



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROMILSON AUGUSTO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO, LAZER E CULTURA JUVENIL:
INVESTIGANDO PRÁTICAS DE LAZER EM CENÁRIOS DE ORGANIZAÇÃO
E EXPRESSÃO DE CULTURAS JUVENIS URBANAS CONTEMPORÂNEAS E
SUAS RELAÇÕES COM OS “ATOS DE CURRÍCULO”**

**Salvador
2011**

ROMILSON AUGUSTO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO, LAZER E CULTURA JUVENIL: INVESTIGANDO PRÁTICAS DE
LAZER EM CENÁRIOS DE ORGANIZAÇÃO E EXPRESSÃO DE CULTURAS
JUVENIS URBANAS CONTEMPORÂNEAS E SUAS RELAÇÕES COM OS
“ATOS DE CURRÍCULO”**

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, linha temática Currículo, e (In) Formação, como requisito para obtenção do título de Doutor.

Área de concentração: Educação sociedade e práxis pedagógica

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador

2011

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Santos, Romilson Augusto dos.

Educação, lazer e cultura juvenil : investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas e suas relações com os “atos de currículo” / Romilson Augusto dos Santos. – 2011.

159 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

1. Juventude – Recreação. 2. Lazer e educação. 3. Movimento da juventude. 4. Currículos. I. Macedo, Roberto Sidnei. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 305.23 – 22. ed.

ROMILSON AUGUSTO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO, LAZER E CULTURA JUVENIL:
INVESTIGANDO PRÁTICAS DE LAZER EM CENÁRIOS DE ORGANIZAÇÃO
E EXPRESSÃO DE CULTURAS JUVENIS URBANAS CONTEMPORÂNEAS E
SUAS RELAÇÕES COM OS “ATOS DE CURRÍCULO”**

Salvador, 21 de fevereiro de 2011.

Banca Examinadora:

Álamo Pimentel _____
Doutor em Educação, UFRGS, Porto Alegre, RGS
Universidade Federal da Bahia

Augusto César Rios Leiro _____
Doutor em Educação, UFBA, Salvador, BA.
Universidade Federal da Bahia

Cláudio Orlando Costa do Nascimento _____
Doutor em Educação, UFBA, Salvador, BA.
Universidade Federal do Recôncavo Baiano

Dulce Maria Filgueira de Almeida Suassuna _____
Doutora em Sociologia, UnB, Brasília, DF.
Universidade de Brasília

Maria Ornélia da Silveira Marques _____
Doutora em Educação, USP, São Paulo, SP
Universidade Federal da Bahia

Roberto Sidnei de Macedo – Orientador _____
Doutor em Educação, Université de Paris VIII, U.P.VIII, ST. Denis, França.
Universidade Federal da Bahia

Depois de alguns anos, descobri que quando alguém dedica algo a outro alguém, significa que esta pessoa deve ser muito especial. E, por acreditar que essas pessoas serão sempre muito especiais na minha vida, dedico esta tese aos meus pais, Maria de Lourdes do Carmo e João Augusto dos Santos (in memoriam). Obrigado por tudo que vocês me proporcionaram. Valeu, mãe e pai!

Ao meu príncipe herdeiro, meu filho João Guilherme (Guigui). Você é minha força e vida!

A todos meus colegas e amigos, que me apoiaram e deram força para continuar na luta, especialmente a Wilson de Lima Brito Filho, Joaquim Mauricio Nery e Lauro Gurgel, pela paciente escuta e contribuição, frente aos meus devaneios epistemológicos.

Aos colegas de trabalho da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, especialmente, o Departamento de Educação Física pelo estímulo.

Ao meu querido e saudoso amigo Orlando Haje (in memoriam), por sempre ter me incentivado e ajudado a persistir no campo acadêmico. Obrigado, meu amigo!

Ao meu grande amigo e orientador, Roberto Sidnei Macedo, pelo acolhimento e confiança. Sempre lúcido nas suas inferências epistemológicas.

À Aline pela compreensão.

Às Culturas Juvenis, principalmente aos Skatistas, Graffiteiros e *Anarcopunks*.

AGRADECIMENTOS

Sempre que inicio qualquer trabalho, fico buscando maneiras de incluir todas as pessoas que, de alguma forma, fizeram parte ou contribuíram com a construção da produção. Considero que nenhuma obra tem uma única autoria, pelo contrário, considero que qualquer produção leva a riqueza e influência de tantos outros sujeitos que se traduzem, conforme nos diz Pierre Dominicé: “em um duplo pertencimento”, ou seja, em uma produção polissêmica, feita por tantas criativas [mãos, pés e mentes].

Faço, então, a tentativa de não cometer um equívoco e acabar esquecendo-me de alguém que, de alguma maneira, fez parte na construção da obra. Agradeço àqueles que indiretamente contribuíram com esta Tese.

Procurou-se analisar todas as possibilidades de inserção na produção, daqueles que foram sujeitos da investigação. Porém, mesmo com todo cuidado, acaba-se cometendo sempre o deslize de deixar de citar alguém. É igual, uma festa de aniversário que você esquece-se de convidar, o seu melhor amigo de maneira formal, por que você o considera tão próximo, que o chama na hora do aniversário e, às vezes, ele fica chateado contigo por não ter sido lembrado com certa antecedência. Ele nota que você convidou formalmente alguém, que para ele não deveria ter a mesma importância que teve. Para ele, é como se fosse uma ofensa.

Inicialmente, gostaria de agradecer especialmente ao meu orientador e eterno amigo, o professor doutor Roberto Sidnei Macedo, pelas contribuições, orientações e sugestões acertadas na construção da Tese. Obrigado pela confiança depositada.

Seguindo o trajeto de agradecimento, quero agradecer aos sujeitos da minha pesquisa e aqui cabe nomear alguns que contribuíram de forma significativa na construção desse trabalho com suas expressões e vibrações culturais, suas narrativas e entrevistas. Meu respeito e agradecimento a todos os grafiteiros, skatistas e *anarco-punks* do Brasil, da Bahia, do mundo e especialmente de Salvador pela colaboração na minha investigação. Tenho certeza de que nomeá-los fará uma grande diferença. Muito obrigado aos grafiteiros, Zig, Denis Sena, Eder Muniz, Drico, Boob, Covero, Swat, Afro, Baga, Questão, Pinel, Ásia, B'gode, Thito Lama, Kátia, Luis Paulo, Marquinhos Prisk, Sank, Punk, Mônica, Bigú, Roque, Muca, Tércio, pelo acolhimento e pelas contribuições.

Cabe aqui registrar a colaboração da equipe do projeto Salvador Graffita nas minhas investigações, especialmente Amine, Thais, Bruno Velasco e Dode. Eles foram de grande importância no meu processo de mergulho no campo empírico. Parabéns pelo belo trabalho que desenvolvem!

Agradeço também aos gestores do Instituto Cultural Brasil Itália, que me acolheram no instituto para acompanhar os trabalhos desenvolvidos no local. Muitíssimo obrigado!

Seguindo a bússola da radicalidade, gostaria também de agradecer a galera que barbariza em cima de uma tábua com quatro rodas. A galera do skate, especialmente a Juthay (Juca), Rodrigo Santil, Jeferson (Fino), Luigi, Daniel Sampaio (Terror em forma de gente), Fábio Oliveira, Yure Duque, Lucas Passarinho, Lucas Danese, Diego Pires, dentre outros, que foram de grande importância nas minhas investigações junto à juventude do skate.

Meus agradecimentos a Léo Azevedo, pelas brilhantes fotografias tiradas junto as Culturas Juvenis.

E, por último, e não menos importante, a DEUS pela oportunidade dessa nova conquista!

Tudo aquilo que vale para mim mesmo, vale também, como sei, para todos os outros seres humanos que encontro no mundo que me circunda. Ao ter experiência deles como seres humanos, eu os entendo e aceito como eu-sujeito, assim como eu mesmo sou um, e como referidos ao mundo natural que os circunda. Isso, porém, de tal modo que apreenda o mundo circundante deles e o meu como um só e mesmo mundo, que vem à consciência, embora de maneira diversa, para todos nós. Cada um tem seu lugar, a partir do qual vê as coisas disponíveis, e respectivamente ao qual elas se manifestam diferentemente para cada um deles. Os atuais campos de percepção, de recordação etc. também são diferentes para cada um, sem contar que também aquilo de que estão intersubjetivamente conscientes vem à consciência de modos diferentes, em diferentes modos de apreensão, em diferentes graus de clareza etc. Apesar disso tudo, nós nos entendemos com nossos próximos e estabelecemos em conjunto uma realidade espaço-temporal objetiva como mundo que nos circunda, que está para todos aí, e do qual, no entanto, nós mesmos fazemos parte. (HUSSERL, 2006, p. 77)

SANTOS, Romilson Augusto dos. **Educação, lazer e cultura juvenil**: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas e suas relações com os “atos de currículo”. 2011. 159 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMO

Na presente tese, buscamos publicizar uma investigação onde a centralidade são questões e argumentos heurísticos relativos ao Lazer, Educação e Culturas Juvenis e suas relações formativas. Inspirou-me lançar elementos que trouxessem para o centro da discussão sobre o Currículo e a formação o que, para nós, é de grande sentido e significado: práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas. É em torno do diálogo com a literatura, com as vivências práticas dos atores sociais, que serão identificados os aspectos que constituem a opção epistemológica desse estudo, na perspectiva de compreender os sentidos e significados atribuídos às práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis, tais como os movimentos dos “graffiteiros” e dos “skatistas”. Essa tese tem como objetivo identificar aspectos formativos que suas culturas de lazer veiculam em relação aos “atos de currículo” que experienciam, bem como expressões de práticas de lazer, permitindo dialogar no campo educacional em direção a uma educação cidadã plural. Como procedimentos metodológicos, utilizamos: diálogo com os autores da área; análise de conteúdo dos textos de livros, periódicos e outros; observação e registro das práticas; análise das falas dos atores/jovens pesquisados para re-conhecer os sentidos e significados atribuídos ao lazer e seus conteúdos culturais. Tomamos como base, estudos etnográficos das práticas educativas pautadas na etnopesquisa crítica e, nesse sentido, adotamos uma atitude de investigação que deseja apontar, a partir das conclusões da investigação em pauta, para proposições que podem ser anunciadas no âmbito dos cenários de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas, identificando-as no projeto histórico que desejamos construir para a educação e para as novas políticas públicas juvenis.

Palavras-chave: Lazer e educação. Juventude.

SANTOS, Romilson Augusto dos. **Education, leisure and youth culture:** investigating leisure practices in settings for organising and expressing contemporary urban youth cultures and their relationship with “curriculum acts”. 2011. 159 f. Doctoral these – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ABSTRACT

In this thesis we seek to publicise an investigation where the centrality is the heuristic questions and arguments related to Leisure, Education and Youth Cultures and their formative relationships. This inspired me to launch elements that were brought to the centre of the discussion on the curriculum and education, which has great sense and meaning to us: leisure practices in settings for organising and expressing contemporary urban youth cultures. It is surrounding the dialogue with literature and social actors’ practical experiences that the aspects which constitute the epistemological choice of this study will be identified; this is within the perspective of understanding the senses and meanings attributed to leisure practices in settings for organising and expressing youth cultures, such as such as skateboarding and graffiti movements. The objective of this thesis is to identify formative aspects which leisure cultures convey in relation to the “curriculum acts” that they have experienced, as well as expressions of leisure practices and allowing for dialogue in the educational field towards a education for multi-faceted citizens. The following were used as methodological procedures: dialogue with authors in the area; analysis of textual content in books, journals and other materials; observation and registration of practices; analysis of talks by the actors/youths studied to recognise the senses and meanings attributed to leisure and its cultural content. We have taken ethnographic studies of educational practices detailed in critical ethno-research as a basis. In this sense, we have adopted an investigational attitude to put forward proposals which could be launched within the scope of settings for organising and expressing contemporary youth cultures from investigative conclusions on the agenda, identifying them in the historical project that we wish to create for education and for new public policies on youth.

Keywords: Leisure and education. Youth.

SANTOS, Romilson Augusto dos. **Educación, ocio y cultura juvenil**: investigando las prácticas de ocio en escenarios de las organizaciones y la expresión de culturas juveniles urbanas contemporáneas y sus relaciones con los "actos del currículo". 2011. 159 f. Doctoral these – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

RESUMEN

En la presente tesis, buscamos divulgar una investigación donde la centralidad son cuestiones y argumentos heurísticos relacionados a Esparcimiento, Educación y Culturas Juveniles y sus relaciones formativas. Me inspiró lanzar elementos que trajeran al centro de discusión sobre el Currículum y la formación, lo cual, para nosotros, tiene un gran sentido y significado: prácticas de esparcimiento en escenarios de organización y expresión de culturas juveniles urbanas contemporáneas. Es en torno al diálogo con la literatura, con las vivencias prácticas de los actores sociales, que serán identificados los aspectos que constituyen la opción epistemológica de este estudio, en la perspectiva de comprender los sentidos y significados atribuidos a las prácticas de esparcimiento en escenarios de organización y expresión de culturas juveniles, tales como los movimientos de los “graffiteros” y los “skaters”. Esta tesis tiene como objetivo identificar aspectos formativos que sus culturas de esparcimiento vehiculan en relación a los “actos de currículum” que experimentan, bien como expresiones de prácticas de esparcimiento, permitiendo dialogar en el campo educacional en relación a una educación ciudadana plural. Como procedimientos metodológicos, utilizamos: diálogo con los autores del área; análisis de contenido de los textos de libros, periódicos y otros; observación y registro de las prácticas; análisis de las conversaciones de los actores/jóvenes encuestados para re-conocer los sentidos y significados atribuidos al esparcimiento y sus contenidos culturales. Tomamos como base, estudios etnográficos de las prácticas educativas pautadas en la encuesta étnica crítica y, en ese sentido, adoptamos una actitud de investigación que desea apuntar, a partir de las conclusiones de la investigación en pauta, a propuestas que puedan ser anunciadas en el ámbito de los escenarios de organización y expresión de culturas juveniles contemporáneas, identificándolas en el proyecto histórico que deseamos construir para la educación y para las nuevas políticas públicas juveniles.

Palabras llave: Ocio y educación. Juventud.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1	Seminário Internacional de Juventude em São Paulo.....	97
Foto 2	Na rota dos jovens skatistas em cenários de organização e expressões culturais.....	99
Foto 3	Intervenções urbanas realizadas pelas culturas juvenis contemporâneas.....	101
Foto 4	Imagem de Graffiti realizado na pista de Skate do Largo dos Barris.....	103
Foto 5	Nome e símbolo da “crew” EGS – Esquadrão de Graffiteiros Satânicos.....	107
Foto 6	Expressões e vibrações em cenários de organização das culturas juvenis contemporâneas, em suas práticas de lazer.....	120
Foto 7	Expressões e vibrações em cenários de organização das culturas juvenis contemporâneas, em suas práticas de lazer.....	122
Foto 8	Imagem do show do Rapper Mv Bill na Concha Acústica do Teatro Castro Alves.....	123
Foto 9	Expressões e vibrações em cenários de organização das culturas juvenis contemporâneas, em suas práticas de lazer.....	124
Foto 10	Imagem de jovem testando o spray para uso posterior.....	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANATEL	Agência Nacional de Telecomunicações
AVC	Arte Vandal Crew
CBF	Comando Baixa Fria
CCS	Centro de Cultura Social
CMA	Cidadania Movimento Atitude
CELADE	Centro Latino Americano e Caribeño de Demografia
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CEJUVE	Conselho Estadual de Juventude
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CR	Calango de R
CUFA	Central Única das Favelas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EGIS	Esquadrão de Graffiteiros Infernais e Satânicos
EGS	Esquadrão de Graffiteiros e Salvador
EGS	Esquadrão de Graffiteiros Satânicos
DJ	Disc-jóquei
FAN*QUI	Fanzine Quilombo
FAP	Federação Anarcopunk
FBS	Federação Baiana de Skate
FJ	Fundação da Juventude
FM	Frequência Modulada
GBR	Graffiteiras BR
GFQM	Graffiquimia
HRI	Humanidades na Reviravolta aos Impostores
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPJ	Instituto Português da Juventude
LRC	Linda Rosa Crew
MEL	Grupo de Pesquisa Mídia, Memória, Educação e Lazer
MC	Mestre de Cerimônia
MGF	Manos Graffiteiros
MTV	Music Television
MUNIC	Informações Básicas Municipais
NBA	Associação Nacional de Basquetebol
OBJ	Organização Brasileira de Juventude
OM	Os maconheiros
OMC	Operários Multimídia Crew
ONG	Organização Não-Governamental
PIB	Produto Interno Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RAP	Rhythm and Poetry- Ritmo e Poesia
RBF	Rapaziada da Baixa Fria
RU	Resistência Urbana
SK8	Skate
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude

TFC	Toque Feminino Crew
TRC	Traços de Rua Crew
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e a Cultura
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
VUC	Visão Urbana Crew

SUMÁRIO

1	DIÁLOGOS PRELIMINARES.....	14
2	O MÉTODO COMO CAMINHO E ITINERÂNCIA DE PESQUISA..	27
3	SOBRE O LAZER, A EDUCAÇÃO, A JUVENTUDE E SUAS EXPRESSÕES CULTURAIS.....	39
4	CURRÍCULO, FORMAÇÃO E CULTURAS JUVENIS: ONDE ESTÃO OS “ATOS DE CURRÍCULO” ?.....	62
5	O DIÁLOGO INTERPRETATIVO COM A REALIDADE: ITINERÂNCIAS, ERRÂNCIAS E IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA.....	94
6	DIÁLOGOS CONCLUSIVOS E PROPOSITIVOS EM ABERTOS.....	135
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE A - Roteiro para entrevista com as culturas juvenis.....	151
	APÊNDICE B - Termo de cessão de Imagem para o projeto de pesquisa Lazer, Educação e Culturas Juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis.....	154
	APÊNDICE C - Galeria de fotos das culturas juvenis.....	155

1 DIÁLOGOS PRELIMINARES

[...] O que espero, não é um discurso em forma, quer dizer, defensivo e fechado em si mesmo, um discurso que procure antes de mais (e é compreensível) esconjurar o medo da crítica, mas uma apresentação simples e modesta do trabalho realizado, das dificuldades encontradas, dos problemas, etc. Nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades. Cada um achará uma certa consolação no facto de descobrir que grande número das dificuldades imputadas em especial à sua falta de habilidade ou à sua incompreensão, são universalmente partilhadas; e todos tirarão melhor proveito dos conselhos aparentemente que eu poderei dar. (BOURDIEU, 2005, p. 18-19)

A pesquisa, *Educação, lazer e cultura Juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas e suas relações com os “atos de currículo”*¹, inscreve-se no Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na linha temática Currículo, e (In) formação, situando sua problemática na investigação de questões relativas ao lazer, educação e culturas juvenis.

