

## APONTAMENTOS PARA UMA JUVENTUDE DA EXPERIÊNCIA

Roger Vital França de Andrade (PPGE/UFES)

andradefranca@ig.com.br

### INTRODUÇÃO

A expressão experiência vem se constituindo na atualidade enquanto sinônimo e possibilidade de aquisição de conhecimentos – científicos ou não – habilidades e competências úteis para ingressar no mercado de trabalho e que este processo transforme seus praticantes em sujeitos mais aptos para competirem, fazendo destas experiências uma *bagagem cultural*, um dispositivo diferenciador, algo a mais no currículo.

Neste sentido, trocar e adquirir experiências são estimulados pelas viagens e vivências interculturais (como morar em outro país e dominar outro idioma), são ainda iniciativas para se aprender uma dança ou frequentar um curso de culinária e ikebana. Vale qualquer interação desde que o sujeito se sinta envolvido, participando de um grupo ou em movimento.

Mesmo considerando os diferentes usos que os sujeitos fazem dos produtos e serviços aos quais têm acesso, questionamos: teria a experiência se convertido em mercadoria como outra qualquer a ser explorada, sentida e comercializada por um mercado cada vez mais globalizado? Em uma sociedade massificada e tecnocrática em que as mídias decidem e vendem quase tudo o que deve ser experimentado socialmente pelos sujeitos, estas experiências podem vir a se constituir em um aprendizado enquanto processo reflexivo, uma ação formativa que implique um voltar-se para si mesmo na perspectiva apontada por Larrosa (2010)?

Este texto traz para o debate a questão da experiência enquanto processo formativo, visando elencar alguns possíveis para problematizarmos a experiência e suas relações com determinada visão de mundo que historicamente tem se pautado por modelos/formas idealizados de sujeitos, corpos e juventudes.

Sinalizamos como intercessores teóricos Larrosa (2002, 2010 e 2012), Kohan (2003) e Santos (2000 e 2003), dentre outros que nos ajudam a pensar a problemática da experiência. Estas reflexões fazem parte de uma pesquisa inicial de doutorado podendo ser consideradas como apontamentos bibliográficos. Um breve ensaio experimental para adentrarmos em um tema fascinante e complexo com/por o qual nenhum de nós podemos escapar: a experiência.

## **A EXPERIÊNCIA E AS FORMAS DA VIDA: EPISTEMOLOGIA E OS DISCURSOS SOBRE O CORPO**

Historicamente, as sociedades têm elaborado um conjunto de códigos, símbolos, leis e preceitos que expressam certo "ideal" que norteia as expectativas e aspirações a serem vividas pelos seus membros. Assim, formulam concepções idealizadas de homens e de mulheres, de sociedade, trabalho, educação, natureza e corpo. Quando esse ideal é correspondido pelos sujeitos, tal fato marca sua plenitude de status, sua amplitude de participação e aceitação na sociedade, passando a identificarem-se completamente com esses ideais que de certa maneira os definem perante esta sociedade.

Ao longo da trajetória humana, diversos pensadores se propuseram a formular um tipo de conduta "ideal" para si, para a sociedade e para o mundo em que viviam, acreditavam em um modelo que deveria ser vivido ou pelo menos perseguido pelos sujeitos que compartilhavam daquela sociedade.

Um desses ideais foi descrito por Platão em A República ao descrever a "cidade ideal", lugar este, no qual os sujeitos encontrariam uma vida justa e sábia, cabendo à educação o papel normativo de ajustar o que é a um deve ser. A *polis* idealizada por Platão outorga à educação a responsabilidade de

[...] modelar o outro. Modelá-lo, formá-lo. Dar-lhe uma forma. Qual forma? No caso de Platão é, em uma última instância, a forma das Formas; são ideias, os a priori, os modelos, os paradigmas, os em si transcendentais, entidades que são sempre do mesmo modo, indivisíveis, perfeitas, que indicarão a normatividade da formação (KOHAN, 2003, p.58).

