

A Formação das Identidades das Juventudes Contemporâneas

Joel Luis Dumke

Centro Universitário UNILASALLE, Canoas, RS-Brasil.

joeldumke@gmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Trata-se de um estudo teórico que tem como propósito discutir a formação das identidades das juventudes na sociedade contemporânea. O artigo compreende que a formação das identidades dos jovens acontece em contextos sociais, culturais e históricos e, desse modo, faz-se necessário uma leitura das juventudes no plural, pois não há um único tipo de juventude, mas grupos heterogêneos que se constroem em meio às relações cotidianas, inclusive, no espaço escolar. Levando isso em consideração, o artigo compreende a escola como um espaço importante para a formação das identidades do ser humano, quando a mesma respeita a cultura e a vida dos educandos. O respeito pelo sujeito e as posturas adotadas pelos professores ganham ênfase nas obras de Paulo Freire intituladas “Medo e Ousadia” e “Pedagogia do Oprimido”, onde o autor discute a importância do diálogo para a formação dos sujeitos e como é prejudicial o modelo bancário de educação. O artigo encerra a discussão sobre a importância da postura dialógica na construção das identidades dos educandos, propondo uma reflexão sobre a gestão do cuidado. Trata-se de uma proposta de educação aberta às diversidades, que compreenda os alunos de maneira íntegra, afetiva, fraterna e, onde o diálogo possa ser compreendido como exigência ontológica e não como técnica de ensino ou algum tipo de mecanismo de manipulação.

Palavras-chave: Educação. Juventudes. Identidades. Cuidado.

The Formation of the Identities of Contemporary Youth

Abstract

This is a theoretical study which has as its goal the discussion of the formation of the identities of the youth in contemporary society. The article understands that the formation of the identities of the youth takes place in social, cultural and historical contexts, and thus, it is necessary to do a reading of youth in the plural, since there is no one type of youth, but there are heterogeneous youth which are constructed in the midst of daily relations, including the school space. Taking this into account, the article understands the school to be an important space for the formation of the identities of human beings, when the school respects the culture and life of those being educated. The respect for the subject and the postures adopted by the teachers are emphasized in the works of Paulo Freire entitled *Medo e Ousadia [Fear and Audacity]* and the *Pedagogy of the Oppressed*, where the author discusses the importance of dialog for the formation of the subjects and how damaging the

school bench model is. The article ends the discussion on the importance of a dialogic posture in the construction of the identities of learners proposing a reflection about the caring administration. This is about an educational proposal which is open to diversities, which understands the students in a wholistic, affectionate, fraternal way and where dialog is understood as an ontological requirement and not as a teaching technique or some type of manipulation mechanism.

Keywords: Education. Youth. Identities. Care.

1 Introdução

A construção das identidades das juventudes na sociedade contemporânea vem sendo tema gerador de debates e servindo de problema de pesquisa para inúmeros pesquisadores nos últimos anos. O interesse com as sociabilidades juvenis são apresentadas por Esteves e Abramovay (2007) no artigo intitulado *Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas*, quando os autores escrevem que as juventudes estariam vivendo um período histórico difícil e conturbado, ordenado por recentes crises, que são percebidas nas diferentes escalas sociais, inclusive, nos espaços da escola.

A provocação dos autores parece ser relevante ao ponto de se fazer necessária a discussão em torno da contribuição da escola para a formação das identidades de jovens e, assim, buscar compreender as juventudes em seu espaço de formação. Desse ponto de vista, o artigo compreende os jovens como sujeitos construídos em contextos sociais, culturais e históricos e, dessa forma, faz a leitura das juventudes no plural, pois entende que não existe um único tipo de juventude, mas grupos que formam um conjunto heterogêneo, com suas particularidades, facilidades, dificuldades e posições. Concorda-se com Esteves e Abramovay que:

[...] a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc (ESTEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 21).