O interesse em desenvolver uma pesquisa nesse âmbito foi despertado, no período de elaboração da conclusão da dissertação de Mestrado intitulada *Os sentidos e significados do lazer na formação escolar na região de Xingó* e desenvolvida no PPGE/UFBA em 2001, sob a orientação do professor Dr. Roberto Sidnei Macedo.

Esse estudo de mestrado possibilitou identificar relações existentes entre o lazer e processos educativos, a partir dos sentidos e significados atribuídos pelos futuros trabalhadores aos conteúdos culturais do lazer, enquanto elementos do ensino-aprendizagem na comunidade, em busca de subsídios para o entendimento desse fenômeno enquanto veículo e objeto de educação, através da fruição dos interesses culturais, o que nos despertou para discutir uma nova pedagogia: a pedagogia como política pública e democrática no campo do lazer, onde o trabalho pensado de forma radical e ampliado não significasse uma antinomia em relação ao lazer.

¹ O termo “atos de currículo” é empregado por Roberto Sidnei Macedo (2007), em seu livro intitulado *Currículo: campo, conceito e pesquisa*, para designar todas as atividades que se organizam e envolvem uma determinada formação orientada por currículos.

Estas argumentações têm inspiração na obra de Renato Requixa (1974), *As dimensões do lazer*. O autor aponta para a necessidade de se conviver/aprender a utilizar conscientemente o tempo livre, percebendo o aspecto educativo existente no lazer, ou seja, educar através do lazer e educar para o lazer. Suas argumentações partem do princípio de que existe um duplo aspecto educativo apresentado pelo lazer; em primeira instância como veículo de educação, isto é, a educação mediante as atividades de lazer; e em segunda instância, como objeto da educação, isto é, a educação para o lazer. (REQUIXA, 1974)

Posteriormente, o fato de ministrar a disciplina *Recreação I* nos Cursos de Educação Física e Pedagogia da UFBA/FACED, na qual, além de desenvolver conteúdos sociológicos, filosóficos, antropológicos, técnicos, éticos, estéticos, lúdicos, pedagógicos e culturais, inerentes ao Lazer, ao Trabalho e à Educação, são discutidas e aprofundadas questões acerca do currículo/formação e das culturas juvenis.

A essa atividade soma-se a nossa atuação, também na extensão universitária, na Coordenação do projeto *Lazer cidadão: uma ação comunitária*², contribuindo com a formação profissional de alunos da UFBA, predominantemente dos cursos de Pedagogia e Educação Física possibilitando a esses uma aproximação do campo de atuação do lazer na cidade do Salvador, principalmente da juventude em situação de vulnerabilidade pessoal e social, onde o tripé ensino, pesquisa e extensão faz parte dos processos de construção do conhecimento das culturas juvenis de forma implicada e engajada no projeto.

Outro fator preponderante para a busca de investigação nessa área decorre do nosso envolvimento nos Grupos de Pesquisa Mídia, Memória, Educação e Lazer (MEL) e no Grupo Formacce, da Faculdade de Educação da UFBA. Cadastrados no CNPq, seus objetivos são, respectivamente, estudar e pesquisar questões referentes à mídia e cultura corporal, história e memória, lazer e ludicidade e formação e currículo, possibilitando ainda mais a ampliação dos nossos referenciais teóricos epistemológicos e qualificando nosso campo de diálogo empírico junto às culturas juvenis contemporâneas.

Os argumentos acima apresentados estão vinculados, também, ao processo de vulnerabilidade social no qual se encontra a juventude nos países latino-americanos, principalmente no Brasil, que dificulta, por conseguinte, o “[...] acesso às estruturas de

² O Projeto Lazer: uma ação comunitária foi constituído 1998, com objetivo de oportunizar vivências lúdico-pedagógicas aos seus participantes, através de diversas oficinas tais como: oficinas de esportes, arte-educação, literatura, dentre outras. Configura-se atualmente, em um dos projetos de relevância e intervenção social, frente às culturas juvenis soteropolitana no campo das políticas públicas de esporte e lazer.

oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, lazer e cultura”. (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 9) Aliado a isso, encontram-se, como fator primordial nesse processo, as turbulências socioeconômicas desses países, criando, assim, um tensionamento entre os jovens, agravando ainda mais os processos de inserção social, colaborando em algumas situações para o aumento da “violência e da criminalidade”. (ABRAMOVAY et al., 2002, p. 9)

Impulsionados por estas questões, tomamos como objeto de investigação as culturas juvenis contemporâneas, principalmente aquelas em situação de exclusão e vulnerabilidade. Para tanto, procurando dialogar com as literaturas que tratam especificamente dessa categoria, bem como, outras que subsidiam a discussão pelo âmbito da educação, da cultura, do trabalho, da formação, do lazer e do currículo.

Em relação ao referencial teórico que trata do lazer, recorreremos aos seguintes autores: Dumazedier (1974), Requixa (1974), Marcellino (1983), Camargo (1986), Bacal (1988), Rolim (1989), Werneck (2000), Brunhs (2001), Dayrell (2003), Stigger, González e Silveira (2007), Rosa (2007), Padilha (2006), Mascarenhas (2006).

Quanto às questões à metodologia de cunho qualitativo, este trabalho tem contribuições de Brandão, C. (1983), Haguette (1987), Morin (1995, 2002), Thiollent (1998), Beaud (2002), Pais (2003a, 2003b), Barbier (2004), Hess (2005),

Quanto à centralidade opcionada em termos metodológicos, trabalhamos com etnopesquisa crítica, expressa no conjunto das obras de Roberto Sidnei Macedo (2000, 2006, 2007, 2010).

Para o enfoque acerca da Educação com transformações, mudanças e referências multiculturais, recorreremos a Alves, R. (1987), Morais (1991), Chauí (1997), Gutiérrez (1999) e Macedo, R. (2007).

No que se refere às manifestações apontadas para o campo do lazer enquanto fenômeno sociocultural, privilegiando a festa, o lúdico, o jogo, o sagrado, o profano, a cultura, recorreremos aos seguintes autores que abordam esses temas pelo olhar sociológico e antropológico: Huizinga (1971), Herskovits (1973), Duvignaud (1983), Maduro (1994), Geertz (1997) e Kehl (2004).

Por fim, com relação à questão do Currículo e da Formação, recorreremos às contribuições de Rifkin (1996), Martins (1992), Borba (1997), Moreira (1997), Macedo, R. (2002, 2007), Morin (2000, 2002), Husserl (2006), Gadamer (2007), Ricoeur (2008, 2009).

Em torno do diálogo com a literatura, com as vivências práticas e com atores/autores sociais, buscaremos interpretar aspectos que constituem a realidade estudada, na perspectiva de desvelar, elucidar a significação (*meaning*), atribuída às práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas, tais como os movimentos dos graffiteiros, dos anarco-punks e dos skatistas. Para responder a essa demanda, foi estruturada a linha de argumentação a partir dos estudos de Bracht (1992), Kunz (1994), Pais (2003a, 2003b), Abramo (1994), Groppo (2000) e Leiro (2007), como principais referências.

Dialogar com categorias tão importantes como o lazer e a juventude será o nosso grande desafio. Do nosso ponto de vista, nunca se discutiu tanto sobre dois temas tão polêmicos e transversais. Talvez porque se tornou notória a importância que eles têm frente às mudanças sociais contemporâneas.

Cabe uma atitude de investigação no campo do lazer, que possa revelar quais proposições se anunciam no âmbito dos cenários de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas, identificando qual projeto histórico se deseja construir para a educação e para as políticas públicas juvenis.

Ao iniciar o debate sobre as categorias juventude e lazer, importa registrar que se trata de dois temas polêmicos e históricos, que envolvem interesses políticos, éticos, ideológicos e subjetividades. Ao reconhecê-los como temas polêmicos, fazemos dadas as opiniões e controvérsias que envolvem o assunto. Nessa perspectiva, é que se inscrevem as políticas públicas de juventude como política social.

Para refletir sobre a juventude, trago os estudos de Leiro (2007, p. 284) quando afirma que: “[...] a juventude deve ser reconhecida como um grupo de grande importância sócio-antropológica [...]”.

O autor propõe, ainda, uma aproximação com uma matriz teórica mais ampla denominada sociologia da juventude. Nessa linha, afirma que “eleger a juventude como tema multidimensional requer refleti-la em sua significação específica e em distintas dimensões: trabalho, educação, comunicação dentre outros”, e nós acrescentaríamos o esporte e o lazer urbano. Assim, adverte que “[...] qualquer recorte específico é míope se desconsiderar o todo e os seus nexos históricos”. (LEIRO, 2007, p. 283)

Do ponto de vista histórico, o debate sobre juventude, segundo Groppo (2000, p. 13-14), pode ser dividido em três formulações conceituais:

As ciências médicas criaram a concepção de puberdade, referente à fase de transformação no corpo do indivíduo que era criança e que está se tornando maduro [...] a psicologia, a psicanálise e a pedagogia criaram a concepção de adolescência, relativa às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto [...] a sociologia costuma trabalhar com a concepção de juventude quando trata do período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto.

Tais formulações apresentam compreensões distintas, porém não excludentes da compreensão de juventude e sim, complementares. No bojo desse debate, que afirma a juventude como um tema sociológico, Pais (2003a, p. 27) considera que:

As problemáticas de investigação (em sociologia como em qualquer outra ciência social) aparecem associadas, regra geral, a problemas sociais, ou não fossem a actividade e a produção científicas um modo específico de inserção e participação dos investigadores sociais na sociedade.[...]O que desde logo convém explicitar são mecanismos que permitem passar do significante social ao significado sociológico.

A juventude, enquanto “mito ou quase mito”, aparece como uma fase da vida marcada por certa instabilidade associada a determinados problemas sociais, sendo, na maioria das vezes, apelidada de irresponsável ou desinteressada, principalmente quando está vinculada à cenários de organização e expressão de cultura, tais como: os movimentos *hip-hop*, *anarco-punks*, *graffiteiros*, *skatistas*, configurados pela sociedade como cenários de drogas, delinquência, desemprego, etc, tornando a juventude não uma fase da vida do homem, ou seja, a transição dos jovens para a vida adulta e sim um problema social e não um problema sociológico.

Se analisarmos a juventude apenas como um problema social, teremos um quadro desafiador do ponto de vista de problemas de inserção profissional, de falta de participação social, de drogas, de delinquência, problemas com a escola, problemas com os pais. Porém, se analisarmos a juventude do ponto de vista de um problema sociológico, talvez tenhamos outro olhar sobre a cultura juvenil e a possibilidade de mudanças pelos “atos de currículo” na formação da juventude.

É nessa perspectiva que Freitas e Papa (2003, p. 8) nos ajudam a entender a juventude como política pública.

No enfrentamento desses, entre outros, desafios vem se constituindo o campo das políticas públicas de juventude no país. E, como não poderia deixar de ser, o processo é marcado por tensões: são variados os atores que aí se fazem presentes, bem como são diversas as representações de juventude que orientam suas ações embora essa disputa ainda esteja pouco visível.

No âmbito do governo federal, essas reflexões de Freitas e Papa (2003) além de outros estudiosos do assunto, ao lado da pressão dos movimentos e organizações sociais de juventude, encontraram eco e materialidade nos poderes legislativos e executivos. A esse respeito, Leiro (2007) em suas reflexões sobre juventude alude ao processo de construção de comissões, conselhos e secretarias, apontando os desdobramentos dessas ações afirmativas para a juventude:

No interior dessas reflexões, vale destacar as ações afirmativas de políticas públicas brasileiras para a juventude, quer no parlamento quer no poder executivo. Na Câmara dos Deputados do Brasil, principalmente na sua Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para Juventude (CEJUVENT), um conjunto de iniciativas marcou a atuação dessa comissão. A Comissão Especial para a Juventude reconheceu a importância de um marco legal para integrar, incluir e garantir os direitos de cerca de 50 milhões de jovens entre 15 e 29 anos de idade no Brasil.[...] No âmbito do executivo, importa registrar a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, como resultado de um Grupo de Trabalho Interministerial que envolve 19 ministérios. Trata-se de um órgão federal responsável pela implementação das políticas públicas para o segmento juvenil e que responde pelos programas federais desse setor em consonância com o Conselho Nacional de Juventude. (LEIRO, 2007, p. 293)

Tais iniciativas possibilitaram uma maior organicidade governamental do conjunto dos projetos que tematizam a juventude. Essa experiência continua, democraticamente, sendo aperfeiçoada e tais comissões realizaram, em 2008, as conferências locais, regionais e no âmbito nacional.

Na mesma linha, o Ministério do Esporte vem realizando suas conferências nos âmbitos Municipal, Estadual e Federal enquanto políticas públicas de esporte e lazer para toda a população como direitos sociais na intenção de se constituir o Sistema Nacional de Esporte e

Lazer. Requer, dessa forma, uma compreensão de qual esporte e lazer será oferecido à população com base nos eixos temáticos, no ordenamento legal, no financiamento e na formação neste campo. A última conferência teve como tema central o Plano Decenal para o Esporte e Lazer: um time chamado Brasil e se apresenta no mesmo período em que o Brasil se prepara para sediar a Copa do Mundo de 2014, e os Jogos Olímpicos de 2016. Dessa forma, cabe aqui, o olhar de Suassuna (2007) sobre as políticas de esporte e lazer quando aponta as ações lacunares que ainda persistem nesses campos.

Assim, pode-se dizer que existe uma lacuna relacionada aos estudos de políticas públicas voltados para esse setor. Tal carência, se é que se pode assim chamar, refere-se ao grau de importância que as temáticas têm em relação à definição de políticas públicas na esfera federal. Isto porque parece claro para o governo (e também para os pesquisadores) que o estabelecimento de políticas para setores como trabalho e saúde são mais urgentes do que para o esporte e ou lazer. Ao desconsiderar a necessidade de definir políticas para o esporte e o lazer, o Estado brasileiro acaba por adotar um planejamento setorial, que pode resultar – e isto é um pressuposto – em um conjunto de experiências não profícuas, tendo em vista o caráter de parcialidade assumido pela política. (SUASSUNA, 2007, p. 240)

No âmbito do esporte e do lazer, importa dizer que se trata de um fenômeno sociocultural da humanidade de grande alcance popular. Para Bracht (1992), trata-se de um fenômeno dual de esporte e lazer.

Normalmente, o tratamento dado ao esporte e à juventude é fruto do entendimento que temos em relação a ambos. As compreensões sobre os temas são de diversas ordens e, na maioria, são vistos apenas por um olhar ou uma concepção adotada – normalmente partindo da visão de sentidos comuns não problematizados.

Do ponto de vista de Kunz (1994), o esporte deve ser interpretado como cultura do homem. Homem aqui entendido como “*Ser-no-mundo*”, sem distinção entre corpo e mente. Esse autor traz suas argumentações a partir de um olhar fenomenológico e aponta equívocos presentes na forma como o esporte vem sendo desenvolvido pela sociedade:

O esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo mundo, pelo menos no sentido econômico. São investidas somas extraordinárias para que os resultados cada vez melhores sejam alcançados. E a ciência que está a sua disposição não é uma ciência com interesse no humano ou na sua dimensão social, mas com interesse tecnológico e rendimento. Esta ciência toma os indivíduos praticantes deste esporte, como

objetos de manipulação, objetos à sua disposição, “para trabalhá-los” de uma forma externa a eles próprios, ou seja, sem a sua participação efetiva na busca de soluções para o aperfeiçoamento físico-técnico. A participação subjetiva dos praticantes do esporte de alta performance fica cada vez mais reduzida aos atletas de elite, provocado, exatamente, por estas “fábricas de campeões”, que são os modernos centros de treinamento esportivo. (KUNZ, 1994, p. 22)

O esporte urbano é um conceito em debate. Na vida urbana juvenil, em contato dinâmico com estas experiências esportivas, é possível encontrar outras experiências culturais tais como: os movimentos *anarco-punks*, *hip hop*, *graffiteiros*, dentre outros que considero como lazer. Os *graffiteiros* são também componentes do *hip-hop*, mas não implica necessariamente que todo *graffiteiro* faça parte do movimento *hip-hop*. Todos utilizam a intervenção urbana como possibilidade de comunicação, liberdade de expressão e irreverência aos problemas sociais vividos por eles. Como um pesquisador implicado nas questões da cultura do lazer urbano e sua relação com a educação, é aqui que meu objeto de pesquisa se constrói.

Assim, também o *graffitar* que se difunde de forma intensa nos centros urbanos significa riscar, documentar, de forma consciente ou não, fatos e situações ao longo do tempo. Diz respeito a uma necessidade humana como dançar, falar, dormir, comer etc.

É impossível dissociar essas necessidades humanas da liberdade de expressão. Não existe *graffiti* ou quem o produza de forma não democrática. Aliás, o *graffiti* veio para democratizar a arte, na medida em que acontece de forma arbitrária e descomprometida com qualquer limitação espacial ou ideológica. Todos os segmentos sociais podem vir a ser lidos pelos artistas do *graffiti*, assim como seus símbolos espalhados pela cidade podem ser lidos por todos. (GITAHY, 1999, p. 12-13)

O esporte urbano são expressões de organização de culturas juvenis contemporâneas contempladas no âmbito do lazer e que, portanto, possibilita outros sentidos e significados às práticas corporais. Dentre essas expressões de culturas esportivas urbanas, algumas tomam destaque: – o basquete de rua, *parkour*, *rapel* em pontes, os *skatistas*, diversos esportes de aventura, manifestados sob forma de lazer.

Outros movimentos culturais urbanos aparecem no cenário juvenil que também se evidenciam, tendo a música, a poesia e a literatura como expressões de lazer. O estilo de vida, às vezes, determina a forma de viver das culturas juvenis contemporâneas no cenário urbano.