Na modernidade, os ilustrados defenderam a ideia dos “reis-filósofos” enquanto soberanos que transformariam as sociedades que governassem, uma vez que estariam comprometidos com o progresso, com as ciências e as artes. Nesta mesma época, nos séculos XVII e XVIII, Rousseau também idealiza um tipo de sujeito encarnado na personagem do pequeno Emílio que deveria por meio da experiência com a educação ser copiado, tomando a educação como um tratado em condições de produzir um sujeito puro, não contaminado pelos vícios da vida na cidade. Para isto, seria necessário que o *mancipium* fosse retirado do contato urbano, uma vez que, este era concebido pelo ideólogo como corruptor do gênero humano. Idealiza, assim, a infância e a educação enquanto processos harmônicos que deveriam preservar a pureza e a espontaneidade das crianças, defendendo ainda um modelo pedagógico não-diretivo e que não se opusesse aos interesses e as necessidades infantis.

Arroyo (1991) sinaliza que esse modelo de infância e educação idealizado por Rousseau contribuiu para uma visão estática de intervenção pedagógica que privilegiava a formação de indivíduos a-críticos e a-históricos situados em abstrações fora da realidade e sem condições de intervir nesta concretamente.

Durkheim, um século depois de Rousseau, também instiga uma educação preocupada com um “ideal supremo” como a ação dos membros de uma geração adulta sobre os membros de uma geração de crianças e adolescentes. Segundo ele, a parte básica que constitui a educação, seus objetivos e valores deveriam ser formulados em cada contexto mediante as necessidades, representações e concepções que os próprios indivíduos fazem de inteligência, corpo, moral e comportamentos socialmente aceitos. O autor situa a educação no contexto cultural em que o sujeito está inserido, devendo estar em consonância com o que se espera socialmente destes sujeitos.

Estas idealizações representadas e expressas em modelos e cópias a serem seguidas, não se restringiram ou são de exclusividade do campo da educação e nos parecem fazer parte de um movimento mais amplo envolvendo a existência humana e seus diferentes e conflituosos modos/formas de significar a vida e as experiências sociais.

Experiências que têm sido concebidas pelo pensamento ocidental delineado nos últimos dois séculos como algo passivo de mensuração e controle, ancorado na crença da possibilidade de se enxergar e intervir na realidade, acreditando ser este *objeto* a ser conhecido e o

*pesquisador/sujeito cognoscente* que realiza a experiência (de modo neutro) em condições de observar, medir e quantificar esta realidade, desde que obedecesse a determinados princípios científicos, enquadrando e selecionando os dados que emergiam desta suposta realidade de modo objetivo.

Para Kohan (2003),

As pretensões de objetividade, universalidade e certeza dessa ciência são incompatíveis com o caráter subjetivo incerto e particular da experiência. Por isso, a ciência a instrumentaliza e a quantifica por meio do experimento. Com ele, faz o caminho do conhecimento (KOHAN, 2003, p.241).

Essa compreensão moderna de ciência fortemente influenciada pelo Positivismo, enquanto corrente filosófica surgida na França no século XVIII, com a pretensão de escapar aos modelos de pensamento transcendentais em defesa do progresso e da melhoria da humanidade, acabou por divinizar um tipo de razão e de procedimento científico que segundo seus adeptos, estariam em condições de tudo saber, medir e tipificar.

Neste cenário, Oliveira (Apud Caetano, Ferraz e Ferreira, 2000) nos diz que, mesmo o Positivismo tendo sua raiz histórica nas ideias de Galileu e Descartes, este nasceu como reação ao Idealismo de Hegel e de uma maior exigência e respeito para com a experiência e os dados positivos que emergiam da observação. Ou seja, uma tentativa de romper com os dogmas e crenças vividos pelos sujeitos durante a Idade Média que explicavam o mundo, os fenômenos, a natureza e a sociedade de modo transcendental.

Entretanto, a partir de um determinado momento em que as forças produtivas, e não somente estas, foram paulatinamente assumindo novas feições, novas expectativas e interesses, os sujeitos passam a não contentar-se com as concepções do pensamento mítico-religioso que já não explicavam e nem satisfaziam o modo como estes sujeitos historicamente concebiam e viviam a realidade.

Neste prisma, por meio da razão ou da racionalização, acreditava-se que a ciência positivista daria aos homens a capacidade de conhecer as leis da natureza e da sociedade por meio da pesquisa, das técnicas científicas e de seus princípios e normas elaborados a partir de

esquemas, representações, imagens, olhares e interpretações fixados em um tipo ideal de sociedade, de sujeito e de experiência – científica ou não – cristalizadas em um *deve ser*, que não possibilitava ao *pesquisador/sujeito cognoscente* deixar-se tocar, perceber-se mais sensível para com o não quantificável, o não mensurável, os processos e sujeitos que não estão e nunca estarão na média, na referência. Aqueles sujeitos e fenômenos considerados desvio-padrão.

