto, do jovem pro adulto já começa a se acomodar, aquela coisa, não quer sair, não quer aquilo, não quer trabalhar, tem preguiça disso, tem preguiça daquilo outro. O jovem não, o jovem tem disposição pra tudo, tanto fez, tanto faz.

Sandra: A juventude pra ti é uma coisa bem positiva, bem legal...

Ana: Bah, muito legal, pra mim não precisava ter velhice.

A fala reintroduz a colocação de que ser jovem implica ter mais disposição, maiores habilidades, não se acomodar, ter uma aparência entendida em nossa cultura como mais desejável. A juventude aparece como um período que deveria ser o de estar sempre alegre, cheio de energia, afinal é isso o que dela se espera. É a reiteração de certos ditos nos quais ser velho aparece, de um modo geral, como algo negativo, indesejado, já que ser jovem desponta, desde as últimas décadas, como o modo de ser mais cobiçado e valorizado em nossa cultura. Ser jovem envolve atitude, uma condição e uma posição de sujeito que se quer permanente e isso independe de classe social, gênero ou raça.

Argumento, então, que ser jovem só faz sentido quando agregamos a análise ao ser velho, pois os termos constituem-se e constroem-se em relação. Ao dizer o que é ser jovem, estou necessariamente, dizendo o que é ser velho ou velha. À medida que se afirma que o corpo jovem, belo, saudável, magro, ativo e *natural* é a representação idealizada de corpo, está também afirmando-se tudo aquilo que o corpo não é ou não deve ser: velho, feio, doente, gordo, sedentário.

ÚLTIMAS REFLEXÕES...

Levando-se em consideração os marcadores identitários, é a questão do gênero agregado à classe social aqui discutida, como definidora de modos de viver a juventude. Sara, Andressa, Eliane e Ana permitem perceber que ser jovem para elas, é diferente do que ser jovem para Felipe, Cristian e Luan. Margulis e Urresti (1996) afirmam que, em nossa cultura, há mais possibilidades de se viver a juventude sendo homem do que sendo mulher. De outro modo, diria que a juventude se oferece de modo diferente ao homem e à mulher. Os autores acreditam que as mulheres, geralmente, têm filhos mais cedo e casam-se mais cedo, o que vai ocasionar urgências distintas. Acrescento, ainda, que são comumente as mulheres que se tornam responsáveis pelo cuidado e pela educação de filhos e irmãos pequenos, tendo que, muitas vezes, abrir mão de certas experiências de vida em prol de outras, ou desde cedo conciliar uma dupla jornada de tarefas e responsabilidades. Ou seja, a juventude é dependente do gênero, bem como da classe social. De outro modo, a cultura é organizada pelas dinâmicas de gênero e de classe. Ser jovem para um homem de classe alta é diferente do que para uma mulher de mesma classe, e estas diferenças acentuam-se quando agregamos outros fatores como cor, religião, escolarização e tipo físico.

Nenhum dos homens da pesquisa possuía filhos, nem mesmo os mais velhos; nenhum dos jovens era casado. Já entre as mulheres, seis delas eram mães e três viviam com o companheiro. Ou seja, apesar de todas as transformações sociais ocorridas no campo do gênero e das tantas conquistas femininas na busca de equalização com os homens no mercado de trabalho e no campo da educação, as questões do campo privado e doméstico ainda dizem mais respeito a elas do que a eles. Jovens como Andressa e Sara nos mostram, no entanto, que experiências aparentemente pré-dadas ou pré-determinadas como exclusivamente femininas ou masculinas podem ser questionadas e, gradativamente, modificadas.

Estas questões levam a ponderar que há uma estreita relação entre a constituição dos/as jovens como sujeitos de gênero e os processos educativos. Ou seja, implica analisar como e de que modos os diferentes processos e práticas sociais e culturais, nos quais os/as jovens se veem envolvidos, os educam como homens e mulheres de modos específicos. Os indivíduos aprendem desde muito cedo, diz Meyer, “a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social,

através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer” (2003, p. 22). Os processos educativos tomam certa representação como referência, como norma; é a partir dela que homens e mulheres são posicionados. A norma estabelece-se como o valor positivado, e o que escapa a ela, a diferença, como um afastamento daquilo com o qual se deve ser comparado. “É normal aquilo que é como deve ser [...] ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável” (CANGUILHEM, 2007, p. 85). Nesta perspectiva, é exatamente esta noção que se coloca em questão, a fim de pensar que a norma é uma produção social e cultural e, enquanto produção, produz efeitos de poder sobre os indivíduos.

É considerado normal, por exemplo, que uma moça se torne responsável sozinha pelo filho quando engravida, pois foi o que ocorreu com quatro das estudantes que são mães. É *normal* que abandonem os estudos para cuidar dos filhos. É *normal* que assumam uma tripla jornada ao retornar à EJA: trabalho, escola e filhos. É *normal* que uma aluna falte à aula para cuidar dele/a. Ao dizer isso, estou afirmando, dentro desta lógica, que seria diferente ou estranho uma mãe que não abdicasse de seus estudos e de outros investimentos pessoais em prol dos filhos e, ao mesmo tempo, que seria estranho ver um homem assumindo todas estas posições sem a presença feminina.

Outro pressuposto colocado nesta questão é o de igualdade e diferença. Ou seja, as referências às diferenças biológicas ainda servem de explicação amplamente aceita para dizer sobre os posicionamentos estabelecidos para homens e mulheres em nossa sociedade. “Processos de diferenciação social produzem exclusões e escravizações que são então justificadas em termos de biologia ou de raça” (SCOTT, 2005, p. 18).

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, 2005, p. 9-22.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Tradução Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. – 6ª ed. rev. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

- GUIMRÃES Antônio Sérgio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução Roberto Machado. – 11ª ed. – Rio de Janeiro: Graal, 1993, p. VII-XXIII
- MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. In: ARIOVICH, Laura. *La juventud es más que una palabra: ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, 1996, p.13-30.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. – 5ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2010, p. 9-27.
- SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. In: *Revista Estudos Feministas*. v. 13, n. 1. Florianópolis: jan./abr. 2005, p. 11-30.