Movimentos como os punks ganham destaque nas grandes metrópoles quando relacionados às suas formas de lazer e de contestação.

Helena Wendel Abramo (1994, p. 151), em seu livro intitulado *Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*, denomina de cultura punk os estilos, dentro da produção e consumo cultural, que possuem certas características comuns àquelas ditas *punk* como, por exemplo, o princípio de autonomia do “faça-você-mesmo”, o interesse pela aparência tosca e agressiva, a simplicidade, o sarcasmo niilista e a subversão da cultura comercial/burguesa. Entre os elementos culturais punk estão: o estilo musical, a moda, o *design*, as artes plásticas, o cinema, a poesia, e também o comportamento (podendo incluir ou não princípios éticos e políticos definidos), expressões linguísticas, símbolos e outros códigos de comunicação.

A partir do fim da década de 1970, o conceito de *cultura punk* adquiriu novo sentido com a expressão *movimento punk*, que passou a ser usada para definir sua transformação em tribo urbana, substituindo uma concepção abrangente e pouco definida da atitude individual e fundamentalmente cultural pelo conceito de *movimento social* propriamente dito: a aceitação pelo indivíduo de uma ideologia, comportamento e postura supostos comuns a todos membros do *movimento punk* ou da gangue, ou da crew ou ramificação/*submovimento* a que ele pertence. O *movimento punk* é uma tribo, mais ou menos organizada e unificada, com o intuito de alcançar objetivos seja a revolução política, almejada de maneira diferente pelos vários subgrupos do movimento, seja a preservação e resistência da tradição *punk*, como cultura urbana deliberadamente marginal e alternativa à cultura tradicional vigente na sociedade ou como manifestação de segregação e autoafirmação por gangues de rua. A cultura *punk*, segundo esta definição, pode, então, ser entendida como costumes, tradições e ideologias de uma organização ou grupo social.

Para melhor entender esses movimentos, é que recorreremos aos estudos do professor Roberto Sidnei Macedo, na linha da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, quando diz:

Um dos pontos fundamentais que devemos destacar para compreendermos a etnopesquisa crítica é que ela nasce de inspiração etnográfica, sua base incontornável, mas diferencia-se, quando aprofunda-se na **démarche** hermenêutica de natureza sócio-fenomenológica e crítica, produzindo conhecimento indexalizado. A etnopesquisa crítica se afirma também por aquilo que ela não é: um fisicalismo metodológico, um quantitativismo nomotético, um objetivismo excludente, um interpretacionismo acientífico ou uma pesquisa distanciada dos âmbitos da ética e da política.

Com sua preocupação etno (do grego **éthno**, povo, pessoas), a etnopesquisa em geral volta-se para o conhecimento das ordens sócio-culturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio uma “bacia semântica” (Durand) mediada socialmente. Neste sentido, preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o homem em sociedade. Como ponto de partida, descrever para compreender é um imperativo, daí a pertinência para os etnopesquisadores da noção antropológica de “descrição densa” (Geertz), extremamente sensível ao caráter encarnado e polissêmico da existência dos seres humanos e do dinamismo que aí se impõe. (MACEDO, R., 2000, p. 31)

O estudo tem ainda apoio em referências teórico-metodológicas que privilegiam cotidianidade, rotas, rotinas, rupturas, sentidos, significados e singularidades contempladas pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial. Nesse sentido, é que temos como objetivo compreender no contexto de culturas juvenis urbanas contemporâneas, suas práticas de lazer, enquanto expressões culturais singulares, assim como a sua relação com a formação e os “atos de currículo”, expressa pelos próprios atores dessas culturas.

A concepção que adotamos de currículo ultrapassa a visão simplista, reducionista, uniforme, niilista e mercantilizada de currículo. Compreendemos currículo como um “*campo*” com possibilidades de uma formação compromissada com a “educação cidadã”. (MACEDO, R., 2007, p. 22)

Macedo, R. (2007) nos leva a compreender melhor sobre o conceito, o campo e implicações político-pedagógicas do currículo:

Neste veio, parece-nos importante tomarmos como inspiração argumentativa a preocupação do conceito de “campo” em Bourdieu. Por mais que a força objetivista do pensamento bourdieusiano tenha lidado com dificuldades com a natureza deslizante, ambivalente e contraditória dos sentidos e dos significados, seu conceito lança luzes sobre a necessidade de trabalhar para distinguir bem, para que possamos argumentar de forma intelectualmente pertinente. (MACEDO, R., 2007, p. 21)

Assim nos diz Bourdieu (1989, p. 69):

‘Compreender a gênese social de um campo, e aprender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tornar necessário, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, com geralmente se julga reduzir ou destruir. Não há dúvida que é tentador, como nota Wittgenstein na *Leçons sur l'Éthique*, abandonar-se ao prazer de

“destruir os preconceitos”, sendo certo que alguns tipos de explicação exercem uma atração irresistível, como em especial uma explicação do tipo: “isto é apenas aquilo”

Continuando Macedo, R. (2007, p. 21-22)

Autorizamo-nos a dizer que o currículo tem um campo historicamente construído, onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza este campo.

Ainda Macedo, R., (2007, p. 24-25) apoiado em Goodson (1998) chega a afirmar que o currículo é uma “tradição inventada” e que, portanto, se apresenta como

[...] um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes conhecimentos, atividades, competências e valores visando um dada formação, configurada por processos e construções constituídos na relação como *conhecimento eleito educativo*.

Dessa forma, o currículo se atualiza “de forma ideológica” tomando a configuração dos “atos de currículo”.

Ao desconfiar do *status quo*, as teorias críticas vão direcionar seus olhares críticos sobre as iniquidades sociais e as injustiças que excluem através dos *atos de currículo*. Chamamos de *atos de currículo* todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizada via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo *ensinar/aprender* ou sua projeção.

É aí que o ângulo muda e se reconfigura, e atenção da teoria crítica volta-se para compreender *o que o currículo faz com as pessoas e as instituições* e não apenas *como se faz o currículo*. (MACEDO, R., 2007, p. 38)

Tal compreensão apresentada aponta também para novas dimensões que a teoria crítica deve ter sobre o currículo e sua relação com as instituições e seus atores sociais; ao mesmo tempo, redimensiona a forma de percebermos o currículo com outros olhares. Não mais como algo estático em forma de grades e disciplinas, mas como algo dinâmico e relacional, sem que percamos com isso sua emergência política.

Sobre os objetivos e as questões de pesquisa

Assim, nossos objetivos de pesquisa são:

Objetivo Geral

- Compreender no contexto de culturas juvenis urbanas contemporâneas suas práticas de lazer, enquanto expressões culturais singulares, assim como a sua relação com a formação e os “atos de currículo”, expressas pelos próprios atores dessas culturas, focando nossas ações investigativas nas expressões e práticas dos movimentos *anarco-punks*, *graffiteiros* e *skatistas*.

Objetivos específicos

- Interpretar, a partir dos sentidos veiculados pelos atores sociais pesquisados, as tensões entre as expressões culturais que cultivam e os “atos de currículo” escolar e os ideários formativos vividos por eles;
- Apontar quais as contribuições que essas práticas oferecem a uma teoria contemporânea do lazer, tomando as culturas juvenis estudadas como referência e uma possível contribuição ao currículo escolar e sua perspectiva formativa;
- Compreender, a partir das práticas investigadas, e de sua “bacia semântica”, como os atores da pesquisa interpretam seu processo formativo.

Dessa forma delimitamos as seguintes questões investigativas:

- a) Como emergem do cotidiano dos atores/jovens pesquisados, os aspectos formativos que suas culturas veiculam como lazer?

- b) A partir do ponto de vista dos próprios atores sociais, como o currículo escolar dos grupos investigados tem tratado a questão das culturas juvenis urbanas contemporâneas por eles expressas?
- c) Quais processos formativos aparecem nesses cenários de culturas juvenis urbanas contemporâneas capazes de compor o currículo escolar, expressos pelos atores sociais implicados?
- d) O que pensam e dizem os atores pesquisados sobre a formação vivenciada, relacionando-a com suas práticas culturais?
- e) O que podemos concluir enquanto diálogo propositivo para redimensionar/reconceptualizar o currículo nos aspectos relativos ao lazer e às culturas juvenis urbanas contemporâneas, tal como vivenciados pelos grupos investigados?

2 O MÉTODO COMO CAMINHO E ITINERÂNCIA DE PESQUISA

A história reenvia à História que, por sua vez, esclarece o privado, o particular e o emancipa do seu caráter local para transformá-lo num documento antropológico. Esse duplo movimento é portador de uma dimensão educativa, por um lado, para o leitor que compreende os eventos históricos ou as correntes de idéias através do que um autor recita, por outro lado o autor, ele próprio que, fazendo sua história, compreende sua vida na dimensão de sua historicidade. (HESS, 2005, p. 11-12)

A escolha de uma ou mais categorias de análise para realizar uma investigação científica, não se dá de forma homogênea como parece ser. Tem por trás da investigação em curso, uma implicação do pesquisador com tais categorias, de maneira que a maioria sofre influências da história de vida. História essa, construída em territórios de identidades fecundos de práticas cotidianas com singularidades, ambivalências, contradições, rotas, rotinas que fazem parte da vida e que, ao mesmo tempo, determinam quais caminhos serão adotados em suas investigações. Eleger as categorias de análise requer caminhar por esses territórios híbridos, fecundos de ambivalências e cotidianidades, rotinas e rotas sem perder de vista seu objeto de estudo.

Escolher as culturas juvenis como objeto de estudo é, ainda mais, uma opção pautada em um engajamento político que adotamos frente às práticas de lazer que envolve sentidos e significados aos sujeitos históricos, capaz de possibilitar a eles experiências no tempo livre, privilegiando o lúdico, a festa e a arte. Tal implicação tem, em sua essência, o desejo de compreender/interpretar o mundo desses jovens atores, que utilizam de forma híbrida, o lazer como válvula de escape para expressar seus sentimentos e, em outros momentos, para criar um movimento de resistência ao descaso dado pela sociedade às suas compreensões de mundo, às vezes expressas no movimento *hip-hop*; através da música e seus elementos, às vezes, nos movimentos dos skatistas; em suas práticas radicais sob o skate; e dos graffiteiros em suas intervenções urbanas, e, às vezes expressas nos movimentos dos *anarco-punks*; em suas ações anárquicas, do “faça você mesmo” como ato de contestação ao modelo de sociedade capitalista na qual estamos inseridos. Aqui, reside/predomina um ato de implicação do pesquisador com o objeto pesquisado, especificamente, com as práticas de lazer das culturas juvenis contemporâneas.

[...] Trabalhar, articular, desdobrar os diferentes níveis de implicação; explorar o conceito implicação, o qual é conceito chave, exige diria o Fromm (1), suposição minha, humildade. O prefixo *in* é o contrário do prefixo *ex*; *in* é para dentro e “*plier*”, do latim, significa dobrar. Estar implicado é estar dobrado, voltado, para dentro. Isso é o nosso normal, é a nossa condição “*sine qua non*”, pois estamos sempre implicados, queiramos ou não, conscientes ou não. Nosso esforço pedagógico é o de estirar, espalhar, esparramar, explanar, aplainar, tornar inteligíveis, perceptíveis (tentativas de compreensão) esses espaços sociológicos, antropológicos, históricos e psicanalíticos, os quais perpassam e caso não elucidados, nos fazem em vez de sujeitos, objetos. Como bem o expressou Pelegrino (2): “Nós somos um salto da natureza para a cultura só avançamos a custa de dolorosas lutas e renúncias”. [...] E, entre o homem e o animal, a consciência que o homem tem da sua própria consciência: o saber que sabemos. Por isso o pesquisador, seja ele um psicólogo, um sociólogo, um físico, um matemático, um professor, etc., está emocionalmente implicado ao seu material, ao qual ele se identifica; o que em última análise, torna a angústia inevitável.

Implicar-se é um verbo reflexivo, pronominal, onde o sujeito da ação é, ao mesmo tempo, objeto, se coloca em questão, se deixa sensibilizar, emocionar, tocar pelo que ocorre à sua volta; se deixa “envolver”, “perturbar”. O pesquisador, o técnico, o artista, o professor, implicado “observa a partir do centro da sua, dele, pessoa (7)”. (BORBA, 1997, p. 114-116)

A escolha de investigar esses movimentos se deu também por termos convivido com eles, principalmente os skatistas e os *anarco-punks*, em nosso cotidiano juvenil. Fazíamos parte de um grupo de jovens que tinham como prática de lazer, o skate e uma atitude de anarquia frente aos mecanismos de manobras da sociedade capitalista, no caso específico, a aproximação e simpatia com o movimento dos skatistas e movimento dos *punks*.

Dessa forma, os motivos que nos impulsionaram a investigar as culturas juvenis urbanas contemporâneas têm implicações na formação do sujeito pesquisador que adotamos e, ao mesmo tempo, da nossa história de vida enquanto atores dessa mesma formação cheia de rotas, rotinas e rupturas. Com isso, autorizamo-nos e somos autorizados a dialogar com as culturas juvenis, a partir da nossa própria formação de professor- pesquisador-pesquisado, em um duplo/triplo pertencimento.

O ato de autorizarmo-nos, no nosso cotidiano requer decisões de fazermos ou não esta ou aquela coisa. Ao fazermos algo, autorizamo-nos. Esse autorizar-se, nele podemos ser sujeitos ou objetos. Sujeitos quando compreendemos as implicações múltiplas dos nossos atos, objeto quando a compreensão dessas implicações escapa-nos (1).

O autorizar-se está cheio de ambigüidades, sins e não geradores de angústias várias, salvo no indivíduo alucinado ou de narcisismo extremado. Finalmente decidimos, segundo “nossos critérios”, os quais são os nossos e do “Outro”, pelo sim ou pelo não.

Autorizar-se deriva da palavra latina ‘auctor’, isto é, aquele que acrescenta, que funda. O autor é o iniciador, o promotor, o inventor, o criador, o artesão, o ‘bricoleur’: o bricolador.

Acredito que o “autorizar-se” de um indivíduo ou de um grupo, sobretudo intelectual, suporia uma “formação em profundidade”, isto é: uma formação interdisciplinar e multirreferencial, uma capacidade existencial produto vivido, ou seja, experienciado: o vivenciado e a reflexão sobre o mesmo. Suporia uma atitude existencialista, dialética e paradoxal, a percepção de processo de inacabamento enquanto saber, saber-fazer, saber-ser e saber-deixar-se. (BORBA, 1997, p. 81-82)

Pelas rotas, rotinas e rupturas de um pesquisador em formação

A formação do pesquisador se confunde com seu cotidiano, principalmente quando toma como projeto de vida conhecer e interpretar a sua realidade, o que denominaremos de rotas³, rotinas e rupturas.

O homem, ao nascer, procura desenvolver habilidades que o tornem capaz de atingir determinados objetivos, seja desde o seu engatinhar, como seu primeiro momento de descoberta do ato de andar, até um simples pedalar de bicicleta, ele adota uma atitude investigativa, buscando meios para concretizar tanto o ato de ficar de pé, como de se equilibrar sobre duas rodas. A todo o momento, tenta descobrir como realizar uma determinada tarefa e que resultados ela trará posteriormente. O homem, por si só, é um eterno pesquisador. Pesquisa maneiras de chegar a um determinado lugar, até ações mais complexas como construir o automóvel.

Aprendemos na escola a pesquisar assuntos, discutí-los em sala de aula e descobrir quais resultados esta pesquisa nos trará. Nossa atitude investigativa acontece em todos os momentos da nossa vida corriqueira, como também de forma mais sistemática em busca de respostas a projetos que extrapolam a nossa vida pessoal, tomando amplitude na vida de outras pessoas ou da própria sociedade.

³ Entendemos rotas como um trajeto, um percurso, um caminho não prefixado, rígido, duro, mas com possibilidade de mudança de direção, de acordo com a necessidade para alcançar os objetivos desejados.

Adotar uma atitude de pesquisador tem sido a nossa trajetória como pai, educador, irmão, filho e amigo. Ser pesquisador tornou-se uma atitude de vida e um grande desafio na nossa formação como professor da Universidade Federal da Bahia.

É nesse cenário, que se confunde o pesquisador pai, o pesquisador professor, ou outro pesquisador existente em nossa história de vida. Dissociar tais formas de investigação é, portanto, dissociar o homem que pensa, age, interage e sonha com uma sociedade justa para todos e por entender que tem um papel enquanto ator/autor social que supera essa dissociação simplista e dicotômica do professor, do pai, do amigo, do amante e do pesquisador educador. Nascimento (2007) nos inspira a pensar a nossa atitude biográfica como pesquisador, quando diz:

A escrita deste texto reforça o posicionamento de que o pesquisador não está fora da situação pesquisada, de que olhares intencionais, que recortam temas, constroem conexões, produzem questões para estudos, escondem/revelam permanentes imagens relacionadas à sua história de vida, experiência pessoal/ profissional, dentre outros aspectos relativos aos diversos níveis de implicação. (NASCIMENTO, 2007, p. 14)

Temos a compreensão de que um pesquisador deve tomar como base da investigação a sua história de vida e, a partir daí, traçar caminhos para a pesquisa, ou seja, estabelecer rotas, rotinas e rupturas. O pesquisador deve eleger como campo de pesquisa projetos que se relacionem com o seu cotidiano, com sua vida, com as aproximações temáticas que tenham a ver com sua própria existência. Optar por tal estratégia, talvez, deixe o pesquisador confortável com suas investigações e, por tal motivo, venha desempenhá-la com mais afinco. Isto não quer dizer que tal afirmação se torne verdadeira e absoluta, pelo contrário, a intenção, com a afirmação acima, é procurar dar maior conforto para o pesquisador e para a sua aproximação com o objeto de estudo, por entender que devemos pesquisar aquilo que nos motive, nos estimule, nos envolva e não algo distante do nosso cotidiano. O que também não invalida pesquisas, que estejam bem distantes do cotidiano do pesquisador.