Esta fixação em conhecer/intervir na realidade, na crença de um modelo único de experiência e de sujeito estimulou e fez prevalecer dentro e fora do mundo acadêmico um ideal de experiência/sujeito universalizado a partir de uma essência única e imutável.

O paradigma que irá constituir-se na modernidade, mesmo colocando os sujeitos no centro das representações, das ideias e valores explicativos, em que somente pela racionalidade, pela experimentação, apreensão e manipulação da realidade, acreditava-se ser possível conceber estes conhecimentos, imprimindo-lhes certo caráter de verdade, infalibilidade e precisão, o fez por meio de um modelo científico tomado como ideal e que somente este processo garantiria fidedignidade e melhor apreensão em suas pesquisas.

Para Santos (2003) esse modelo científico de produzir conhecimento

[...] baseado na formulação de leis tem como pressuposto metateórico a ideia de ordem e de estabilidade do mundo. Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um mundo que o racionalismo cartesiano toma cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que o constituem (SANTOS, 2003, p. 30/31).

Nesta órbita os sujeitos decomporão seus objetos de estudos, parcelarão os conhecimentos, restringindo seu olhar de investigador, apenas para o que precisava ser averiguado, não importando o contexto mais amplo e suas conexões.

Este cientificismo paulatinamente desenhou um modo de pensar/fazer ciência estruturada na fragmentação dos saberes e no isolamento/deslocamento dos sujeitos de seus contextos relacionais, que contribuía para que a própria escolha dos temas e problemas a serem

investigados, fossem determinados a partir de técnicas e medidas/padrões que emergiam dos códigos de conduta, comportamento, crenças e valores no que concerne idealmente a um tipo de técnica, sujeito, corpo e de sexualidade, a um modelo particular de experimentar-se na esfera pública e privada.

Essa modelização das experiências envolvendo as técnicas científicas e o corpo é apontada por Soares (2001), como uma perspectiva de racionalizar e de promover atitudes e comportamentos relacionados a um corpo saudável, limpo e apto para sua inserção nas práticas sociais, no mundo do trabalho, no despontar de uma nova ordem social, estando atrelado ainda, à ideia utilitarista de formação de hábitos higiênicos, preservação e reabilitação da saúde, seguindo o modelo homogeneizante de sujeito civilizado, forjado entre o final do século XIX e início do século XX.

Nesse contexto, algumas disciplinas serão legitimadas enquanto campos de investigação e de intervenção em condições de objetivar, materializar e ratificar os discursos científicos, visto que “o estudo do corpo e de seus distúrbios é considerado propriedade da ciência” (SILVA, 2001, p. 44). Dessa forma, o corpo será tratado dentro de uma concepção de corpo-máquina, passível de controle e mensuração ratificada por técnicas científicas elaboradas nos laboratórios de fisiologia e biomecânica.

A partir destes princípios científicos que estruturam determinada concepção de corpo, como também, na crença de que “todos os homens são iguais”, nos parece que parcelas significativas da população são excluídas ou têm suas experiências invisibilizadas: as mulheres por serem o oposto do homem; os negros por serem objetos vocálicos; os índios por não terem alma; os homossexuais por serem doentes.

Nesse sentido, como nos lembra Louro (1997), o que está em jogo são hierarquias de poder, que classificam as diferenças, tomando como referência certas características físicas, dentre outros atributos, que marcam em determinada sociedade o que é normal ou desviante. Para essa autora, a referência a ser “copiada” diz respeito ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbana e cristã.

Outra perspectiva a ser considerada diz respeito àquela “fundamentada numa racionalidade instrumental [...] princípio esse que é levado ao âmbito do movimento corporal” (SILVA,

2001, p. 44) em que o corpo-máquina é perseguido pelos sujeitos tomando tabelas, quadros e estatísticas de âmbito mundial como referência para obter ou eliminar determinadas medidas, peso, formato e textura corporal universalizadas, sem levar em consideração as diferentes subjetividades, a diversidade cultural e geográfica.

O corpo-máquina acima descrito encontra-se inserido na lógica do mundo-máquina que para Santos (2003) é parte da compreensão de mundo e sujeito onde: “Esta ideia de mundo-máquina é de tal modo poderosa que vai se transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo” (SANTOS, 2003, p.31).