Compreende-se que as juventudes são definidas nas relações sociais, assim como a construção das identidades dos jovens se faz da mesma forma. E, assim como faz uso da palavra juventude (s) no plural, também se compreende que na contemporaneidade não é mais possível fazer uso da identidade no singular, uma vez que a sociedade contemporânea se coloca sempre em movimento onde “[...] a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos

representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p. 13).

O mesmo autor acrescenta que:

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia (HALL, 2005, p. 13).

As identidades acompanham os jovens e ganham forma nos movimentos da vida, inclusive, dentro da escola. Dayrell (2007, p. 1119) enfatiza que “quando o jovem adentrava naquele espaço, deixava sua realidade nos seus portões, convertendo-se em aluno, devendo interiorizar uma disciplina escolar e investir em uma aprendizagem de conhecimentos”. A passagem do autor provoca uma discussão ao lado de duas obras de Paulo Freire. A primeira, intitulada “Medo e Ousadia”, onde Freire fala sobre o diálogo como uma postura necessária para a formação do ser humano e, na segunda obra, intitulada “Pedagogia do Oprimido”, onde o autor fala da pedagogia bancária, uma postura autoritária e engessada, ainda presente nas escolas, que aparece no cenário contemporâneo como um dos grandes desafios para a educação contemporânea.

Desse modo, o artigo busca ensaiar desafios, pensando a escola como um espaço de construção de identidades apoiada por uma postura pedagógica que compreenda os alunos como sujeitos que constroem sua história em meio ao contexto social, cultural e, onde, estabelecem suas relações com os outros, relações de afeto, de cuidado com a vida do outro ou, ainda, relações estratégicas de convivência e sobrevivência, estratégias necessárias em espaços da vida e de uso próprio de cada sujeito na construção de sua sociabilidade.

2 Construção de Identidades na Sociedade Líquida e as Juventudes

A construção das identidades das juventudes na sociedade contemporânea assumiu a forma de uma experimentação infundável. Ela é formada e reformada na incerteza, na velocidade, na exaustão, entre o sonho e o pesadelo. A busca, a escolha, a construção e a confirmação acontecem dentro de um determinado espaço social, cultural, educacional, onde a identidade funde-se em pontos de representação no mundo. Se funde no individualismo e no coletivo, muitas vezes, no visível e/ou no invisível.

A construção das identidades das juventudes contemporâneas é construída também na escola. A identidade se forma e se reforma no espaço da educação, quando acontece a relação com outras pessoas, nas trocas e com os desafios no mundo. Se a identidade for pensada em espaços dialógicos ou em meio aos conteúdos da pedagogia bancária, é nesse universo que os sujeitos irão construir suas relações. Indiferente do contexto, é em meio às relações que as identidades ganham forma. Em virtude de o jovem deixar sua condição de jovem no portão da escola, e assumir uma condição de aluno, assim também, veste uma identidade de aluno.

As diferentes dimensões da condição juvenil

[...] são influenciadas pelo espaço onde são construídas, que passam a ter sentidos próprios, transformando-se em *lugar*, o espaço do fluir da vida, do vivido, sendo o suporte e a mediação das relações sociais, investido de sentidos próprios, além de ser a ancoragem da memória, tanto individual quanto coletiva (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Esse é um dos motivos pelo qual o tema das juventudes “tornou-se um tema interessante de pesquisa, porque a biografia dos dias de hoje tornou-se menos previsível, e os projetos de vida passaram mais do que nunca a depender da escolha autônoma do indivíduo” (MELUCCI, 1996, p. 9).

É notável que as identidades contemporâneas são construídas em permanente interação entre o eu e a sociedade. Mesmo em constante transformação, “[...] o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2005, p. 11). As mudanças se apresentam claramente. “O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades contraditórias ou não-resolvidas” (HALL, 2005, p. 12).

De acordo com as leituras de Bauman (2001; 2005; 2007) as identidades das juventudes são construídas em espaços de sucessivos reinícios, território compreendido pelo autor como *vida líquida*. Entende-se vida líquida como uma vida precária, incerta, com inúmeras preocupações diante dos temores de não conseguir acompanhar a rapidez das mudanças e ficar sobrecarregado com sucatas indesejáveis, sem tempo para se livrar do velho e adquirir o novo, o moderno, o inovador. As ações e as estratégias pelo viver o novo envelhecem rapidamente, e se tornam ultrapassadas antes mesmo de os sujeitos se apropriarem delas e terem a oportunidade de aprendê-las efetivamente.