Acreditamos que o pesquisador não deva dissociar sua história de vida das pretensões teórico-epistemológicas, até porque, são indissociáveis. Tais afirmações nascem da crença de que todo pesquisador traz consigo, nas trajetórias investigativas, um projeto político de sociedade e por isso, cada vez que mergulha em um novo projeto, respira suas próprias inquietações nascidas como sujeito histórico, que constrói e reconstrói uma *práxis* humana, capaz de contemplar tanto suas relações como o mundo da pesquisa e seu cotidiano.

A cada investigação é depositada uma energia que transborda o limite entre sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado, cidadão comum e o cidadão crítico. E os resultados alcançados estabelecem novas rotinas e novas rupturas.

Onde está a distância entre o mundo a ser interpretado e o mundo vivido? Entre o mundo pesquisado e o mundo a se pesquisar/construir? Teremos novas rotas?

As indagações que ora se apresentam têm inspiração na compreensão do que deva ser um pesquisador e o que nos torna um pesquisador. É a partir dessas indagações que nos localizamos e nos autorizamos a ser, ao mesmo tempo, pesquisador de nós mesmos e do mundo que nos cerca. Tal atitude investigativa transpõe a compreensão de pesquisa que não leva em consideração a itinerância do próprio pesquisador e seu campo de investigação; — Consideramos campos híbridos e fecundos, pois tem na sua essência, uma relação visceral com o próprio objeto pesquisado.

Macedo, R. (2000, p. 143) nos incita a refletir sobre qual método investigativo devemos adotar enquanto cientista social para clarificar o conteúdo de sua linguagem dissertativa, explicando a teoria que dá “[...] feição e dinamiza seus instrumentos e os chamados dados da sua pesquisa”, criando, ao mesmo tempo, um “desnudamento das inspirações que orientam suas ações como pesquisador”. E afirma:

Segundo esta forma de compreender a pesquisa, a tarefa do estudo científico deve, acima de tudo, levantar compreensivamente o véu que cobre a área ou a vida das pessoas e dos grupos que alguém se propõe a estudar. Isto só pode ser efetuado mediante uma aproximação com a área, e de uma escavação profunda através de um estudo cuidadoso (HAGUETTE, 1987). A propósito, Blumer (1969) reforçou esta posição indagando como pode alguém aproximar-se de determinada área e olhar para ela, ressalta o autor:

‘É um trabalho exaustivo que requer uma ordem elevada de tentativa cuidadosa e honesta; imaginação criativa e disciplinada; recursos e flexibilidade no estudo; uma ponderação de resultados e uma constante disposição para testar e reorganizar as visões e imagens da área’.

Podemos afirmar, com Blumer, que os métodos, em etnopesquisa, lutam pelo respeito à natureza do mundo empírico habitado por homens, e pela organização de procedimentos metodológicos que reflitam este respeito ou mesmo esta sensibilidade. (MACEDO, R., 2000, p. 144)

Tal opção epistemológica reside na compreensão de que esta rota, provavelmente, seja um caminho possível, ou seja, o método que compreendemos dar conta das aspirações tanto do ponto de vista pessoal, como do ponto de vista do pesquisador.

Optar por uma pesquisa implicada requer encarar o desafio de ir além das aparências que os caminhos percorridos nos trarão. Nesse sentido, requer um olhar aguçado e atento às armadilhas que possam vir a se apresentar durante o percurso investigativo, o que nos faz optar por uma pesquisa engajada, imbricada com *nuanças* de detalhes, que talvez a olho nu, torne-se imperceptível e que deve ser realizada através do método etnográfico e da etnografia semiológica, transpondo os muros das rotinas. Para isso, requer fazer a trilha investigativa pelo viés da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, aumentando a nossa lente sobre o objeto pesquisado e optando em estabelecer rupturas com a pesquisa convencional.

Para tal desafio, tomaremos como base, os estudos etnográfico-semiológicos das práticas educativas orientadas pela Etnopesquisa Crítica. (MACEDO, R., 2000, 2006) A pesquisa se fundamenta em recursos qualitativos, baseados nos pressupostos filosóficos da sóciofenomenologia crítica, assumindo trabalhar a partir da complexidade⁴ da situação concreta da área pesquisada, evitando interpretações estanques. Apóia-se em referências teórico-metodológicas que privilegiam cotidianidade, rotinas, sentidos, significados e singularidades contempladas pela Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial. Portanto, caminhar na trilha etnográfica é “[...] tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”. (GEERTZ, 1978, p. 321-320 apud MAGNANI, 1984, p. 12)

Ao colocar a etnografia como referência de prática investigativa, deve-se considerar também que a inserção no campo das investigações nesta perspectiva metodológica aplicada à educação antecede às formalidades constitutivas dos procedimentos de pesquisa, quando o lugar do pesquisador é também o lugar do educador, situação que adensa o envolvimento subjetivo com temas, problemas, indivíduos, conceitos e técnicas de levantamentos de dados. Ainda que o educador /pesquisador adote contextos de pesquisa diferenciados dos seus contextos de atuação profissional, certamente terá pela frente situações de convívio com os quais já se deparou ao longo de suas experiências de vida. (PIMENTEL, 2009, p. 127)

Um exemplo de etnografia de culturas juvenis underground, que nos estimula a percorrer o mesmo caminho na nossa itinerância de pesquisa, encontra-se no livro de Pablo

⁴ Ver Edgar Morin em seu livro *Terra-pátria* (1995, p. 147-152). Seria interessante também ver as argumentações sobre complexidade apresentadas por Teresinha Fróes Burnham no artigo intitulado *Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade*: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar, publicado na revista *Em Aberto*, n. 58, p.3-13, abr./jun. de 1993.

Ornelas Rosa, sobre o *Rock underground: uma etnografia do rock alternativo*, conforme a citação a seguir:

É sobre essa versão alternativa do rock e principalmente sobre os espaços de convivência desses atores sociais, bandas e tribos urbanas que tratará esta etnografia do rock underground na cidade de Florianópolis. Este trabalho, no entanto, não abordará a identidade de cada um desses grupos que vivenciam o rock underground, mas buscará compreender determinados processos de sociabilidade que marcam os espaços de convivência dos que partilham dessa cultura.

Neste trabalho foram utilizadas entrevistas abertas com atores sociais sendo muitos deles integrantes de bandas e tribos urbanas – que vivenciam essa cultura, além da utilização da observação participante e de pesquisas bibliográficas, no intuito de procurar estudos sobre muitos dos grupos encontrados previamente nessa assim chamada cena de Florianópolis. Em muitas das entrevistas utilizadas neste trabalho, foram citados os interlocutores, a sua idade, profissões etc. Entretanto, em outros casos não foram citados nem mesmo os seus nomes, no intuito de resguardar a intimidade do interlocutor, seguindo os princípios éticos defendidos pelas ciências sociais. (ROSA, 2007, p. 20)

Outra compreensão da natureza etnográfica e semiológica, com a qual temos concordância, é apresentada por Macedo, R. (2000), quando analisa as opções metodológicas de cunho qualitativo, principalmente a etnopesquisa:

A opção da etnopesquisa se evidencia pela etnografia semiológica como recurso metodológico básico e suas especificidades clínicas ou qualitativas. Tais especificidades do método etnográfico nos remeteram de alguma forma, à noção de pesquisa qualitativa, podendo assumir esta noção conotações diferentes, dependendo da orientação teórica de quem utiliza. Tomando de empréstimo as elaborações de Lüdke e André (1986) sobre as pesquisas que priorizam os âmbitos qualitativos da Educação, podemos dizer que as etnopesquisas apresentam as seguintes características metodológicas:

‘Tem o contexto como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seus principais instrumentos; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada; os dados da realidade são predominantemente descritivos, e aspectos supostamente banais em termos de status de dados significativamente valorizados’.

Nestes aspectos, valoriza-se intensamente a perspectiva qualitativa-fenomenológica, que orienta ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (MACEDO, R., 2000, p. 144-145)

Nessa caminhada, ter a compreensão mais alargada da metodologia exercitada é de fundamental importância para orientar o processo de investigação, para a tomada de decisões, na “seleção dos conceitos, das percepções sensibilizadoras, técnicas e dados”. A propósito, Thiollent (1998, p. 25) nos indica um caminho reflexivo a ser percorrido na busca do método.

[...] Consiste em analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliar suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização. Ao nível mais aplicado, a metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas da investigação. Além de ser uma disciplina que estuda os métodos, a metodologia é também considerada como modo de conduzir a pesquisa.

De acordo com Cirigliano (1972, p. 35) na realidade não existe “o” “um” método e sim uma atitude, onde nos colocamos e nos apoiamos e que tomamos de inspiração.

Embora não julguemos poder contar com todos os elementos e capacidade para atingir uma real fenomenologia, precisando dispor de um método, preferimos, antes de utilizar algum, apoiarmo-nos numa corrente que é essencialmente metódica. Pois, conforme esta interpretação, estudar fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado desta, porém simplesmente cingir-se a regras formais dirigidas especialmente ao fenômeno. Não existe <o> ou <um> método fenomenológico, mas uma atitude. Nesta atitude nos colocamos; nessa atitude nos apoiamos [...].

Para realizar as observações, optaremos por participar do processo de investigação através de leitura e interpretação crítica da realidade que envolve os processos culturais característicos dos (as) jovens atores/atrizes pesquisados (as). Apoiar-nos-emos em estudos hermenêuticos, para nos ajudar a compreender a realidade pesquisada.

[...] O gesto da hermenêutica é um gesto humilde de reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana sob o regime da finitude. O da crítica das ideologias é um gesto altivo de desafio, dirigido contra as distorções da comunicação humana. Pelo primeiro, insiro-me no devir histórico ao qual estou consciente de pertencer; pelo segundo, oponho ao estado atual da comunicação humana falsificada a idéia de uma libertação da palavra, de uma libertação essencialmente política, guiada pela idéia-limite da comunicação sem limite e sem entrave. (RICOEUR, 2008, p. 142)

Macedo, R. (2000) aponta caminhos pertinentes para uma observação e a presença de um olhar sensível e analítico como rota investigativa qualitativa.

Sabe-se que é inerente à observação direta de características qualitativas chegar mais perto possível da perspectiva do sujeito, tentando apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como às suas ações. A experiência direta compreendendo, é sem dúvida o melhor “teste de verificação” da ocorrência de um determinado fenômeno.

Faz-se necessário frisar, ainda, que o processo de observação não se consubstancia num ato mecânico de registro. Apesar da especificidade da função do pesquisador que observa, ele está inserido num processo de interação e atribuição de sentidos. Goffman (1983) nos diz que quando um indivíduo chega à presença de outros, estes, geralmente, procuram obter informações a seu respeito ou trazem à baila as que já possuem. É com base nas evidências apreendidas que começa o processo de *definição da situação* e o planejamento das linhas de ação. À medida que a interação progride, ocorrerão, sem dúvida, acréscimos e modificações no estado inicial das informações. (MACEDO, R., 2000, p. 151)

Como técnicas de coleta de dados, utilizaremos recursos metodológicos tais como a entrevista semi-estruturada, a observação participante, a fotografia, grupo focal ou entrevista coletiva.

Mais uma vez, Macedo, R. (2000, p. 165) nos mostra o caminho a trilhar através desse rico e pertinente recurso metodológico, que é a entrevista, cujo objetivo é

[...] apreender os sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como uma premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem através de denominações que lhe são emprestadas.

E continua afirmando que a entrevista precisa buscar o significado social da narrativa.

[...] Numa etnografia, a entrevista ultrapassa a simples função de fornecimento de dados no sentido positivista do termo. Comumente com uma estrutura aberta e flexível, a entrevista pode começar numa situação de total imprevisibilidade, em meio a uma observação ou em contatos fortuitos com participantes. Pode estruturar-se assim no desenrolar das interações, como é comum nas pesquisas participativas. Mais do que entrevista, entrefalas e entretextos já nos sugerem Kramer e Souza (1997).

Poderoso recurso para captar representações, na entrevista os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve. A linguagem aqui é um forte fator de mediação para apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e expressões densas de conteúdos indexais importantes para a compreensão das práticas cotidianas. Verifica-se, inclusive, que o tipo de entrevista mais adequada para a etnopesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas livres e flexíveis, como dissemos mais no alto, enveredando, também, pela captação de diálogos nos processos de interação. (MACEDO, R., 2000, p. 164)

Com relação à utilização na nossa rota de investigação com elementos do grupo nominal ou focal, vale dizer que se trata de um recurso de coleta de informações valiosas para o etnopesquisador, cuja boa aplicação resultará de informações altamente significativas para a interpretação e a descrição densas do objeto pesquisado; requer, ainda, uma escuta sensível e uma atitude de tolerância das ambigüidades, paradoxos, contradições, insuficiências, impaciências, compulsões, até mesmo sentimento de rejeição ao tema tratado ou sua metodologia. Esta organização deve se dá a partir de discussão coletiva, “[...] realizado sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um”. (MACEDO, R., 2000, p. 178)

Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada. Alguns elementos, entretanto, devem ser levados em conta: os membros do grupo; sua preparação para entrevista; as condições de tempo; o lugar do encontro; a qualidade da mediação ou do entrevistador em termos de domínio da temática a ser trabalhada e da dinâmica grupal.

A composição do grupo é, com efeito, a primeira preocupação do mediador. A coleta de informações se restringe a 8 ou 12 membros, aproximadamente, que tenham afinidade com o objeto pesquisado (princípio da representatividade do grupo).

É necessário, ainda, que o(s) mediador(e)s conheça(m) seu *métier*, isto é, que ele formule de uma maneira pertinente e concisa para o grupo o tema-objeto da pesquisa e suas questões. (MACEDO, R., 2000, p. 178)

Durante a realização da pesquisa, utilizaremos como forma de registro, formulários, fotografias, gravações, conversas informais com membros atores /atrizes jovens pesquisados (as), bem como o diário de campo com descrição densa da nossa itinerância de pesquisa. Ao utilizar tais técnicas, temos a pretensão de dar maior densidade à investigação, de forma que as análises interpretativas possam revelar sentidos e significados ainda não decifrados durante a pesquisa. A imagem na etnopesquisa nos ajuda a decifrar e desvelar ainda mais, através de

símbolos e signos, atribuídos pela linguagem não-verbal, e imagética às culturas juvenis contemporâneas.

Em “Fenomenologia do Ato Criador”, Aranha (1995) nos diz que “ir às imagens formadas é uma interiorização que, obviamente, desvela novos atos, novas dimensões de um existir reflexivo. Inspirada em Merleau-Ponty, para esta autora, um ato de conhecimento visual, por exemplo, é um desvelar da consciência, uma descoberta de um novo sentido sobre a experiência que foi vivida... desvelamento de novos horizontes que originam novos sentidos que, então, refundam aquilo que já foi visto ou experienciado.”

No que concerne ao conhecimento em nível da criação visual, Aranha argüi sobre a necessidade de desvelar a consciência fenomenológica, “dirigir o ato à experiência que se alojou como sentido e que criou o estado de consciência visto, a tensão visual, a imagem. (MACEDO, R., 2000, p. 182)

No que concerne à pertinência e relevância dos recursos metodológicos utilizados, sabemos que uma pesquisa qualitativa é aquela que nos permite reconhecer, a partir da “descrição, análise e interpretação dos dados” adquiridos durante o processo investigativo, os sentidos e significados dos atores sociais e torná-los contextualizados aos nossos achados, sem uma preocupação em generalizar.

Conforme diz Airton Negrine (1999, p. 61),

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Os modelos metodológicos adotados nesse tipo de pesquisa apresentam, no momento, uma franja interessante e, de certo modo, ampla. Variam desde os estudos hermenêuticos e fenomenológicos, utilizados com frequência no campo da filosofia, até estudos etnográficos que estão muito presentes nas investigações antropológicas.

Segundo Magnani (1984), a fala dos sujeitos permite reconhecer o nosso objeto de estudo com maior detalhe, podendo, a partir daí, (re)-significá-lo, percebendo cada atitude, cada detalhe que possibilite sentidos e significados que venham aparecer durante a pesquisa, ou seja, ir além das aparências que normalmente estão presentes nas pesquisas de cunho única e exclusivamente quantitativo.

Neste sentido, este autor nos diz ainda que:

[...] é preciso estar atento a cada gesto, palavra ou hábito por mais insignificante que possam parecer. Para compreender seu significado e poder relacioná-los com outros aspectos do sistema cultural é imprescindível, além das explicações dos nativos, observá-los no contexto da vida tribal. Faz-se necessário inclusive manter, de alguma forma, esta situação de “estranhamento”, pois à medida que o desconhecido vai se tornando familiar, corre-se o risco de prestar atenção apenas a questões supostamente mais importantes. (MAGNANI, 1984, p. 10)

Do ponto de vista da análise dos dados, optaremos pela análise de conteúdo de base hermenêutica crítica, com uso de “categorias intercríticas”.

Da perspectiva da etnopesquisa, a análise de conteúdo é um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa. Está longe, portanto, de um modelo aplicativo, enquadrado em qualquer regra fixa. Daí o porquê de o pesquisador, com seu *background*, ser o principal instrumento das análises. Um poema, um discurso, uma entrevista, uma história de vida, uma declaração verbal ou escrita, um diário pessoal ou de campo, um livro didático etc, são objetos de uma análise de conteúdo. Isto é, qualquer *documento* onde o conteúdo possa emergir significativamente para os interesses de uma pesquisa, para a compreensão de uma dada situação, via processos construcionistas da comunicação humana. (MACEDO, R., 2000, p. 209)

É dessa forma que se constituirão os procedimentos metodológicos para a investigação da temática em foco.