Sant’Anna (2001) nos ajuda a pensar alguns elementos que serão acirrados na modernidade pelo viés desta concepção de máquina e controle quando o corpo e a sexualidade passam por investimentos morais ao dizer que:

Na antiguidade, as noções de eu e de sujeito são bastante diferentes das nossas. Foucault mostra que houve uma lenta passagem de uma era em que a alimentação estava no centro das preocupações em bem administrar o corpo, para aquela em que, sobretudo a partir do século XII, a sexualidade ocupará este lugar central. Tendo em vista a transformação da sexualidade num problema que conclama a produção de saberes e de estratégias políticas de controle e de tratamento do corpo, uma das principais questões de Foucault, [...] é a seguinte: como foi possível tornar o comportamento sexual uma questão moral? (SANT’ANNA, 2001, p. 15).

Mas a sexualidade passa a ser problema para quem? A quem interessa um tipo de experiência sexual e de corpo a ser controlado, esmiuçado e confessado? Talvez o próprio Foucault (1986) responda a questão quando assinala a constituição de um campo de saberes alicerçado em uma episteme científica que buscou legitimar-se a partir de uma verdade que deveria ser partilhada por todos e que de certa forma se inscrevia nos corpos e no poder de puni-los.

Foucault demonstra a partir do século XVIII uma suposta suavização das penas criminais que incidiam sobre o corpo dos criminosos e o desaparecimento dos suplícios públicos enquanto um espetáculo punitivo que deveria ser afastado dos olhares curiosos que faziam com que carrascos e juízes se parecessem com assassinos. A relação castigo-corpo passa a privar os sujeitos de sua liberdade onde “o corpo é colocado num sistema de coação e de privação [...] a

dor no corpo não são mais elementos constitutivos da pena. O castigo passa de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos” (FOUCAULT, 1986, p. 16). Um novo tipo de controle e funcionamento entra em jogo voltado aos corpos individuais e sociais. São modificações quanto ao objeto e objetivo da ação punitiva. Pois não é mais somente o corpo a ser castigado, mas também a alma, o coração, o intelecto, a vontade e as disposições que não estejam quantificadas. Há um tipo de experiência social em curso a ser respeitada, observada e seguida.

Aqui a episteme científica faz-se presente codificando os sujeitos, as condutas sociais, os comportamentos-desvios, perversões, julgam-se as paixões, os instintos por meio de laudos psiquiátricos, da antropologia criminal, da sistematização dos saberes jurídicos, da ciência objetivada e de critérios específicos de determinado campo de conhecimento.

Neste cenário não interessa saber o autor do crime, mas buscar cientificamente suas causas, entender ou perseguir “verdades” que subjazem ao sujeito e seu crime. Assim, elaborou-se “um conjunto de julgamentos apreciativos, diagnósticos, normativos concernentes ao indivíduo” (FOUCAULT, 1986, p. 23).

Foi com o objetivo de compreender essas relações de poder, punição e de uma tecnologia de política do corpo que Foucault mergulhou na história, deixou pistas para se ler como, a partir de determinado contexto histórico, alguns mecanismos sociais foram criados e de que maneira um tipo específico de sujeição alterou e ditou (e ainda continua ditando) as experiências corporais e sexuais socialmente válidas.

Sant’Anna (2001) pontua,

[...] o quanto eram [ou são?] sofisticados os saberes e as técnicas das épocas passadas e de diferentes culturas da nossa, guiadas pela intenção de livrar os corpos das doenças, promover a disciplina alimentar e sexual, numa palavra, controlar os corpos não apenas para bem administrar uma cidade, uma empresa ou nação, mas, igualmente, para obter mais saúde e prazer (SANT’ANNA, 2001, p. 4-5).



Para a autora, diferente de uma história do corpo, não devemos perder de vista, “[...] como uma dada cultura ou um determinado grupo social criou maneiras de conhecê-lo e controlá-lo [...]”. Segue dizendo que:

São antigas as tentativas de minimizar os efeitos do que é desconhecido nos corpos. Da religião à ciência, passando por diferentes disciplinas pedagógicas, a vontade de manter o próprio corpo sob controle, se possível desvendando-o exaustivamente, caracteriza a história de numerosas culturas (SANT’ANNA, 2001, p.4).

Entretanto, nos parece que estas intenções de controle e disciplina têm produzido um empobrecimento das experiências humanas, limitando e constringendo relações/encontros com nós mesmos e com os outros, anulando o experimentar a vida de modo mais potente e dinâmico, sendo responsável ainda, por um pensar/sentir/agir homogêneo e monológico.