A vida na sociedade líquido-moderna é acompanhada pela liberdade, pela leveza e pela graça em um movimento de escolha onde a “sugestão de ligar-se ligeiramente a qualquer coisa que se apresente e deixá-la ir embora graciosamente soaria a seus ouvidos, na melhor das hipóteses, como uma piada cruel, mas principalmente como um escárnio insensível” (BAUMAN, 2007, p. 12). O mesmo autor escreve que “ligar-se ligeiramente, contudo, é para eles uma ordem, já que, não importa o que façam, propriedades, situações e pessoas continuarão deslizando e desaparecendo a uma velocidade surpreendente - quer tentem ou não reduzi-la, não faz diferença” (BAUMAN, 2007, p. 12). Bauman compreende esse modo de vida como um viver líquido e assim o descreve:

A vida líquida é uma vida de consumo. Projeta o mundo e todos os seus fragmentos animados e inanimados como objetos de consumo, ou seja, objetos que perdem a utilidade (e portanto o viço, a atração, o poder de sedução e o valor) enquanto são usados. Molda o julgamento e a avaliação de todos os fragmentos animados e inanimados do mundo segundo o padrão dos objetos de consumo (BAUMAN, 2007, p. 16).

Na vida líquida não há necessidade de desespero. Se a beleza e a aparência incomodam, assombram-se as maravilhas das modificações genéticas e, se em algum momento todas as varinhas mágicas se tornarem insuficientes, existem, ainda, as drogas que podem proporcionar instantaneamente nova expectativa de vida estética. Embora isso, a vida líquida

[...] têm uma limitada expectativa de vida útil e, uma vez que tal limite é ultrapassado, se tornam impróprios para o consumo; já que "ser adequado para o consumo" é a única característica que define sua função. Eles são totalmente impróprios e inúteis. Por serem impróprios, devem ser removidos do espaço da vida de consumo (destinados à biodegradação, incinerados ou transferidos aos cuidados das empresas de remoção de lixo) a fim de abrir caminho para outros objetos de consumo, ainda não utilizados (BAUMAN, 2007, p. 17).

Entre as indústrias da sociedade de consumo, a de produção de lixo é a mais sólida e imune a crises. Bauman (2007) enfatiza que a sociedade tem dois grandes desafios. Um deles é remover o lixo e o outro é não ser jogado no lixo, uma vez que em uma sociedade líquido-moderna a vida flutua entre os prazeres do consumo e os horrores das pilhas de lixo.

As juventudes contemporâneas constroem suas identidades em uma sociedade que vive a rapidez do apego e do desapego. O que hoje é compreendido como moderno, belo e significativo, em poucos dias pode ser lido como ultrapassado e considerado, inclusive, como lixo. Esse modo de vida exige dos jovens uma reconstrução constante de suas identidades, o que supera a antiga concepção de construção de identidade, no singular, onde se entendia a

identidade da pessoa como atributo original e permanente, sem possibilidade de mudança ou evolução. Cuche (1999) complementa quando escreve que:

Nenhum grupo, nenhum indivíduo está fechado a priori em uma identidade unidimensional. Querer considerar a identidade como monolítica impede a compreensão dos fenômenos de identidade mista que são freqüentes encontrados em toda sociedade. A identidade se constrói, se destrói e se reconstrói conforme situações, ou seja, cada mudança social é levada a se reformular de modo diferente (CUCHE, 1999, p. 193).

O complexo mundo social se apresenta como um espaço de prováveis reformulações nas identidades juvenis. Trata-se de uma dinâmica onde as identidades se constroem e se reconstroem ganhando outra forma. A dinâmica social permite que as relações sejam construídas na família, nas calçadas das ruas, em rodas de capoeira, na escola, no trabalho, nos projetos sociais, entre outros tantos lugares.