3 SOBRE O LAZER, A EDUCAÇÃO, A JUVENTUDE E SUAS EXPRESSÕES CULTURAIS

[...] Mas o que é novo é que os elementos irreconciliáveis da cultura, da arte e da distração se reduzem mediante sua subordinação ao fim a uma única fórmula falsa: a totalidade da indústria cultural. Ela consiste na repetição. O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamento da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados. O poderio social que os espectadores adoram é mais eficazmente afirmado na onipresença do estereótipo imposta pela técnica do que nas ideologias rançosas pelas quais os conteúdos efêmeros devem responder. (ADORNO; HORKHEIMER 1985, p. 100)

O presente capítulo busca discutir, de uma maneira transversal e multirreferencial, a compreensão que a sociedade tem sobre as noções subsunçoras do lazer, da educação e da juventude enquanto fenômenos sociohistóricos, a partir das suas vibrações e expressões culturais. Aponta, ainda, para um debate crítico sobre a temática em questão na contemporaneidade e suas influências nos ambientes culturais, formativos e de sociabilidade. Traz para a cena cotidiana das culturas juvenis as compreensões/interpretações, que se tem destes fenômenos, procurando dar a eles sentidos e significados através dos circuitos de lazer das grandes metrópoles e os “atos de currículo” a eles relacionados. Tais circuitos de lazer das culturas juvenis contemporâneas em espaços e cenários de organização com suas experiências e vivências culturais, estamos denominando em nossos escritos de *etnolazer*⁵,

Cabe-nos uma atitude de investigação no campo do lazer que possa revelar quais proposições se anunciam, no âmbito dos cenários de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas, identificando qual o projeto histórico desejamos construir para a educação e para as políticas públicas juvenis.

Dessa forma, nos dispomos a pesquisar *Educação, lazer e cultura juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas e suas relações com os “atos de currículo”*, procurando escrever outra

⁵ *Etnolazer* é conceito em construção e, portanto, permite um diálogo aberto para sua formulação. Aqui entendido como um campo de estudo dos grupos culturais, em seus éthos formativos, através de expressões, vibrações, vivências e experiências culturais, desenvolvidas pelos sujeitos em seus cotidianos, realizadas em seu tempo livre, buscando privilegiar o aspecto ontocultural do lazer, em seu sentido pleno de licitude. Ao ter a idéia de cunhar este termo, tomamos como base os etnométodos pelos quais as pessoas criam e recriam suas próprias culturas de lazer.

história para/com as juventudes, conforme nos estimula Marques (1997 apud SANTOS, R., 2001).

Escrever para alargar perspectivas, escrever enquanto "tarefa nunca concluída que se impõe tanto ao autor como ao leitor". Escrever fazendo a releitura do que se escreve, pois que "ler é descortinar muitas leituras possíveis, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa". (MARQUES, 1997 apud SANTOS, R., 2001, p. 77-78)

Escrever, buscando contextualizar o lazer, a educação e a juventude – principalmente nos cenários de organização e expressões de culturas juvenis contemporâneas, na perspectiva de compreender e elucidar os movimentos dos *anarco-punks*, dos *graffiteiros* e dos *skatistas*, como movimentos de resistência, frente a uma sociedade excludente, segregadora e discriminatória e que se apresentam invisíveis, diante das novas demandas da nossa crítica sociedade, via o contrato social fascista que impera na modernidade.

Como qualquer contrato, o contrato social assenta em critérios de inclusão que, portanto, são critérios de exclusão. São três os critérios principais. O primeiro é que o contrato social inclui apenas os indivíduos e suas associações. A natureza é assim excluída do contrato, e é significativo a este respeito que o que está antes ou fora dele se designe por estado de natureza. A única natureza que conta é a humana e mesmo esta apenas para ser domesticada pelas leis do Estado e pelas regras de convivência da sociedade civil. Toda a outra natureza ou é ameaça ou é recurso. O segundo critério é o da cidadania territorialmente fundada, pelo que é fundamental distinguir dos cidadãos todos aqueles, que não sendo cidadãos partilham com eles o mesmo espaço geopolítico. Só os cidadãos (homens) são parte no contrato social. Todos os outros – sejam eles mulheres, estrangeiros, imigrantes, minorias (e, às vezes, majorias) étnicas – são dele excluídos. Vivem no estado de natureza mesmo quando vivem na casa dos cidadãos. Por último, o terceiro critério é o (do) comércio público dos interesses e, portanto, a separação entre espaço público e espaço privado. Só os interesses exprimíveis na sociedade civil são objeto do contrato. Estão, portanto, fora dele a vida privada, os interesses pessoais de que é feita a intimidade, o espaço doméstico, em suma, o espaço privado.

O contrato social é a metáfora fundadora da racionalidade social e política da modernidade ocidental. Os critérios de inclusão/ exclusão que ele estabelece vão ser o fundamento da legitimidade da contratualização das interações econômicas, políticas, sociais e culturais. A abrangência das possibilidades de contratualização tem como contrapartida uma separação radical entre incluídos e excluídos. Embora a contratualização assente numa lógica de inclusão/exclusão, ela só se legitima pela possibilidade de os excluídos virem a ser incluídos. Por isso os excluídos são declarados vivos em regime de morte civil. A lógica operativa do contrato social está assim, em permanente tensão com sua lógica de legitimação. As possibilidades imensas do contrato coexistem com a sua inerente fragilidade. Em cada momento ou

corde sincrônico, a contratualização é simultaneamente abrangente e rígida. (SANTOS, B., 2010, p. 318)

Portanto, ao repensar o lazer, a educação e as juventudes nesse novo milênio, devemos elucidar sob qual racionalidade queremos reger a nossa **ópera intervencionista** nesses campos e quais circunstâncias teremos para as reais possibilidades e limitações frente às culturas juvenis contemporâneas, para a concretização dos seus sonhos, desejos, aspirações, seja do ponto de vista da vivência e vibrações culturais no campo de lazer, ou seja do ponto de vista do campo do trabalho e da formação. Arriscaríamos a afirmar que, no modelo crístico do capitalismo agudo, possivelmente, não conseguimos a transformação tanto do tempo livre como também do lazer, tampouco do trabalho. Portanto, cabe afirmar que nosso futuro é precário e arriscado independentemente de onde nos posicionamos.

Enfrentamos o futuro como observadores/observadoras do quadro *Os embaixadores*, pintado por Hans Holbein the Younger em 1533, pendurado agora no Museu Britânico de Londres. Abaixo do retrato de dois embaixadores há um largo esqueleto que aparece drasticamente fora de proporção quando visto de frente. A distorção se autocorrigue, no entanto, quando vista de um determinado ângulo, abaixo da base do lado direito do quadro. A pintura deveria ser vista por baixo, possibilitando, a quem subisse as escadas para o quarto, rezar antes de dormir. Presume-se que a pessoa observadora seria lembrada da mortalidade. A lição para nós, viajantes no novo milênio, é que necessitamos nos posicionar abaixo da perspectiva das massas sofredoras, para ver o que está acontecendo com o sistema capitalista do mundo e como a mortalidade é algo que elas enfrentam em bases diárias e não porque elas possam arcar com a compra de um quadro e muito menos de uma casa onde possam pendurá-los. (MCLAREN; FARAHMANDPUR, 2002, p. 20)

Nestes termos, buscaremos nos posicionar frente à temática, nessa perspectiva sugerida metaforicamente por McLaren e Farahmandpur (2002), indo além das aparências, procurando não nos deixar iludir pela excitação selvagem e a falta de compaixão percorridas pelo capitalismo global em tempos de barbáries, mas também estabelecendo um movimento de interdependência entre passado, presente e futuro; ciente da nossa mortalidade, num movimento dialético-dialógico, onde a flecha do tempo seja, no mínimo, uma espiral. Portanto, ao pensar a educação, a juventude e o lazer, faremos conforme nos estimula também a pensar Morin (1986): de forma interdependente, procurando encontrar caminhos possíveis para uma sociedade inclusiva e democrática, a partir dos seus tempos passado, presente e futuro.

Assim, pois, o conhecimento do presente é necessário para o conhecimento do futuro, que é necessário para o conhecimento do presente.

Isso significa, portanto, que o conhecimento do passado e do presente são lacunares como o conhecimento do futuro, e esses conhecimentos são interdependentes: o conhecimento do passado está subordinado ao presente, cujo conhecimento está subordinado ao futuro.

Precisamos, pois, abandonar o esquema simplificador aparentemente evidente:

Passado→presente→futuro
 Pela concepção complexa:
 Passado→presente→futuro
 Presente←passado←futuro

Uma tal concepção, pelas incertezas que traz ao aparentemente assegurado - o passado e o presente -, parece tornar nula qualquer tentativa de prever o futuro. Na realidade, ela desvenda a nulidade das prospectivas e futurologias que pretendiam basear-se no alicerce do presente. Ela nos faz, sem dúvida, desistir de toda visão garantida do futuro, mas seria loucura acreditar que uma prospectiva possa substituir com a mesma certeza a predição dos profetas ou dos astrólogos. Ela nos chama para um grande e difícil esforço: fazer com que se intercomunique nosso passado, nosso presente e nosso futuro, de modo que constituam um circuito gerador de conhecimento mais lúcido do presente e de projeções bastante incertas sobre o futuro.

Para isso dispomos de um instrumento de ligação que é o conhecimento dos princípios daquilo que faz passar do passado ao presente e do presente ao futuro, ou seja, permite conceber a evolução histórica. (MORIN, 1986, p. 310-311)

Dessa forma, tratar sobre lazer, educação e juventude não é uma tarefa simples e fácil, principalmente, quando se busca discuti-las conjuntamente e de maneira transversal em tempos de crises e que foram construídas historicamente. Até por que, são noções subsunçoras sociológicas e filosóficas distintas, com argumentações complexas e multirreferenciais e, portanto, apresentam visões antagônicas, cheias de contradições, ambivalências, singularidades, dependendo do olhar traçado sobre essas noções pelos estudiosos do assunto e pelo senso comum. Portanto requer que, ao debruçarmos sobre o tema em questão, possamos fazê-lo levando em considerações as multirreferencialidade e complexidade que o tema nos impõe, à luz das bases epistemológicas nas quais nos inspiramos e nos apoiamos, sempre estabelecendo um movimento de interdependência entre passado, presente e futuro, ou seja, num continuum evolutivo.

Durante muito tempo, foi um enigma para o homem ver que os acontecimentos concretos dentro de uma seqüência, e, por conseguinte, as unidades de tempo de caráter seqüencial, qualificáveis de presentes – as horas, meses ou anos de uma dada era –, modificavam-se constantemente, havendo assim um deslocamento contínuo das fronteiras entre o passado, o presente e o futuro. O aparente paradoxo ligado a essas três dimensões do tempo vivido foi percebido desde a Antiguidade. Assim é que Censorinus,

depois de evocar o “tempo absoluto”, descreveu nos seguintes termos a tríade presente-passado-futuro:

[O tempo absoluto] é imenso, sem começo nem fim. Sempre existiu e sempre existirá da mesma maneira. Não se relaciona com nenhum ser humano mais do que com outro. Divide-se em três tempos: o passado, o presente e o futuro. O passado não tem entrada, o futuro não tem saída. Quanto ao presente, situado na posição intermediária, é tão breve e inapreensível, que não possui extensão própria e parece reduzir-se à conjunção do passado com o futuro. É tão instável que nunca fica no mesmo lugar; e tudo aquilo que é por ele atravessado é retirado do futuro para ser entregue ao passado. ’

Censorinus formulou o enigma de maneira um tanto estranha, mas que permite, justamente, captar melhor a origem das dificuldades. Ele utiliza as três expressões, “passado” “presente” e “futuro”, quase como se elas designassem três objetos diferentes “no tempo e no espaço”. Aborda-as, como às vezes ainda se faz hoje em dia, com a ajuda de categorias apropriadas para descrever os sistemas de relações que se manifestam no plano físico, mas inadequadamente para estudar os sistemas de relações no plano da própria experiência. (ELIAS, 1998, p. 63-64)

Dito isto, trataremos a temática de forma entretecida, percebendo suas dualidades, complexidades, possibilidades de diálogos e proposições críticas, que o lazer, a educação e as juventudes nos proporcionam. Sendo assim, necessário se faz trazer o tema para um diálogo centro/periférico/centro de discussão, a partir de um mergulho histórico em cada categoria, num movimento antagônico, dialético e dialógico – ou seja, separar o que está junto e juntar o que está separado de forma entretecida. Movimento este, que nos leva a uma *dynamis* dos pontos de vista, ontológico, filosófico, sociológico, antropológico, cultural, epistemológico e político-pedagógico, de forma respeitosa, responsável e comprometida com uma educação cidadã crítica.

Necessária se faz a superação de visões naturalistas, simplistas, opacas e iluministas que ainda perduram em pleno século XXI, principalmente quando se trata de elaborar conceitos, planos, projetos, programas nos campos do lazer, da educação e da juventude. Fatos estes, que têm sido presentes por correntes filosóficas e sociológicas que, apesar de se apresentarem como críticas, acabam fazendo leituras e interpretações enviesadas e equivocadas, quando procuram discutir o tema, negando possibilidades de diálogos com os campos fenomenológicos e multirreferenciais críticos, que envolvem expressões, vivências e vibrações culturais das juventudes, estabelecendo, assim, um discurso meramente prescritivo, panfletário, disjuntivo, ideológico e míope sobre os temas em questão na contemporaneidade, tornando-se, desta forma, difícil sua concretude, ou seja, sua materialização.

Vale dizer, ainda, que nossas argumentações se distanciam de qualquer ecletismo teórico, ou combinação de várias correntes da teoria social pós-moderna, por mais verossímil

que venha parecer; pelo contrário, busca desvelar a realidade que por ora se apresenta propositalmente desfocada pelo capitalismo global, tornando invisíveis as mazelas sociais que afetam toda sociedade, principalmente quando se trata das culturas juvenis em situação de vulnerabilidade pessoal e social. Busca também apontar a teoria educacional que consideramos assegurar um debate profícuo, convincente e responsável com a educação cidadã para/com as juventudes. McLaren e Farahmandpur (2002, 50-51) comentam que

Entre os/as intelectuais educadores/educadoras tem existido um crescente interesse na combinação de várias correntes da teoria social pós-moderna com elementos da teoria marxista; um projeto que pareceria ineficaz se fosse resumido aqui. No entanto, muitos teóricos indecisos sobre a divisão “pós-modernista-marxista” têm falhado na formulação de uma crítica competente e convincente das desigualdades sociais e econômicas dominantes nas nações industriais capitalistas ocidentais desenvolvidas. Muitas vezes, tais tentativas têm testemunhado relações sociais de produção, tornando-se obscuras na mistura do ecletismo teórico.[...] Pedimos desculpas aos conservadores pós-modernistas, aos neonietzschianos, aos desconstruidores, aos Gallo-pós estruturalistas e grupos similares, que acham esta observação rude para os seus gostos acadêmicos.

Cumpre ainda informar que o nosso debate segue a linha do respeito às correntes que se mostram contrárias ao nosso discurso, porém procurando, de forma responsável, apresentar outros olhares sobre a temática à luz da fenomenologia crítica e multirreferencial, reiterando o nosso compromisso com a educação cidadã. Apesar de apresentarmos, possivelmente, visões contrárias a outras correntes filosóficas e sociológicas consideradas críticas; faremos, não com intuito de desqualificá-las [o que possivelmente seria feito por algumas delas, ao analisar os nossos pontos de vista], pelo contrário; consideramos um campo fecundo para o debate crítico e dialógico, porém de forma compromissada e respeitosa, sem visões simplistas, como: “só isto presta, aquilo não presta”. Consideramos visões com estas antinômicas, maniqueístas, niilistas, irresponsáveis e naturalistas que precisamos rechaçar conforme nos alerta Macedo, R. (2007, p. 15):

Esse não é um esforço de fixação de conceitos, de repetição de antinomias do tipo correto-incorreto, mas acima de tudo, um esforço de explicitação politizada de uma concepção sócio-histórica importante; uma *política de sentido* em elucidação, fincada na relevância socioeducacional do compromisso com o trabalho de responsabilidade em dizer com implicação. Elucidar não quer dizer “trazer toda luz”, mas, sobretudo, dar ênfase à questão do sentido e convocar a hermenêutica de uma práxis historicamente situada.

Seguindo a *dynamis* que trata da educação, do lazer, da juventude e suas expressões culturais, título que abre o capítulo em questão, requer iniciarmos o mergulho profundo e implicado na compreensão dos termos. *Dynamis* enquanto força que move a história da humanidade em suas aventuras e conquistas para a sociedade em geral. Para tal tarefa, iniciaremos o nosso movimento dialógico, dialético e antagônico conforme enunciados mais acima, ou seja, vamos separar o que juntamos e em seguida juntar o que separamos. Vamos entretecer a educação, o lazer e a juventude, como uma ação *fractal*, onde o todo forma a parte e a parte forma o todo.

Para iniciar o debate, vale dizer que vários são os estudiosos do lazer na contemporaneidade, tais estudos tomaram uma maior proporção a partir da década de 80. As literaturas sobre o tema ganham notoriedade em Centros Acadêmicos, Universidades, Faculdades, Encontros, Congressos, Seminários. Os debates no campo do lazer começam a fazer parte do cotidiano de diversos cursos de formação, a exemplo dos cursos de Sociologia, Turismo, Educação Física, Pedagogia, dentre outros. O número de monografias, dissertações e teses aumenta de produção, estimulando os estudiosos para novas pesquisas e debates sobre o lazer conforme afirma Santos, R. (2001, p. 50):

Entretanto, são exatamente as produções teóricas dos estudiosos contemporâneos brasileiros do lazer, que nos vêm trazendo motivação para pesquisar sobre o tema em questão, possibilitando-nos, na medida do possível, re-significar os conceitos construídos historicamente, tentando superar a visão funcionalista, compensatória e romântica do lazer e apontar caminhos para o usufruto dos bens culturais do lazer dentro e fora da escola como forma de promoção social e difusão cultural, na superação do conformismo e apontando para a criticidade das culturas juvenis.

A década de 90 revela pesquisas com viés mais crítico, principalmente pesquisas de cunho bibliográfico. As produções científicas nesse campo iniciam um debate híbrido e polissêmico, com características de dualidade, a partir do binômio trabalho/lazer. O fenômeno lazer toma expressividade também no senso comum, onde lazer é tudo e nada. Qualquer coisa pode ser lazer, inclusive o trabalho.