Este pensar atrelado a um modelo cultural hegemônico privilegiará nas práticas educativas, a repetição e a obediência rígida aos modelos pedagógicos teorizados fora da escola e até mesmo fora do país. Destacamos, a título de exemplo, que esse modelo monocultural estará expresso na escola num sentido mais amplo, entre outras formas, nos conteúdos e textos escolares que são apresentados na perspectiva de determinados grupos sociais, omitindo ou não valorizando a cultura que não seja a dominante, invisibilizando temas, sujeitos e práticas sociais.

## **DESENFORMANDO OS DISCURSOS: EXPERIÊNCIA E APRENDIZAGEM**

Santos (2003) nos chama atenção para o “desperdício da experiência”, das outras possibilidades de ser e estar no mundo e que de certa forma a razão indolente forjada pela modernidade e seu caráter monológico invisibilizou ao produzir e legitimar discursos e práticas que não consideram a existência de experiências não normativas ou hegemônicas.

Para o autor a razão indolente estaria constituída pela razão metonímica obcecada pela totalidade, guiada pelo pensamento único e infalível que tem se manifestado pela imposição que atua a partir de dois vieses. O primeiro por meio do pensamento tecnicista/producionista e

o outro pelo pensamento legislativo que opera pela coerção, tomando como legítimos apenas determinados discursos e práticas. Faz parte ainda desta maquinaria a razão proléptica que estruturada na crença de tudo já saber e controlar nega-se a problematizar o futuro uma vez que este seria algo pré-estabelecido, conhecido a priori.

A racionalização do mundo, o enquadramento da vida e das experiências a partir de uma única perspectiva é também criticada por Benjamin (1994) ao salientar o quanto na modernidade a proliferação e a instrumentalização da vida pela técnica foi (ou continua sendo), responsável pela pobreza de experiência ao sobrepor-se aos seres humano. Diz ainda, que “essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade” (BENJAMIN, 1994, p.115).

Pobreza aqui entendida como esvaziamento de criação estética e pelo silenciamento dos soldados que, ao voltarem da segunda guerra, estavam mais pobres em experiências comunicáveis. “Porque nunca houve experiência mais radicalmente desmoralizadora que a experiência estratégica pela guerra de trincheira, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes” (BENJAMIN, 1994, p.115).

Aqui indagamos; o que a humanidade tem aprendido com a experiência da dor e do sofrido alheio? Como fazer deste silêncio provocado pela experiência um aprendizado enquanto processo reflexivo, uma ação formativa que envolve o voltar-se para si mesmo?

Larrosa (2002:24) comenta de modo instigante este silêncio enquanto experiência reflexiva quando a concebe como um acontecimento,

[...] que requer um gesto de interrupção [...]: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p.24).

A citação acima nos faz acreditar que é nesse movimento de calar-se delicadamente, prestando atenção ao fato acontecendo que a experiência assume feições de aprendizagem como processo que nos chega, nos toca e nos absorve, sendo potencializada por múltiplos encontros como nos fala o próprio autor:

Todos nós, alguma vez, diante de um poema, ou um filme, ou uma máquina, ou uma paisagem, sentimos a força desse calar. Alguma vez nos foi dada essa experiência de um máximo de desprendimento de nós mesmos, numa atenção retesada quase até o limite que, paradoxalmente, coincide com uma máxima intimidade com nós mesmos. E todos nos sentimos contrariados quando alguém começou a falar e rompeu esse silêncio [...] (LARROSA, 2010, p.48).

Nesse encontro retesado de intimidade com nós mesmos na tensão entre biológico e cultural é que situamos o corpo e os diferentes dispositivos culturais que vão se inscrevendo nestes por meio da alimentação e das vestimentas, dos cuidados com a higiene, dos investimentos morais e jurídicos que ditam as práticas sexuais socialmente aceitas ou condenadas. São processos sociais que vão se pulverizando na vida cotidiana, encarnando-se nas coisas e nos corpos, e se mesclando de tal forma, que se questiona o que é biológico e o que é cultural. Em outras palavras, orgânico e inorgânico.