Existe, ainda, a possibilidade da construção de identidades mistas e, assim, considera-se ser possível pensar um misto cultural, sendo que um jovem que está inserido em diferentes contextos fabrica sua própria identidade no exercício de se fazer uma síntese original das experiências vivenciadas em cada local. Reforça Bauman (2005) que a “identidade só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, um objetivo; como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando” (BAUMAN, 2005, p. 21-22).

Com Bauman (2005; 2007), compreende-se que as identidades das juventudes são construídas em contextos sociais caracterizados como espaços líquido-modernos, onde as condições sob as quais agem seus membros mudam rapidamente, não havendo tempo para consolidação de hábitos e rotinas. O autor supracitado apresenta um cenário onde as ações e as estratégias se tornam ultrapassadas antes mesmo de os sujeitos se apropriarem delas e terem a oportunidade de aprendê-las efetivamente. É em uma sociedade de consumo que se formam as identidades de adolescentes e jovens, um cenário visto como desafiador, onde está inserido um dos grandes desafios da educação, a relação das juventudes com a escola.

3 Juventudes e Escola: encontros e desencontros na formação das identidades

As relações entre as juventudes e a escola são compreendidas como um dos grandes desafios da educação na sociedade contemporânea. Programas como a Escola Aberta vem

sendo um incentivo e apoio à abertura das escolas, nos finais de semana, na busca de se estreitar e potencializar a parceria entre escola e a comunidade. Estar aberto à comunidade é um passo importante para a construção de um compromisso com a educação, no entanto, é preciso ir além. É necessário que as identidades dos adolescentes, jovens e adultos adentrem na escola com suas potencialidades e limitações, na busca pela integração escola/comunidade e pelo crescimento individual e coletivo. A escola tem como desafio acolher as juventudes e tornar-se parte no processo que, por vez, não é simples e a metodologia de trabalho demanda força de trabalho qualificado, o que também é um desafio para os centros de formações de professores que, atualmente, formam profissionais que saem das universidades sem o preparo necessário para atuar junto às realidades dos contextos sociais, muitas vezes, espaços não explorados pelos professores nem mesmo pelos acadêmicos, futuros profissionais das redes de ensino.

Quando os jovens encontram professores despreparados em sala de aula, profissionais que não lhes passem confiança, é comum que haja desinteresse por parte da classe. As juventudes procuram educadores que se preocupem com eles, que demonstrem segurança e que consigam mostrar que um mundo melhor é possível. Os jovens procuram um espaço escolar que acolha e busque compreender as suas necessidades. No entanto, encontram uma escola que questiona os modos como os jovens representam e/ou vivem. Trata-se um modelo escolar apoiado em uma educação em descompasso com a construção social das juventudes contemporâneas.

O despreparo do professor, em alguns casos, o comodismo, em outros casos, o acúmulo de turno devido aos baixos salários, levam os professores a se deterem excessivamente nos livros didáticos como uma ferramenta de ensino que, ao invés de servir como material de apoio é utilizada como método onde o professor ensina e o aluno aprende, um modelo compreendido por Paulo Freire (1983) como educação bancária.

A educação bancária se coloca como desafio na construção das identidades das juventudes. Compreendida como ato de doação àqueles que nada são e nada sabem, a educação bancária impede que os jovens sejam sujeitos, que compartilhem suas experiências e, ainda, que apresentem suas opiniões sobre os assuntos abordados em sala de aula. Na educação bancária o professor tem o conhecimento e o aluno recebe o conhecimento. O professor sabe, o aluno não sabe. O professor é o sujeito, o aluno o objeto.

Na educação bancária, os jovens são informados e acabam deixando de lado o sabor da experiência e do sentido (BONDÍA, 2002), e as informações são repassadas na forma instantânea, pontual, como ato de doação. Via de regra, Freire (1983) discute a situação descrita acima em seu livro intitulado “Pedagogia do Oprimido”, quando escreve que na concepção bancária:

[...] o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1983, p. 68).