Nesse sentido, correntes críticas fazem denúncias quanto ao uso do termo no cotidiano das pessoas e apresentam propostas de superação da visão simplista do termo, bem como do usufruto dos bens culturais do lazer. Aqui o lazer é visto enquanto direito social garantido no artigo 217 da Constituição brasileira e que, a primeira vista, pressupõe que todos teriam acesso aos bens culturais que, na verdade, não acontece. Consideramos um contrato social

regulador frágil, forçando a emergir um “novo contrato social” que seja menos “vulnerável à proliferação lógica da exclusão” e que pode remeter a um “fascismo social”. (SANTOS, B., 2010, p. 333)

Analisemos antes demais os riscos. Julgo que todos eles podem resumir num só: a emergência do fascismo social. Não se trata do regresso ao fascismo dos anos trinta e quarenta do século passado. Ao contrário deste último, não se trata de um regime político mas antes de um regime social civilizacional. Em vez de sacrificar a democracia às exigências do capitalismo, promove a democracia até o ponto de não ser necessário, nem sequer conveniente, sacrificar a democracia para promover o capitalismo. Trata-se, pois, de um fascismo pluralista e, por isso, de uma forma de fascismo que nunca existiu. As formas fundamentais do tipo fascista de sociabilidade são as seguintes: A primeira forma é o fascismo do *apartheid* social. Trata-se da segregação social dos excluídos através de uma cartografia urbana dividida em zonas selvagens e zonas civilizadas. As zonas selvagens são as zonas do estado de natureza hobbesiano. As zonas civilizadas são as zonas do contrato social e vivem sob a constante ameaça das zonas selvagens. Para se defenderem, transformam-se em castelos neofeudais, os enclaves fortificados que caracterizam as novas formas de segregação urbana (cidades privadas, condomínios fechados, *gated communities*). [...] Nas zonas civilizadas, o estado age democraticamente, como Estado protector, ainda que muitas vezes ineficaz ou não confiável. Nas zonas selvagens, o Estado age fascisticamente, como Estado predador, sem qualquer veleidade de observância, mesmo aparente, do direito. O polícia que ajuda o menino das zonas civilizadas a atravessar a rua é o mesmo que persegue e eventualmente mata o menino das zonas selvagens.

A segunda forma de fascismo social é o fascismo paraestatal. Trata-se da usurpação de prerrogativas estatais (de coerção e de regulação social) por parte de actores sociais muito poderosos, muitas vezes com a conivência do próprio Estado, que ora neutralizam, ora suplementam o controle social produzido pelo Estado. (SANTOS, B., 2010, p. 333-334)

A partir das ponderações de Boaventura Sousa Santos (2010), percebe-se que há uma contribuição para a manutenção do status quo desse fascismo social, também no campo de lazer. O lazer aqui aparece como um produto de consumo, como se estivesse em uma prateleira para ser degustado ou saboreado. Isso se torna evidente quando temos contatos com notícias de jornais, revistas, TVs, rádios, internet, etc. e encontramos ofertas milagrosas para o tempo de lazer. Elas [as notícias] aparecem em formas de vários verbetes, seja como moradia com suas estruturas de lazer, seja em dias comemorativos, shows musicais, espetáculos, que levaria a felicidade das pessoas a certo modismo. As ofertas e oportunidades são para todos os gostos e classes sociais, porém de maneira segregatória e seletivista. O que vai arregimentar e legitimar o direito ao acesso a esses bens culturais será a condição social e o poder de compra e consumo desses produtos e serviços pela população. O lazer aqui se transforma em

mercadoria para atender o mercado e as demandas nefastas do capitalismo, mero entretenimento alienante. Um contrato social amplo para além dos direitos das culturas juvenis contemporâneas Um contrato recheado de fascismos social.

A princípio, podemos pensar que o prazer que se encontra nas inúmeras oportunidades de lazer e entretenimento disponíveis na atualidade seja apenas resultante da manipulação por parte dos anunciantes, ou da obsessão pelo status social concedido mediante o acesso a determinadas práticas sociais que visam à diversão. Mas como lembra Featherstone (1997), sua razão primordial é bem diferente: o gozo ilusório estimulado pela fantasia. Em nome da busca do prazer estimulado pela fantasia, muitas experiências de lazer acabam nos subjugando às estratégias de modismo e de homogeneização cultural em diferentes perspectivas: em termos de linguagem de gestos, de comidas e bebidas, de músicas, de roupas, de atitudes e valores, dentre outras estratégias. [...] Uma sociedade dominada pela lógica da produção e do consumo (alienado) de bens e serviços é, precisamente, uma sociedade que se apresenta como única habilitada a produzir lazer, enquanto uma de suas valiosas mercadorias – ao passo que deveria representar uma condição fundamental para a promoção da qualidade de vida dos sujeitos, enquanto cidadãos que buscam momentos lúdicos e enriquecedores no seu dia -a- dia. Não há preocupação com uma análise mais consistente sobre o seu significado sociocultural e político na vida das pessoas, bem como sobre as contradições que o permeiam em nosso contexto. Concebido *apenas* pela lógica de mercado, ao lazer restaria promover o entretenimento e a distração alienantes, algo para se matar o tempo e para escapar do tédio. (WERNECK, 2000, p. 71-72)

Vale dizer, que o lazer enquanto parte de um contrato social, não encontra tanta materialidade nessa críscica sociedade do capital com tanta proporção como se esperava que acontecesse. As proposições acabam acontecendo nas práticas das atividades de lazer desenvolvidas pelos sujeitos e não como direito social, conforme propagada pela nossa

principal Carta Magna – a Constituição Brasileira de 1988 nem pela *Carta do Lazer*⁶, elaborada no Seminário Mundial de Lazer, promovido pela Fundação Van Clé-Bruxelas, em abril de 1976 na cidade de Bruxelas, ou por outra Carta Magna qualquer. Até por que, o lazer sempre foi visto como moda passageira, cardápios de atividades e não como um direito social, mesmo constando constitucionalmente nas leis brasileiras e internacionais. E se, alguma vez foi visto como direito social, tem ficado apenas no papel, de forma prescritiva. Vale dizer que toda essa visão dada ao lazer decorre do seu processo histórico e dos sentidos e significados atribuídos pela sociedade e que, ao longo do tempo, foram se (res) significando até os dias atuais.

Desde a Revolução Industrial até os dias atuais, várias formulações teóricas sobre o lazer vêm tomando corpo. Algumas na perspectiva de construção de uma sociedade justa com possibilidade de acesso para todos, outras; operando na lógica capitalista de exclusão social. Dentre os documentos que têm sido divulgados sobre o tema, vale destacar a importância da *Carta do Lazer*, documento que vem dando referência à formulação de políticas públicas setoriais de lazer. Essa carta representa um significado atribuído ao lazer, nem sempre presente, nem compartilhada no ambiente cultural dos trabalhadores. [...] Nesse documento estão traçadas as diretrizes para o usufruto dos conteúdos culturais centrados no lazer. Defende-se o direito e

⁶ A *Carta do lazer* traz oito artigos que procuram dar conta às demandas e reivindicações geradas durante o II Seminário mundial no campo de lazer e do tempo livre. A seguir serão apresentados os artigos para uma melhor percepção do debate travado sobre o lazer e que ainda aparece apenas de maneira prescritiva. Pelo menos aqui no Brasil!: Artigo 1º - “Todo homem tem direito ao lazer. Como criador autor e animador de relações sociais, tem, sobretudo, direito às atividades de lazer de sua própria escolha, não importando sua idade, sexo, nível de educação ou condição social”./Artigo 2º - O tempo livre não é o tempo desocupado, e as atividades de lazer são precisamente caracterizadas pelo tempo durante o qual o homem é capaz de realizar-se de acordo com suas aspirações pessoais, e expressar sua identidade de maneira criativa. Artigo 3º - O uso do tempo livre varia de acordo com os padrões sociais. Como objetivos comuns devem existir, contudo, a salvaguarda e a promoção do desenvolvimento físico e mental, mantendo e estimulando o contato com a natureza e a cultura, intensificando a vida social e comunitária, encorajando o comprometimento, a participação voluntária, o espírito esportivo, a apreciação do turismo como componente da auto - realização e a compreensão entre países./Artigo 4º - A família, a escola e todos os educadores têm papel determinante a desempenhar quando da iniciação da criança numa atividade lúdica e ativa de lazer, na qual a freqüente contradição entre o ensino e a realidade necessita ser eliminada./Artigo 5º - O tempo livre, em decorrência de doença, idade, desemprego, emprego ocasional, pode ser transformado em significativa atividade de lazer, desde que esteja garantida a seguridade social. Todo ser humano que seja compelido a uma situação de inatividade, total ou parcial, tem direito a exercer suas aptidões criadoras para participar da vida social. A sociedade deve organizar-se para possibilitar esta oportunidade aos indivíduos./Artigo 6º - As autoridades devem garantir a realização das atividades de lazer, efetivamente baseadas nas possibilidades pessoais de escolha. Podem contribuir para isso através de legislação, orçamento, investimento, criação de equipamentos adequados, estímulo à animação e formação de pessoal. Devem evitar, ainda, a exploração das atividades de lazer que conduzam a falsas necessidades e formas de recreação incompatível com a liberdade criadora e a dignidade humana./Artigo 7º - Mesmo sendo dever do Estado e de todos os organismos públicos garantir condições jurídicas e materiais para atividades de lazer, não devem deter o monopólio da organização. Os grupos políticos, sociais, culturais e religiosos e, sobretudo, os cidadãos, têm o direito de assumir sua responsabilidade específica dentro de uma democracia participativa./Artigo 8º - Os meios de comunicação devem ser parte de todas as políticas de lazer e devem ser utilizados para concretizar os princípios constantes desta carta.

acesso ao lazer a todo cidadão. No entanto, sendo o lazer um bem com características subjetivas e de escolha pessoal, gerado em relações de produção de vida capitalista, em uma sociedade de classes sociais, na “prática”, nem todos têm direito, ou acesso ao lazer. (SANTOS, R., 2001, p. 25)

Vários são os significados dados à palavra lazer, de acordo com as diversas correntes filosóficas e sociológicas, o que resultou em um capítulo do livro *Lazer e humanização*, de Nelson Carvalho Marcellino, denominado *Uma palavra e muitos significados*. Nele, o autor procura enfatizar que há uma falta de consenso sobre o que seja realmente lazer pelos estudiosos do assunto, pelos técnicos atuantes da área e, principalmente, pela população em geral. Apresenta, ainda, os estágios que marcaram consideravelmente a predominância do termo, contribuindo para que ele [o lazer] adquirisse significação própria.

Temos assim dois estágios – considerados separadamente para fins de análise, mas que na realidade se apresentam num “continuum”, ou são contemporâneos dentro da mesma sociedade, representativos de estilos de vida diferentes: 1º) Na sociedade tradicional marcadamente rural, e mesmo nos setores urbanos pré-industriais, não havia uma separação entre as várias esferas da vida do homem. Os locais de trabalho ficavam próximos, quando não se confundiam com a própria moradia e a produção era ligada basicamente ao núcleo familiar, obedecendo ao ciclo natural do tempo. O trabalho, freqüentemente interrompido para conversas, acompanhava o ritmo do homem, e não raro era executado ao som de cantos. O mutirão constitui o mais marcante exemplo da relação produção / festa nas sociedades tradicionais. O binômio trabalho/lazer não era caracterizado e as ações se desenrolavam como na representação de uma peça teatral, com “atores” atuando de forma integrada e linear, dominando toda a história de seus personagens; 2º) Na sociedade moderna, marcadamente urbana, a industrialização acentuou a divisão social do trabalho, que torna cada vez mais especializado e fragmentado, obedecendo ao ritmo da máquina e a um tempo mecânico, afastando os indivíduos da convivência nos grupos primários e despersonalizando as relações. As pessoas passam a fazer parte de grupos variados, sem ligações uns com os outros. Caracteriza-se o binômio trabalho /lazer e as ações se desenvolvem como na gravação de um filme, onde os “atores” participam de cenas estanques, sem conhecer a história de seus personagens, cenas essas freqüentemente interrompidas para serem retomadas em seqüências totalmente diferenciadas. (MARCELLINO, 1983, p. 20-21)

Marcellino (1983) chega a afirmar que a industrialização é o grande “divisor de águas entre os estágios” provocando, assim, diversas modificações nos comportamentos das pessoas, acelerando, dessa forma, o processo de urbanização e, conseqüentemente, a promoção da “concentração populacional em áreas já urbanizadas”. O autor ressalta, ainda, que a introdução do termo pelo senso comum se materializa nas experiências vividas nesse

campo, ou na própria necessidade do lazer, tendo seus sentidos e significados variações de acordo com a situação sócio-econômica, questões de gênero e faixa etária das pessoas, e nós acrescentaríamos opção sexual, (in) formação, acesso aos bens culturais, constituindo assim, diferenças na apropriação do significado da palavra, e, por conseguinte, dificultando a compreensão desse fenômeno sócio-histórico *pela* população, restringindo seu uso, a atividades específicas ou a juízos de valor a ela associadas.

Isso pode ser verificado de maneira simples. Basta que se peça a diferentes pessoas que estabeleçam livres associações com a palavra lazer. As atividades mais relacionadas são ligadas à recreação comunitária ou a eventos de massa, como “Manhãs de Lazer”, “Passeios a Pé”, etc. talvez pelo fato de que a palavra tenha sido difundida sobretudo quando das promoções de instituições públicas, dirigidas a grandes grupos.

O mesmo “vício” pode ser observado na comunicação social de modo geral. Os jornais e as emissoras de rádio e televisão divulgam os eventos separadamente, agrupando-os de acordo com critérios que levam em conta os veículos ou equipamentos utilizados. Assim, as atividades são divulgadas sob verbetes de teatro, cinema, esportes, exposições, etc., e mais recentemente, lazer, sempre ligado a manifestações de massa, ao ar livre e conteúdo marcadamente recreativo.

Quanto aos valores atribuídos ao lazer na linguagem comum, os mais freqüentes são “divertimento” e “descanso”. Não raro, o lazer é associado ao ócio. O “Novo Dicionário Aurélio” coloca-o significando “ócio, descanso, folga, vagar”.

Esses juízos, via de regra, provocam atitudes que poderíamos classificar como negativas com relação ao lazer, ora considerando-o como não - fazer, portanto o vazio, ou “coisa de vagabundo”, ora atribuindo pouca profundidade a tudo o que se faz a ele relacionado, ou seja “coisa para passar o tempo”. (MARCELLINO, 1983, p. 21)

Apesar concordarmos com a maioria das afirmações acima e considerarmos legítima a posição do autor, cabe ressaltar que falamos de outro lugar [um lugar diferente] e que, portanto, apresentamos também contraposição em relação a algumas ideias do autor principalmente, quando ele dá ênfase ao que classifica de “as atitudes negativas com relação ao lazer”. Consideramos o termo “atitudes negativas” também impregnado de juízo de valores predominantemente iluminista e modelizantes. Preferimos trabalhar o sentido de oposicionalidade, enquanto noção subsunçora fundante, até por que o “não fazer” é “fazer alguma coisa” e “coisa para passar o tempo” tem característica de fazer algo com o tempo, no caso específico “nada” que significa fazer alguma coisa. Para tal argumentação, tomamos de empréstimo as inspirações de Sartre (1997), quando fala das negações:

Pode-se objetar que o *ser-Em-si* não fornece respostas negativas. Não dizíamos que estava além da afirmação e da negação? Além disso, a

experiência trivial, reduzida a si, parece não revelar qualquer não-ser. Penso que há na minha carteira mil e quinhentos francos, mas só encontro mil e trezentos: pode-se afirmar que a experiência não revelou em absoluto o não-ser de mil e quinhentos francos, mas apenas que contei treze notas de cem francos. A negação propriamente dita é atribuível a mim: só apareceria ao nível de um ato judicativo pelo qual estabeleço comparação entre o resultado esperado e o resultado obtido. Assim, a negação seria simplesmente uma qualidade do juízo, e a espera do investigador uma espera do juízo-resposta. Quanto ao Nada, teria sua origem nos juízos negativos, tal como um conceito a estabelecer a unidade transcendente desses juízos, função proposicional “X não é”. Vemos aonde leva essa tese: observe-se que o *ser-Em-si* é plena positividade e em si mesmo não contém qualquer negação. Por outro lado, esse juízo negativo, a título de ato subjetivo, é rigorosamente identificado ao juízo afirmativo: não se vê que Kant, por exemplo, distinguiu em sua textura interna o ato judicativo negativo do ato afirmativo; nos dois casos ocorre uma síntese de conceitos; simplesmente, tal síntese, acontecimento pleno e concreto da vida psíquica, ocorre em um caso por meio da cópula “e” e em outro pela cópula “não é”; do mesmo modo, a operação manual de triagem (separação) e a operação manual de agregação (união) são condutas objetivas com a mesma realidade de fato. Assim, a negação estaria “no final” do ato judicativo, sem estar por isso “dentro” do ser. Tal como um irreal encerrado entre duas realidades plenas, nenhuma das quais o requer como sua: o ser-Em-si, interrogado sobre a negação, remeteria ao juízo, já que não é senão aquilo que é – e o juízo, plena positividade psíquica, remeteria ao ser, já que formula uma negação concernente a este logo transcendente. A negação, resultado de operações psíquicas concretas, sustentadas na existência por essas mesmas operações, incapaz de existir por si, possuiria a existência de um correlato noemático: seu esse residiria exatamente no *percipi*. E o Nada, unidade conceitual dos juízos negativos, não teria a menor realidade salvo a que os estóicos conferiam a seu *lecton*. Podemos aceitar essa concepção?(SARTRE, 1997, p. 46-47)

Cumpra esclarecer que trazer para reflexão o sentido do *nada e da negatividade*, não se está aqui preconizando um idealismo metafísico e transcendente que possível e estranhamente venha parecer; pelo contrário, temos a crença de que esta é uma atitude de oposicionalidade [nutrida de ideologia] e que, de certa forma, reduziriam os equívocos que por hora se apresentam nas compreensões sobre o que pensam e dizem os sujeitos [o *ser-Em-si*] que vivem a experiência de lazer, principalmente em seus cenários de organização, vibrações e expressões culturais.

Vale dizer, ainda, que os paradoxos do conhecimento humano nos levam a estabelecer outros nexos que não estão postos na compreensão sobre a condição humana e que, portanto, se tornam alheios ao nosso desejo de compreensão e interpretação [desses dizeres e pensamentos], principalmente quando a voz que ecoa vem por “procuração”, às vezes “não assinada” [grifos nosso], pelos protagonistas tanto da ação quanto do pensamento sobre a ação. Eis um dilema que talvez a evocação de Hermes nos ajude a resolver na *Auslegung* (interpretação) do *ser-Em si* e suas ideologias, conforme nos estimula Ricoeur (2008, p. 142):

[...] O gesto da hermenêutica é um gesto humilde de reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda compreensão humana sob o regime da finitude. O da crítica das ideologias é um gesto altivo de desafio, dirigido contra distorções da comunicação humana. Pelo primeiro, insiro-me no devir histórico ao qual estou consciente de pertencer; pelo segundo, oponho ao estado atual da comunicação humana falsificada a idéia de uma libertação da palavra, de uma libertação essencialmente política, guiada pela idéia-limite da comunicação sem limite e sem entrave.