Para além das pretensões em modelar a experiência, saindo dos laboratórios, das salas de reuniões acadêmicas ou não, dos cafés e chás literários, dos sermões religiosos que dizem/ensinem as pessoas como pensar e agir em relação a todos os assuntos, a vida cotidiana dos sujeitos ordinários, como nos lembra Certeau (1994), para além dos discursos e práticas que os narram ou os dissecam, encontra-se atravessada e transbordada por todos estes espaços de relações sociais alfabetizadoras (Thompson apud Farias Filho, 2008), produzindo-se em outras medidas que escapavam (escapam!) às normatizações e às medidas exatas ou socialmente aceitas, inventando-se em outros corpos, outras histórias de vida que talvez não caibam em teses, discursos, teorias, desterritorializam-se constantemente, aguçando a pergunta espinoziana: o que pode o corpo?

## **POR UMA JUVENTUDE DA EXPERIÊNCIA**

Uma aposta talvez potente esteja na possibilidade de estilhaçarmos a ideia corriqueira de corpo jovem como processo ligado ao desenvolvimento biológico: aparecimento de pelos, menarca, crescimento do pomo-de-Adão e das extremidades ósseas, dentre outras mudanças corporais, nos movimentando no sentido de que os aparatos das biotecnologias, das supostas receitas antienvelhecimento, das dicas para ser ou minimamente aparentar ser jovens, o contato com as redes sociais têm vislumbrado o surgimento de corpos-jovens não mais presos ou fixados a um corpo/idade, mas sobretudo a uma condição de experienciar este corpo, vive-lo a partir de outras perspectivas, desejos e devires.

Neste sentido Reguillo (2003), salienta que

Definir os jovens em termos socioculturais implica, em primeiro lugar, não conformar-se com as delimitações biológicas, como a da idade. É dizer que “a juventude não é mais que uma palavra” (Bourdieu, 1990) e hoje sabemos que as distintas sociedades em diferentes etapas históricas tem traçado as segmentações sociais por grupos de idade de muitas distintas maneiras e que, mesmo, para algumas este tipo de recorte não tem existido (REGUILLO, 2003, p. 104, tradução nossa).

Assumir esses jovens por meio de outra lógica que escape aos discursos e lições que aprendemos em diferentes espaços formativos e que frequentemente estabelecem o que é jovem ou velho, normal ou desviante, progressista ou antiquado, deslocando-os dos supostos artificialismos que marcados pelas questões culturais são internalizados e naturalizados enquanto verdade suprema.

Nessas supostas naturalizações de cunho biologizante, Louro (1997) pontua os dispositivos em que as questões de gênero, dentre outras, são enfatizadas e produzidas a partir de características eminentemente biológicas em detrimento da construção histórica e social que atravessa essa questão. Para a autora, “não há contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzidas sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 22), como são representadas ou valorizadas.

Mas de qual construção social nos fala a autora? Se somos constituídos por linhas diversas e que não sabemos necessariamente em que linha estamos nem onde passam ou passarão as linhas em vias de serem traçadas, “numa palavra, (se) há toda uma geografia nas pessoas, com linhas duras, linhas flexíveis, linhas de fuga, etc.” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.21), como problematizar/cartografar os jovens nesse emaranhado de linhas?

Cavenacci (2005) e Reguillo (2003) nos tecem pistas interessantes para pensarmos nestes jovens como sujeitos que produzem “um novo tipo de sensibilidade e de sexualidade, modo e estilo de vida, valores e conflitos” (Canevacci, 2005, p. 22). O autor considera em suas análises que o contexto pós-guerra, a vida nas metrópoles e as mídias-culturas expressas e veiculadas pela comunicação social têm produzido esses sujeitos consumidores. Diz ainda que “Escola, mídia e metrópoles constituem os três eixos que suportam a constituição moderna do jovem como categoria social” (idem, p. 23).

Sinalizamos assim, que nos movimentamos com a ideia de jovem em seus diferentes sentidos; múltiplos, móveis e misturados que socialmente têm inventado-os enquanto categoria social em contínuos deslizamentos, que os tornam de difícil mapeamento em função de suas ambigüidades e provisoriedade. Para Reguillo (2003, p.103), esta dificuldade estaria na “enorme diversidade que cabe na categoria “jovens”: estudantes, bandas, punks, milenaristas, empresários, ravers, desempregados, operários, mas todos filhos da modernidade, da crise e do desencanto”.

O desencanto ao qual se refere a pesquisadora mexicana estaria sendo desencadeado pelo desgaste e pela deterioração da política e dos discursos dominantes acentuados pela profunda crise estrutural das sociedades contemporâneas, como parte indissociável do cenário em que cotidianamente milhares de jovens semantizam o mundo e o apropriam.