A visão bancária é apresentada por Freire como ato de doação fundado na ideologia da opressão. Na quarta nota do livro “Pedagogia do Oprimido”, Freire escreve que a “concepção bancária é, no fundo, o que Sartre (El Hombre y las Cosas) chamaria de concepção digestiva ou alimentícia do saber. Este é como se fosse o alimento que o educador vai introduzindo nos educandos, uma espécie de tratamento de engorda...” (FREIRE, 1983, p. 68). Está de acordo com a discussão proposta por Cunha (1994), que usa palavras fortes quando escreve que as escolas geralmente dão “preferência a métodos de adestramento em que os fins externos sejam impostos às crianças por meio de exercícios mecânicos, [...] um espaço vazio à espera de ser preenchido, como se o desenvolvimento humano tivesse um fim a ser alcançado” (CUNHA, 1994, p. 46).

A pedagogia bancária ainda está presente nas escolas brasileiras e é praticada por professores em salas de aula onde não há diálogo entre educadores e educandos. A falta de diálogo nas salas de aula também preocupa Dayrell (2007) e Daunis (2000), pois de acordo com os autores é na escola que os jovens passam a maior parte de seu tempo e, quando eles entram na escola, são obrigados a assumirem uma condição de alunos, deixando nos portões da escola sua condição de jovem.

A posição de Freire (1983) é contrária a educação bancária, este método que tem por finalidade manter a divisão entre aqueles que sabem e os que não sabem. Antes disso, Freire e Shor (1986) apostam na educação como espaço para a transformação social e, como eixo de transformação, enfatiza a construção conjunta dos conhecimentos, um processo onde o

autoritarismo do professor dá lugar à educação transformadora, fundada na relação dialógico-dialética, onde professor e alunos aprendem juntos. Freire e Shor (1986) acrescentam que o diálogo não pode ser entendido como uma técnica de ensino ou compreendido como uma ferramenta para obter resultados, muito menos como uma tática para fazer com que os alunos sejam nossos amigos, o que transformaria o diálogo em um mecanismo técnico de manipulação. Ao invés disso, acredita-se que o diálogo deve ser entendido como parte do processo de formação humana e, de acordo com o mesmo autor

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e re-fazem" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

O diálogo, enquanto uma espécie de postura necessária, contribui para a construção das identidades das juventudes quando se coloca como espaço de transformação social, onde professor e aluno constroem e aprendem juntos. O processo dialógico no campo da educação se apresenta, inclusive, como possível espaço de reflexão, um caminho para a construção de ações em vista de construção de processos democráticos no meio escolar. Através do diálogo se pode refletir em conjunto sobre aquilo que se sabe e sobre aquilo que não se sabe ainda e, em seguida, pode-se atuar de maneira a construir o novo e transformar a realidade.

A busca pela transformação social é um desafio que deve ser pensado com as juventudes contemporâneas e, a escola, tem um papel importante enquanto espaço de reflexão e construção de projetos para se alcançar mudanças significativas na sociedade contemporânea.

O compromisso com a formação do ser humano é um dos desafios apresentados por Freire e Shor (1986), que acreditam que as escolas precisam compreender o diálogo não como uma ferramenta de ensino, mas como uma postura necessária adotada em toda comunidades escolares, e compreendida por Freire e Shor (1986) como uma exigência ontológica. Nesse ritmo, fica menos difícil para a escola entender como os jovens constroem suas identidades, uma vez que a escola é invadida por complexas interações juvenis, onde as mesmas apresentam sua maneira de vestir e de mostrar que esse sou *eu*. As demarcações de identidades e estilos na formação do *eu* se apresentam de maneira individual e coletiva e, como tarefa, cabe à escola buscar atender as demandas das juventudes, adotando posturas que vão ao encontro dos desafios vivenciados pelas juventudes e que sejam entendidas

pelos jovens como um conjunto de valores e significados importantes para a construção de suas identidade e seus projetos de vida.