Meu intuito não é o de fundar a hermenêutica das tradições e a crítica das ideologias num supersistema que a englobaria. Como disse desde o início, cada uma fala de um lugar diferente. E é isso que realmente ocorre. Todavia, pode ser exigido que *cada uma delas* reconheça a outra não como uma posição estranha e puramente adversa, mas como uma formulação, a seu modo, de uma reivindicação legítima.

Apesar de reconhecer as discussões travadas no campo do lazer, por considerá-las inesgotáveis e fecundas, optaremos falar desse outro lugar proposto anteriormente. Nestes termos, se faz necessário retornar aos fundamentos ontológicos do lazer, buscando o caminho da objetivação; – até o ponto em que a análise estrutural. E que essa objetivação seja capaz *de* revelar a semântica profunda; – pois, antes de pretender “compreender” o texto a partir da “coisa” que dele nos fala, deve-se buscar elucidar/compreender “– o [ser no lazer e o lazer no ser], para além do texto, com suas subjetividades e *variações do ego*. (RICOEUR, 2008, p. 149)

[...] A coisa do texto não é aquilo que uma leitura ingênua do texto revela, mas aquilo que o agenciamento formal do texto mediatiza. Se é assim, verdade e método não constituem uma alternativa, porém um processo dialético.[...]A relação do texto com o mundo toma o lugar da relação do autor com a subjetividade. Ao mesmo tempo, desloca-se também o problema da subjetividade do leitor. Compreender não é projetar-se no texto, mas expor-se ao texto: um “si” mais vasto da apropriação das proposições de mundo revelada pela interpretação. Em suma, é a coisa do texto que dá ao leitor sua dimensão de subjetividade. A compreensão deixa, então, de ser uma constituição de que o sujeito seria a chave. Se levamos até o fim essa sugestão, deveremos dizer que a subjetividade do leitor não é menos colocada em suspenso, irrealizada, potencializada, que o mundo revelado pelo texto. Em outras palavras, se a ficção é uma dimensão fundamental da subjetividade do leitor. Ao ler, eu me realizo. A leitura me introduz nas variações imaginativas do *ego*. A metamorfose do mundo segundo o jogo também é a metamorfose lúdica do *ego*.

Quando buscamos compreender o ser no lazer e o lazer no ser, estamos partindo do pressuposto que existe um sujeito que pensa, age, interage e reivindica tempos e espaços, para emergir-se em seu processo de devaneio pelo devaneio, subjetividades e abstrações fora das

obrigações (trabalho, família, religião, etc.) e que, portanto, devem se constituir em possibilidades para viver e realizar experiências significativas, onde imaginação e memória apareçam em um complexo indissolúvel, na vida do sujeito aprendente, brincante, trabalhador, amante, dentre outros. Consideramos também que tais reivindicações e interações se constituem em um ato dialético e dialógico entre a imaginação e a memória. (BACHELARD, 2009, p. 99)

Somente quando a alma e o espírito estão unidos num devaneio pelo devaneio é que nos beneficiamos da união da imaginação e da memória. É nessa união que podemos dizer que revivemos o nosso passado. Nosso ser passado imagina reviver. [...] Em sua primitividade psíquica, Imaginação e Memória aparecem em um complexo indissolúvel. Analisamo-las mal quando ligamos à percepção. O passado rememorado não é simplesmente um passado da percepção. Já num devaneio, uma vez que nos lembramos, o passado é designado como valor de imagem. A imaginação matiza desde a origem os quadros que gostará de rever. Para ir aos arquivos da memória, importa reencontrar, para além dos fatos e valores. Não se analisa a familiaridade contando repetições. As técnicas da psicologia experimental mal conseguem examinar um estudo da imaginação considerada em seus valores criativos. Para reviver os valores do passado, é preciso sonhar, aceitar essa grande dilatação psíquica que é o devaneio, na paz de um grande repouso. Então a Memória e a Imaginação rivalizam para nos devolver as imagens que se ligam à nossa vida.

Trazer a baila o devaneio bachelardiano nos ajuda a pensar o ser no lazer e o lazer no ser, em seu processo histórico desde a Antiguidade até os dias atuais, resgatando a ideia de *skholé* e de *licere*. O que não implica a exaltação ao ócio dos Gregos [do ócio perdido], conforme nos alerta Mascarenhas (2006), quando apresenta criticamente as produções, sistematizações e difusões no campo do lazer a partir do olhar dialético sobre o tema. Trata-se, portanto, de compreender o sentido pleno do ser no lazer e o lazer no ser. Plenitude esta, vinculada à ideia do *licere*, surgido por volta do século XIII durante a formação das línguas neolatinas.

Grosso modo, evidenciam-se aí pelo menos duas vertentes. A primeira delas, de base idealista, ao denunciar o afastamento do lazer da noção clássica de ócio, dá sua humanidade como perdida, reclamando modos de vida do passado como chave para a autodeterminação do indivíduo no presente. A segunda, paradoxalmente, alinha-se à razão instrumental. Também revisita a Antiguidade clássica, mas buscando na atividade e no pensar criativos do homem livre daquela época argumentos para legitimar o aproveitamento utilitário do ócio como panacéia para os problemas econômicos da sociedade atual. Após fornecer elementos de crítica a cada uma destas perspectivas, é nosso intuito reunir apontamentos sobre a constituição do ócio ao longo da história. Além disso, um outro ponto a ser tratado, este mais complexo,

refere-se a uma nova forma histórica de apropriação do tempo, para além daquela estruturada pelo capital, tendo no horizonte a construção de algo qualitativamente diferente do lazer tal qual o conhecemos, todavia, recusando a hipótese de marcha a ré da história em busca do ócio perdido. (MASCARENHAS, 2006, p. 76-77)

Quando estamos falando do ser no lazer e lazer no ser, estamos buscando remeter para o mundo contemporâneo os reais sentidos e significados que os termos têm para a sociedade enquanto ontolazer (grifo nosso). Implica no desnudamento de juízos de valores, tanto do ser como do lazer. Dessa forma, necessário se faz buscar a plenitude de suas significações e desvelar, a partir das suas origens ontológicas e suas predições contemporâneas, o verdadeiro sentido do lazer para o *Ser*, a partir das análises hermenêuticas realizadas por Paul Ricoeur em seu livro, *Hermenêutica e ideologia* quando discute sobre a oscilação ocasionada pela crise da linguagem, que transita entre a desmistificação e restauração do sentido. Portanto, requer um transitar entre o passado, o presente e o futuro num movimento temporal, interdependente e fractal, percebendo, assim, o caráter de ambiguidade e controverso presente no lazer, conforme afirma Cunha (2003) quando busca os primeiros significados para a palavra lazer, a partir das suas origens etimológicas:

Na Grécia antiga, o sentido mais próximo, e ainda assim distante daquele que podemos encontrar nas idéias atuais, seria o de *skholé*. Esse termo indicava, ao mesmo tempo, uma condição social de não-servidão e a possibilidade de exercer aquelas funções públicas permanentes, as legislativas e as judiciárias.

Como condição social do homem livre, a *skholé* permitiu o florescimento da democracia (ainda que restrita aos cidadãos plenos), das públicas e da vida contemplativa. Daí alguns comentadores se referirem à “civilização grega dos lazes” e Aristóteles ter feito uma distinção entre duas formas humanas de vida (*bioi*). Partindo de um termo que se poderia traduzir genericamente por ação (*ergon*) – aquilo que expressa a virtude imanente de cada ser, a sua possibilidade virtual – o filósofo separou-a em duas outras atividades: o *pratein* e o *poiein*. Este último, o *poiein*, constituiria o trabalho técnico do artesão, que busca a fabricação de um objeto exterior a si, útil, mas destinado à satisfação de uma necessidade material. Em resumo, seria esta a vida dedicada ao ganho, à sobrevivência. Já o *pratein* teria por característica uma ação que não serve de meio material, que se atém ao êxito da própria ação, que tem por princípio e fim as relações do homem consigo mesmo e com os demais. Nesse rol estariam incluídas a beleza, a contemplação, o conhecimento, a felicidade e as atividades de instituição, melhoria e conservação da *polis*, da vida pública. Por consequência, essas ações “praticadas” – e não “penosas” (de *poiein*, *ponos*, trabalho árduo) – seriam os signos evidentes de um modo de vida nos quais se expressam as qualidades ou as virtudes do homem civilizado e, por isso mesmo, superior ao “bárbaro” (o que não se vale da fala, da razão, mas da força e dos instintos). (CUNHA, 2003, p. 368)

O autor apresenta ainda os significados dados às palavras *otium* no período monárquico de Roma, bem como *skholé* na Roma republicana. A primeira traz a conotação de um

[...] período de paz, inexistência de conflitos, ‘repouso do guerreiro-cidadão’, uma época de ausência de guerra (*bellum*), marcadas pelas festividades religiosas e pelas comemorações cívicas. A segunda incorpora o sentido de tranqüilidade, da serenidade ou repouso (*otiosus ab animo* – serenidade de espírito, quanto o estar disponível para si mesmo, livre de embaraços. (CUNHA, 2003, p. 368)

E a segunda denotando momentos de distensão aos prazeres da intimidade na construção de um modo de vida privilegiado diz que:

A nobreza do ócio foi então defendida por personalidades como Cipião e Cícero, por corresponder aos momentos de distensão e aos prazeres da intimidade. A negação desses estados de paz e de liberdade pessoal estaria inscrita no termo *nec-otium* – negócio – que, entre outras acepções, significava ocupação, obrigação, trabalho, atividades “produtivas”, comerciais, econômicas e também advocatícias (os processos jurídicos do Fórum). Reafirmava-se, portanto, um modo de vida privilegiado, um apanágio das classes patrícias e dos círculos intelectuais e artísticos. Mas a importância e a intromissão crescentes das legiões romanas e dos mercenários na política imperial e na sucessão dos césores acrescentou à idéia de ócio o perigo real das desordens cívicas e dos golpes de Estado. Assim, foi possível para o catolicismo medieval (Bernard de Clairvaux, por exemplo), para os autores cristãos utopistas (Morus, Campanella) e, mais tarde, para o protestantismo capitalista transformar a “mente ociosa” em casa”do demônio”. (CUNHA, 2003, p. 368-369)

Nestes termos, cabe reconhecer que o lazer tem aproximações do “[...] ideal do ócio antigo – ou seja, a própria idéia de *skholé* – associado à ausência, de obrigações e identificado a um modo de vida inteiramente dedicado ao desenvolvimento físico e intelectual com fim em si mesmo.” (MASCARENHAS, 2006, p. 77) Mas, ao mesmo tempo, traz em suas práticas certa obrigatoriedade quando vinculado aos valores de consumo de uma sociedade pautada no espetáculo. Lazer acaba se tornando um vício, uma mania e, conseqüentemente, uma obrigação. Um exemplo claro disso tem sua expressividade nas produções espetaculares, realizadas pelas grandes empresas de entretenimento, com suas festas com camisas. São festas de diversas naturezas: pagodes baianos, micaretas fora de época, festas do mundo axé, dentre outras sempre vinculadas à compra e ao consumo de bebidas alcoólicas, denominadas de “casadinha”; “compre um leve dois”. Um verdadeiro mercado de bens intangíveis, como se fossem consumidos iguais aos bens tangíveis, expostos nas prateleiras de um supermercado, um verdadeiro “fast-food do lazer”. Um *panis et circense moderno*, que tira e oculta a

autonomia pessoal daquele que, supostamente, escolheria livremente sua prática de lazer, tornando-se um mero espectador.

O espetáculo na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação. A expansão econômica é sobretudo a expansão dessa produção industrial específica. O que cresce com a economia que se move por si mesma só pode ser a alienação que estava em seu núcleo original.

O homem separado de seu produto produz, cada vez mais e com mais força, todos os detalhes de seu mundo. Quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida.

O espetáculo é o capital em tal grau de acumulação que se torna imagem. (DEBORD, 1997, p. 24-25)

Vale também reconhecer que, apesar das influências da mídia e suas produções culturais do espetáculo, o sujeito em sua experiência de lazer a vivencia com plenitude, o que não significa que houve qualidade ou não na ação vivida. Porém, a atitude desenvolvida pelo sujeito na atividade de lazer plena, mesmo com pouco grau de liberdade, adquire o sentido de *licitude*, pois o sujeito na experiência de lazer se permitiu a ação vivida, mesmo que tenha sido por influência exterodeterminado. Dessa forma, o sentido etimológico da palavra lazer se mantém intacta e inalterada no tempo e no espaço, permanece como o próprio sentido de *licere*.

Nestes termos, o que descaracteriza o lazer é seu grau de liberdade na escolha da atividade e não seu grau permissão. Até por que, ao se permitir, a ação se torna lícita. E sendo lícita, pressupõe por desejo próprio, disponível para si mesmo, ainda que o exterodeterminado configure um grau de aprisionamento da atividade escolhida. Nem tudo que é lícito é totalmente livre e nem tudo que é livre é totalmente lícito. Aliás, é “lícito” afirmar que a liberdade acontece partilhada com o mundo das coisas e com o Ser no mundo e que, portanto, pressupõe interdependência, intencionalidade, racionalidade, enfrentamento aos fenômenos sociais, políticos, econômicos, culturais, que possam interferir sobre esse agir na busca da liberdade. É nesse campo dialógico que o lazer transita às vezes em sua verossimilhança com o *skholé* (do ócio), e às vezes como *licere* (do lícito, do permitido), conforme nos diz Cunha (2003, p. 369):

Derivou do verbo *licere*, ser permitido, possível ou lícito. Nesta acepção, ela trouxe, de maneira subjacente e necessária, a idéia de alguém que exerce uma autoridade, ou de uma circunstância que impõe limites à ação. Logo, é a ausência de um poder, de uma regra, de um comando ou de uma situação desfavorável que oferece a oportunidade do lazer – liberação de obrigações, de constrangimentos ou de dependências e, portanto, o “estar disponível para si mesmo”. Mas foi ainda no final do Renascimento (por volta do século

XVII), em plena expansão urbana, de novas relações salariais, comerciais e financeiras, de formulação das primeiras teorias econômicas e sociológicas modernas, que o termo começou a ser utilizado mais comumente. E aquilo que passou a “autorizar” ou a “permitir” o lazer foi, acima de tudo, uma nova realidade socioeconômica configurada pelas relações de produção capitalista – o trabalho assalariado. Em 1694, o *Dicionário da Academia Francesa* já podia registrar o verbete, com a seguinte definição: “Um espaço de tempo suficiente e liberado para fazer qualquer coisa”.

Aqui se constitui o ser no lazer e o lazer no ser na sociedade contemporânea, ou seja, por um lado, constitui-se o sujeito na ação e dialogicamente teremos a ação no sujeito. O sujeito na ação é aquele que escolhe e se permite vivenciar as diversas experiências e vibrações em forma de expressões culturais em seu sentido pleno, implicado, engajado em seu próprio tempo livre, tais como: dançar, ouvir música, ir ao cinema, ao teatro, etc. A ação no sujeito se configura das mudanças que advirão dessa ação vivida pelo sujeito em seu tempo livre e no seu cotidiano. Para exemplificar, tomemos a seguinte afirmativa: após o sujeito ouvir uma música, ou dançar, ou ir ao cinema, ou ao teatro, ele terá vivido a experiência e as vibrações daquela expressão ou ação cultural e, conseqüentemente, sofrerá as influências e interferências da experiência vivida, seja ela de natureza qualquer. Portanto, há aqui uma interdependência, um entrelaçamento entre o ser no lazer e o lazer no ser, a partir da sua escolha e veiculação das suas culturas de lazer em seu tempo livre. Envolve o aguçamento de todos os sentidos (visão, audição, tato, paladar, olfato), necessita uma implicação das percepções sensitivas plenas, até alcançarmos a transcendência, o estado de “*ek-stase*” no *Ser* entre o visível e o invisível.

Vale a pena considerar o que diz Merleau-Ponty (2006, p. 59):

[...] Se devo existir em *ek-stase* no mundo e nas coisas, é preciso que nada me retenha em mim mesmo longe delas, nenhuma “representação”, nenhum “pensamento”, nenhuma “imagem”, nem mesmo essa qualificação de “sujeito”, de espírito ou de “Ego”, pela qual o filósofo me quer distinguir absolutamente das coisas, mas que no entanto se torna, por sua vez enganadora, já que, como toda designação, acaba por recair no positivo, por reintroduzir em mim um fantasma de realidade e por fazer-me crer que sou *rescogitans* –uma coisa muito particular, inapreensível, invisível mas, assim mesmo, coisa.

E complementa o seu sentido de entrelaçamento e quiasma ao discutir a inseparabilidade entre o visível e o invisível no *Ser*:

A literatura, a música, as paixões, mas também a experiência do mundo visível são tanto quanto a ciência de Lavoisier e de Ampère, a exploração de um invisível, consistindo ambas no desvendamento de um universo de

idéias. Simplesmente, aquele invisível, aquelas idéias não se deixam separar, como as dos cientistas, das aparências sensíveis, mas erigem-se numa segunda positividade. A idéia musical, a idéia literária, a dialética do amor e as articulações da luz, os modos de exibição do som e do tato falam-nos, possuem sua lógica própria, sua coerência, suas imbricações, suas concordâncias, e aqui também as aparências são o disfarce de “forças” e “leis” desconhecidas. Simplesmente é como se o segredo em que se acham, e de onde as tira a expressão literária fosse seu modo de existência; essas verdade não estão apenas escondidas como uma realidade física que não soubemos descobrir, invisível de fato, que poderemos um dia a ver face a face, e que outros, melhor colocados, poderiam ver já agora, desde que se retire o anteparo que o dissimula. Aqui, pelo contrário, não há visão sem anteparo: as idéias de que falamos não seriam por nós mais conhecidas se não possuíssemos corpo e sensibilidade, mas então é seriam inacessíveis; a “pequena frase”, a noção da luz, tanto quanto a “idéia da inteligência”, não se esgotaram nas suas manifestações e só nos poderiam ser dadas *como* idéias através da experiência carnal. Não se trata apenas do fato de que aí encontremos a ocasião de pensá-las; é que sua autoridade, seu poder fascinante e indestrutível advém precisamente de estarem elas em transparência, através do sensível ou em seu âmago. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 144-145)

Ademais, é nessa inseparabilidade que convivem as culturas juvenis contemporâneas, em suas práticas de lazer em cenários de organização e expressões culturais na *pólis*. É no espaço urbano que acontece esse entrelaçamento entre o *ser no lazer e o lazer no ser*. Aqui se forjam e nascem as expressividades das culturas urbanas juvenis.