Nos diz ainda que

[...] os jovens não representam uma categoria unívoca. A juventude é uma categoria construída culturalmente, não se trata de uma “essência” e, em tal sentido, a mutabilidade dos critérios que fixam os limites e os comportamentos juvenis, está necessariamente vinculada aos contextos sociohistóricos, produto das relações de força em uma determinada sociedade (REGUILLO, 2003, p.104).

Para Canevacci (2005) a cultura experimentada pelos jovens na atualidade se desloca a partir de algumas referências, dentre elas a ideia de jovem como categoria social não mais atrelada a determinado tempo cronológico fixado pela idade ou fase a ser ultrapassada pelo egresso do sujeito ao mundo do trabalho, mas, por meio de outros modos de perceber o mundo, o futuro, o corpo, a sexualidade que somente a vida, a experiência nas metrópoles, a relação com as mídias e com as diferentes e plurais inserções sociais tem possibilitado.

Neste cenário cada vez mais dilatado pelos meios de comunicação de massa, pelo acesso a quaisquer tipos de informações disponíveis 24h por dia na internet, nas conversas familiares que fazem circular os mais diferentes assuntos: o último capítulo da novela, o destaque da violência no jornal, o comentário político e econômico no ônibus a caminho do trabalho, a atriz seminua entre os jogadores, indagamos: em que tem se constituído as experiências juvenis? Como o corpo se (des)organiza nos espaços aos quais estes jovens têm acesso? Como esses jovens têm construído para si uma pedagogia da experiência corporal?

São questões abertas e que incitam outros voos, sempre panorâmicos e provisórios, instigam a vontade e o desejo de querer dialogar, experimentar, envolver-se com esses outros corpos, com os processos pelos quais as experiências vividas/sentidas pelos jovens são tecidas, percorrendo seus rastros, indo à busca de pistas e de encontros nos diferentes espaços urbanos ocupados por estes jovens espalhados na/pela cultura do asfalto, dos muros, das noites intermináveis, e que, de algum modo, se encontram plugados nos estilhaçados da vida que os compõem e os metamorfoseiam.

Por fim e em companhia de Larrosa (2012) pontuamos:

[...] que não se pode fazer da experiência uma coisa, que não se pode objetivar, nem homogeneizar, nem calcular, nem fabricar, nem predizer. Insisti também em que a experiência não é a prática, que não tem a ver com a ação, mas com a paixão, com a abertura, com a exposição. E que, por isso, o sujeito da experiência não se caracteriza por sua força, mas pela sua fragilidade, por sua vulnerabilidade, por sua ignorância, por sua impotência, pelo que uma e outra vez escapa a seu saber, a seu poder, à sua vontade [...] (LARROSA, 2012, p. 290).

E que essa fragilidade e impotência possibilitem ao ser humano aprender e escapar das normatizações e dos processos que têm contribuído para a pobreza das experiências e que ainda seja possível aventurar-se jovialmente em busca de si mesmo e de outros modos de ser e estar no mundo fazendo das próprias experiências momentos de reflexão e aprendizagens/encontros.

## **BIBLIOGRAFIA**

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. In BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v.1).

CAETANO, A. M.; FERRAZ, P. M. dos R.; FERREIRA, V. L. Correntes filosóficas: do positivismo ao neopositivismo. **Pró-discente**: Caderno de produções acadêmicas e científicas do PPGE/UFES, Vitória. N.3 v.6. Set/Dez. 47-59, 2000. .

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas**; mutações juvenis nos corpos das metrópoles. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE Gilles; PARNET Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio. 2004.

FARIA FILHO, Luciano M. de. **Pensadores sociais e história da educação** (org.). Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1986.

KOHAN, Walter O. **Infância entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr N° 19, 2002.

\_\_\_\_\_. Palavras desde o limbo: notas para outra pesquisa na educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. **Revista Teias**. N° 27 v. 13. Jan./Abr. 287-298, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

REGUILLO, R. **Las culturas juveniles**: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. Revista Brasileira de Educação. N° 23. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

SANT'ANNA, Denise B. de É possível realizar uma história do corpo. In SOARES, Carmem. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Ana M. **Corpo, ciência e mercado**: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo de felicidade. Campinas, SP: Autores Associados: Florianópolis: Editora da UFES, 2001.

SOARES, Carmem. L. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.