4 Escola, Juventudes e Educação do Cuidado

A escola recebe os alunos diariamente e é nela que os educandos passam boa parte de seu tempo. Quando o espaço é agradável, o tempo passa depressa, o contrário disso, torna-se cansativo e sem significado. Quando a escola torna-se cansativa e pouco interessante para a vida dos jovens, os mesmos procuram nas ruas vivências que sejam significativas para a construção das suas identidades.

Preocupada com o sistema de ensino das escolas, a Universidade Federal de Santa Catarina, por meio do Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas Sobre Violências – NUVIC/CED, procura fazer a discussão sobre a construção da escola enquanto um espaço de convivência. A iniciativa mostra a preocupação da universidade com a educação de adolescentes e jovens. Contribuem para a discussão Ortega e Rey (2002), que abordam a urgência de pensar em espaços de convivência e afetividade dentro da escola. De acordo com os autores, é necessário estabelecer relações de com-vivência com os jovens, de forma que se possa aprender o domínio dos códigos para ingressar no mundo juvenil, fazer parte dos grupos, desenvolver sentimentos e se envolver com as estruturas de comunicação, assim como estabelecer laços de amizade e confiança.

Percebe-se que a escola carece de um olhar de cuidado para a vida do aluno enquanto sujeito integral, com história, crenças, valores, atitudes e identidades. Uma escola que cuida não deve apenas teorizar questões relacionadas ao cuidado, mas movimentar ações práticas, lição diária, exemplos e ensinamentos que precisam ser vividos diariamente.

O cenário da vivência e das possibilidades de novas/outras práticas educativas que tenham o cuidado como postura necessária se fazem unidades na dinâmica da experiência e do sentido. Nessa perspectiva, a gestão do cuidado como uma ação prática-reflexiva diferenciada provoca educadores a pensarem espaços educativos inovadores que superem a doação de conteúdos, explicitados anteriormente com Freire (1983), e desenvolvam atitudes que tenham por intenção o fortalecimento de práticas que partem da experiência dos jovens, que façam sentido. Bondía (2002) ensina que a “experiência é o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). O autor destaca, ainda, que:

A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta [...] a travessia, o percorrido, a passagem. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente (BONDÍA, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, poder-se-ia pensar em práticas educativas que fossem próximas do par experiência/sentido, ou seja, que atendam as necessidades dos jovens de escolas e estabelecimentos de ensino. Práticas inovadoras que promovam a mais ampla participação das juventudes quando de encontro com as demandas vivenciadas pelos grupos juvenis.

Percebe-se a necessidade de se pensar modelos de gestão do cuidado nas escolas. No espaço da educação, entende-se gestão do cuidado como um método de trabalho que visa o fortalecimento da identidade da organização de ensino. A gestão do cuidado deseja ser uma aliada na construção dos resultados que a organização almeja. No espaço da educação, busca-se o resgate de uma educação legítima em vista da reconstrução de uma postura dialógica no meio escolar, um passo significativo para o processo de ensino e, inclusive, para a construção de projetos de vida dos jovens estudantes.

Nesse sentido, faz-se necessário falar do cuidado como uma prática que se complexifica de diferentes modos, que se manifesta de diferentes formas e tem sua origem na com-vivência. Se tomadas como exemplo as relações interpessoais, estas “[...] são co-promotoras de um modo de ser em sociedade, já que toda relação é educativa quando degrada ou promove a humanidade do outro” (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 14).

A prática da ação do cuidado no espaço da educação recusa qualquer forma de arbitrarismo ou violência contra os educandos, o que pode ser considerado como um passo significativo para a construção das identidades juvenis. O princípio da gestão do cuidado entende que as relações entre educandos e educadores são criadas em contextos coletivos de intercomunicação, de socialização, de entendimentos e explicações sobre a vida, por meio de gestos que permitam vivenciar o *sentir-junto-com* em espaços de troca e respeito nos cruzamentos dos diferentes modos de perceber e viver a vida. Essa prática também remete aos processos de humanização de si e do outro, no momento em que desafia os educadores e os educandos a vivenciarem o autoamor, o autorrespeito, a autoaceitação, a

honestidade, a ética e o zelo enquanto práticas de uma gestão de afeto para com a vida do outro, percebidas por meio de atitudes de vida (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2010).

No entanto, para o nascimento de uma relação de cuidado é imprescindível o nascimento da relação *Eu e Tu*. Martin Buber (1977) no livro intitulado “*Eu e Tu*”, compreende que entre o *eu* e o *tu* não existe um espaço vazio, pelo contrário, existe um espaço onde nasce o abrigo do nós. Esse cenário de relações é compreendido por Buber (1977) como espaço de humanização na construção de convivibilidade. As relações comunitárias, em sua dimensão social, unem as dimensões do *Eu* e do *Tu* na reciprocidade. Para Buber “relação é reciprocidade” (BUBER, 1977, p. 9).

Sousa; Miguel e Lima (2010) reforçam que “as relações que se manifestam na escola entre os diferentes sujeitos constituem-se, desse modo, como um lugar de aprender, que requer o desenvolvimento de uma pedagogia da acolhida e da escuta do outro, o que implica reconhecer as diversidades dos modos de ser humano” (SOUSA; MIGUEL; LIMA, 2010, p. 57).

As relações construídas no espaço escolar, como lugar de aprender e ensinar, se fortalecem quando as juventudes são acolhidas pela escola e, com elas, as suas identidades. Não se trata de despilar a identidade de jovens e deixá-la pendurada em um cabide no portão da escola, quando naquele momento se veste uma identidade de aluno. Antes disso, faz-se necessário compreender as identidades juvenis como um dos fundamentos da comunidade escolar e, assim, compreender os jovens como sujeitos sociais transformadores, capazes de contribuir para que a educação consiga transmutar a sociedade em um lugar menos difícil de viver.

5 Considerações Finais

Conclui-se, então, que as juventudes, por definição, devem ser consideradas uma construção social, que muda de acordo com a dimensão social e cultural de cada sociedade. Considera-se que os jovens constroem-se como sujeitos sociais quando estabelecem relações com outras pessoas. O mesmo acontece com a formação das identidades das juventudes que, por vez, não devem ser compreendida como modelo único. Assim como se faz uso da palavra juventude no plural, do mesmo modo não é mais possível fazer uso da palavra identidade no singular, uma vez que se compreenda as identidades como

celebrações móveis que se formam e se transformam continuamente. Os jovens assumem identidades diferentes e, por isso, afirmar que as identidades são unificadas, completas, seguras e coerentes, é uma fantasia.

A construção social dos jovens acontece, também, na escola, que, por sua vez, ainda mostra resistência na aceitação das identidades juvenis. Considera-se que para compreender os jovens é preciso, também, considerar as juventudes como um dos fundamentos da comunidade escolar. Para isso, precisa a escola pensar em metodologias diferenciadas que procurem envolver os educandos nos processos educativos onde a cultura e a identidade dos jovens sejam valorizadas. A gestão do cuidado não quer ser uma receita mágica ou *kit* milagroso que tem por intenção resolver todos os problemas da educação, pelo contrário, quer ser uma metodologia de trabalho que objetiva aproximar a escola dos alunos, quando adota uma postura que compreende o educando como sujeito que carrega consigo uma história, uma cultura e inúmeras potencialidades que, juntamente com a escola, podem somar forças para a transformação social.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, [online], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez; Moraes, 1977.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, M. V. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAUNIS, Roberto. **Jovens**: desenvolvimento e identidade. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? reflexão em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, Out. 2007.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Young**. Estocolmo: vol. 4, nº 2, p. 3-14, Mai/Ago. 1996.

ORTEGA, Rosario; REY, Rosario del. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO/UCB, 2002.

SOUSA, Ana M. B. S., MIGUEL, D. S., LIMA, P. M. **Módulo I**: gestão do cuidado e educação biocêntrica. Florianópolis: UFSC-CED-Nuvic, 2010.

Enviado em Novembro/2012

Aprovado em Junho/2013