Culturas urbanas: juventude na área

As compreensões das culturas urbanas se apresentam de diversas formas, principalmente quando se trata de juventude. Diversos questionamentos surgem para tentar delimitar a fronteira entre o que é uma cultura urbana e uma cultura não urbana; da mesma forma, as ciências sociais procuram delimitar qual a fronteira entre juventude e não juventude. Tais delimitações decorrem da necessidade de se encontrar respostas para tais noções subsunçoras, seja do ponto de vista geracional, quando se refere à juventude, ou seja, do ponto de vista de territorialidade e espaço de convívio, no caso das culturas urbanas. Várias são as pesquisas nessa área sobre o contexto urbano.

Quando se fala em culturas urbanas, vários são os sentidos e significados dados a estas duas palavras. Alguns remetem à cultura que existe na cidade urbana, principalmente nas grandes metrópoles. Outros remetem a um estilo de vida no espaço urbano.

Ao se pensar em culturas urbanas juvenis, pensa-se em formas de convívio e atitude desses jovens nos espaços de convivência na urbe. As formas de pensar, agir e interagir dos jovens nas metrópoles estabelecem a maneira como eles se comportam individualmente e em seus grupos de interesses. Dessa forma, as suas práticas culturais de lazer são influenciadas pelos ambientes frequentados por eles em seu tempo livre e escolar.

Ao tentar traçar uma análise sobre as culturas juvenis contemporâneas, compreendemos que não deve ser feita de maneira dissociada das problemáticas que fazem parte do cotidiano da sociedade moderna, como a globalização da cultura, a produção do imaginário social e a produção de localidades.

É sabido que vários acontecimentos e desdobramentos ocorridos no Brasil dos anos 50 contribuíram para a constituição das Culturas Juvenis, tal como elas se apresentam atualmente. Dentre esses acontecimentos, cabe ressaltar os movimentos hippies, punks, yuppies, entre outros, que deram vazão e reconhecimento à juventude como uma categoria sociológica, tal qual se apresenta hoje, com expressões e vibrações culturais que revelam a sua essência. Também criou outras compreensões enquanto categoria social, vinculada ao sentido excludente das culturas juvenis, ao considerá-las como inconsequentes, irresponsáveis, sem limites, dentre outros adjetivos.

Há duas diferentes maneiras de olharmos as culturas juvenis: através das socializações que as prescrevem ou das suas expressividades (performances) cotidianas. A distinção entre estas duas perspectivas pode ser aclarada tomando a “dualidade primordial” proposta por Deleuze ao contrapor “espaço estriado” a “espaço liso”. O *espaço estriado* é revelador da ordem, do controle. Seus trajetos aparecem confinados às características do espaço que os determinam. Em contraste, o espaço liso abre-se ao caos, ao nomadismo, ao devir, ao performativo. É um espaço de *patchwork*: de novas sensibilidade e realidades. (PAIS, 2006, p. 7)

Em se tratando de juventude, várias são as definições e concepções presentes na atualidade. Vale dizer que, do século 19 até os dias atuais, algumas delas prevaleceram e outras deixaram de existir ou perderam sua visibilidade.

Do ponto de vista da sociologia da juventude cabe uma análise mais aprofundada, sobre essa categoria. Dessa forma, algumas definições sobre juventude levam em consideração o critério etário, onde se tem como prevalência, a idade do indivíduo. Outras apontam para o critério geracional, onde, a juventude é compreendida por aspectos sociológicos.

Do ponto de vista de Groppo (2000), a juventude é uma categoria social. Para ele, essa definição supera a visão de faixa etária ou de “classe de idade”. Groppo chega a afirmar que a definição de juventude, enquanto categoria social, se dá de forma simultânea, ou seja, é uma “representação social- cultural e uma situação social”. Tais afirmações têm como base de sustentação, as teorias de Karl Manheim.

Estudos mostram que nos países latino-americanos, principalmente no Brasil, a juventude vem passando por um processo de vulnerabilidade social “dificultando, por conseguinte, o “[...] acesso às estruturas de oportunidades disponíveis nos campos da saúde, educação, trabalho, esporte (grifo nosso), lazer e cultura”. (ABRAMOVAY, 2002, p. 9)

Aliado a isso, encontram-se, como fator primordial nesse processo, as turbulências socioeconômicas desses países, especificamente o Brasil, que têm ocasionado um tensionamento entre os jovens, agravando ainda mais os processos de integração social e isso colabora, em algumas situações, para o aumento da “violência e da criminalidade”. (ABRAMOVAY 2002, p. 9) Entende-se aqui violência como toda ação material ou simbólica dos atores sociais.

Esse tensionamento é decorrente da falta de acesso aos bens materiais e simbólicos que atinge esses jovens. Tal fato contribui, em grande escala, para o processo de exclusão social em que vive a maioria da população. No caso da juventude, esse agravamento das tensões gera conflitos de gerações e tem como consequência as adjetivações de marginais, vagabundos, delinquentes. São considerados, portanto, problemáticos, e, por isso, um risco social.

A sociedade precisa aprender a lidar com essas expressões de cultura juvenis contemporâneas. Compreender que a juventude quer mais que voz; quer voto, quer inclusão, pertencimento e reconhecimento.

Pensar o lazer e juventude é pensar na universalização das práticas corporais de esporte e lazer enquanto direito social. Nesse sentido, uma política de inclusão social de esporte e lazer deve, de fato, ser associada a outras questões sociais e atender a toda população, através de linhas de ações intersetoriais, transversalizadas mais amplas, criadas e redimensionadas em diferentes programas, articuladas com vários serviços públicos como: saneamento ambiental, segurança, saúde, educação e cultura, buscando parcerias com a iniciativa privada, o terceiro setor, instituições estrangeiras, internacionais e comunidades locais, dentre outros. Suassuna (2007)

Dessa forma, para que sejam desenvolvidos ações e programas que tenham continuidade, é necessário o estabelecimento de políticas de Estado, implicando na definição de um planejamento continuado. Além disso, indica-se como necessária a adoção de um planejamento que ocorra permitindo a intersetorialidade, isto é, as políticas que contemplem diferentes setores, se diferenciado das políticas focais.[...]Esse sentido de intersetorialidade parece ser um princípio de grande relevância para a definição de políticas que se prestem à continuidade. Por essa razão é importante ressaltar o que observam os autores em relação aos planos de tipo setorial, a saber:

“Planos de tipo mais setorial, com objetivos muito restritos, por sua parte, ignoram externalidades e trade-offs com outros objetivos também relevantes. Neles pressupõe-se que os instrumentos de ação estão suficientemente abrangidos dentro do ‘setor’ governamental encarregado da política. Porém, decisões de outros setores podem ter impacto mais forte que as comandadas diretamente, anulando os efeitos da política ali estabelecida e implementada. Um setor como o de saúde pode ter parte importante de suas metas atingíveis somente se instrumentos de outros setores são mobilizados, por exemplo, nas obras de saneamento e abastecimento de água, nos programas habitacionais ou nas políticas de complementação alimentar.[...] Com isso reconhece-se a existência de uma relação de interdependência entre os diferentes setores e por que não dizer entre as diversas esferas de governo, tendo como implicação a possibilidade de construção de políticas mais congruentes, posto que a discussão abrangerá um conjunto de atores que, por sua diversidade, pode ser capaz de contribuir e de apresentar visões e interesses que tendam ao atendimento dos cidadãos. (SUASSUNA, 2007, p. 251)

Outro fator importante no desenvolvimento das políticas de esporte e lazer para a juventude é levar em consideração a falta de condições objetivas para a prática de esporte e do lazer, a exemplo de: materiais, equipamentos comunitários inadequados; recursos humanos escassos e despreparados e insuficiência de investimentos. Não é apenas suficiente alcançar crescimento econômico e construir equipamentos. A questão mais profunda é o que fazer para a formação humana.

Diante disso gostaria de trazer para os leitores algumas reflexões/ perguntas:

Qual a fronteira entre o esporte federalizado e a arte de rua? A exemplo, do Basquete de rua? Do graffiti?

O que podemos chamar de esportes urbanos e lazeres urbanos?

Desse modo, todas essas questões precisam acreditar no direito e na participação da juventude como dizia Gonzaguinha: [...] Eu acredito é na rapaziada que segue em frente e segura o rojão e ponho fé é no pé da moçada, que não foge da fé e enfrenta o leão, eu vou à luta com essa juventude, que não foge da raia a troco de nada. [...]

4 CURRÍCULO, FORMAÇÃO E CULTURAS JUVENIS: ONDE ESTÃO OS “ATOS DE CURRÍCULO”?

[...] o que perfaz a essência da formação não é o alheamento como tal, mas o retorno a si, que pressupõe naturalmente o alheamento. Nesse caso, a formação não deve ser entendida apenas como processo que realiza a elevação histórica do espírito ao sentido universal, mas é também o elemento onde se move aquele que se formou. (GADAMER, 2007, p. 50)

Ao começar a discutir a temática, cabe registrar que nunca na história da educação o currículo e a formação estiveram tão em evidência como atualmente, seja pelos estudiosos do assunto, seja pelos educadores, gestores públicos, pais e instituições de ensino. Tem ocupado grande parcela dos encontros, congressos, publicações de teses, dissertações e monografias, livros, de revistas especializadas em educação nos últimos tempos, faz parte da vida escolar e, principalmente, do cotidiano dos “ditos” especialistas em currículo; tudo isto resultante de um *disciplinarismo* limitado, equivocado conforme nos alerta Hess (2005, p. 32):

A tendência que as disciplinas têm de reforçarem-se a partir do interior provém do fato de que, para que um pesquisador faça a sua carreira necessita tornar-se um “especialista”. Reconheci e aceitei em mim um espírito transversal, e meu encontro com intelectuais que estavam com as mesmas disposições de espírito encorajou-me.

A especialização, de forma extrema, em uma disciplina produz alguns conhecimentos interessantes, mas acarreta uma limitação que produz resíduos. Ela leva a um reducionismo disciplinar e metodológico que faz que passemos ao largo da realidade do objeto de pesquisa.

É com este espírito transversal explicitado por Hess (2005) que iniciaremos este debate, de forma crítica, polissêmica, multirreferencial, levando em consideração os aspectos políticos, históricos, éticos, estéticos, eróticos, filosóficos e ontológicos que por ora se apresentam nos contextos educacionais e seus veios formativos.

Vale ainda dizer, que o tema em evidência, traz em sua essência implicações político pedagógicas, para além de uma visão de currículo/formação reducionista, iluminista, modelizante, que ainda perdura em pleno século XXI. Ao contrário, propõe discuti-la e debatê-la à luz de um currículo educativo, polissêmico, emancipatório, relacional, imbricado com as dinâmicas do saber, onde “os conhecimentos e as atividades eleitas formativas de dentro do seu movimento formativo” sejam levados em consideração e se constituam em

“atos de currículo” para/com as culturas juvenis. Trata-se de uma demarcação político pedagógico, frente às demandas e pautas que por ora se apresentam na Educação contemporânea. (MACEDO, R., 2010, p. 11)

Dito isto, cabe refletir: O que leva tantas pessoas e instituições a estarem preocupadas com essa temática? O que tem impulsionado tanto estas discussões? E a quais considerações tem se chegado destes encontros, fóruns e debates? Por que tanta importância atribuída às políticas e propostas curriculares? Qual sentido e significado são dados a formação? Como se tem materializado estas discussões junto às culturas juvenis? Como isto se transforma em “atos de currículo”?

Os desafios aqui levantados, de forma interrogativa, revelam que existe uma preocupação dos educadores, gestores escolares, professores, pesquisadores e pais no sentido de encontrar respostas para os (des) caminhos que a Educação tem tomado, principalmente a Educação brasileira. Tudo isto, ocasionado por um “empoderamento” do currículo enquanto “definidor dos processos formativos e suas concepções”. (MACEDO, R., 2007, p. 13)

Se levarmos em conta o contexto de importância que o currículo assume no mundo, em termos da concepção e da construção contemporânea das formações, o seu empoderamento político-pedagógico, assim como a complexidade que emerge dessas configurações, a explicitação reflexiva do campo curricular e da noção de currículo, no sentido de distinguir historicamente e epistemologicamente as perspectivas e as práticas, se torna uma responsabilidade formativa social e pedagógica incontestável. (MACEDO, R., 2007, p. 14)

Para efeito de localização epistemológica, cabe dizer que as análises aqui apresentadas, sobre a temática em questão, têm como premissa a compreensão fenomenológica pura de significação, entendida como questão primeira da fenomenologia, buscando compreender o que significa *significar*, quais intencionalidades estão por trás de tantos debates e estudos sobre currículo, formação e culturas juvenis. Dessa forma, é preciso discutir o tema à luz do seu designar (*meinen*), primeiro ato da consciência fenomenológica, ou seja, buscando descrever, distinguir, elucidar fenomenologicamente a significação e seus signos sociais, para além de uma visão vazia, intencional, opaca de currículo.

Importa ressaltar que a primeira questão da fenomenologia é esta: o que significa significar? Seja qual for a importância assumida posteriormente pela

descrição da percepção, a fenomenologia não parte daquilo que há de mais mudo na operação de consciência, mas de sua relação às coisas pelos signos, tais como elaborados por uma cultura oral. O ato primeiro da consciência é querer dizer, designar (*meinen*); distinguir a significação entre outros signos, dissociá-la do eu, da imagem, elucidar as diversas maneiras dentre as quais uma significação vazia vem a ser preenchida por uma presença intuitiva (seja esta qual for), é isto que é descrever fenomenologicamente a significação. Este ato vazio de significar outra coisa senão a intencionalidade. Se a intencionalidade é a propriedade notável da consciência de ser consciência de..., de escapar a si mesmo em direção a um outro, o ato de significar contém o essencial da intencionalidade. E até revela a dupla visada da intencionalidade: quando quero dizer uma coisa, há uma primeira intenção que vai ao sentido, como face a face estável de todos os atos de significações que querem dizer a mesma coisa. (RICOEUR, 2009, p. 10-11)

Dessa forma, nosso desafio maior é tornar compreensível, bem como, deixar claro, como estão sendo pautadas as políticas educacionais para as culturas juvenis contemporâneas, sem perder de vista a ação significativa dada à formação e seus “atos de currículo”, como também, elucidar a noção de Currículo, formação e cultura juvenis, adotada em nossos escritos.

Para melhor elucidar, que não significa jamais trazer toda a luz (MACEDO, R., 2007) os termos aqui descritos nesse momento, tomaremos de empréstimo a visão macediana de currículo, com inspirações fenomenológica crítica e multirreferencial por compreender que a visão adotada pelo autor dá conta [inspira] do ponto de vista de campo e conceito de currículo, às implicações epistemológicas, político-pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, ecológicas, éticas e estéticas que circundam o tema em debate.

Autorizamo-nos a dizer que o currículo tem um campo historicamente construído onde se desenvolve o seu argumento e o seu jogo de compreensões mediadoras. Há uma alteridade histórica que caracteriza este campo.

A propósito, o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas idéias principais: uma de seqüência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. (PACHECO, 1996, p. 16)

Existem os substantivos *cursus* (*carreira*, *corrida*) e *curriculum* que por ser neutro, tem o plural *curricula*. Significa “carreira”, em forma figurada. Daí, derivam expressões como *cursus forensis*: carreira de foro, *cursus honorum*, carreira das honras, das dignidades funcionais públicas sucessiva e progressivamente ocupadas. O termo *cursus* passa ser utilizado, com variedade semântica, a partir dos séculos XIV e XV, nas línguas, como português, o francês, o inglês e outras, como linguagem universitária. A

palavra *curriculum* é de uso mais tardio, nessas línguas. Em 1682 já se utiliza em inglês a palavra *curricule*, com o sentido de um curso de aperfeiçoamento ou estudos universitários traduzido também pela palavra *course*. Somente no século XX a palavra *curriculum* migra da Europa para os Estados Unidos. (MACEDO, R., 2007, p. 22)

Macedo, R. (2007, p. 13) chega a afirmar que o currículo é o “novo príncipe” que consequentemente se constitui em um novo “principatu produzidos nos cenários da educação institucionalizada”. O autor faz uma análise histórico-crítica, em seu livro *Currículo, campo e conceito*, enfatizando como os setores da sociedade civil organizada têm discutido o tema e as implicações que advêm de um currículo a partir das suas relações de poder.

Aponta, ainda, para o reducionismo e a fragmentação incorporados ao currículo, às vezes sendo tratado pela escola e seus atores sociais, meramente como um elenco de disciplinas que não se complementam; transformando-se em uma grande colcha de retalhos, sem nenhuma interlocução entre os componentes curriculares e, em outras vezes, como um currículo totalmente dissociado do cotidiano desses mesmos atores sociais /sujeitos históricos, sem nenhuma relação com a sua realidade e com o mundo do trabalho.

Nestes termos, o currículo acaba estabelecendo uma relação de aprisionamento entre os atores sociais envolvidos e sua formação; estas, pautadas em princípios de dominação, expropriação, levando a um reducionismo de “sentido” que consideramos, em alguns momentos, intencional pelos “ditos” especialistas do currículo, sem nenhuma preocupação com a ação formativa presente nas dinâmicas curriculares, configuradas pelos “atos de currículo”.

Um exemplo claro disso pode ser visto em alguns cursos universitários, onde as denominações “grade curricular”, “pré-requisitos”, “coeficiente de rendimento” fazem parte do contexto educacional e se constituem em aprisionamento tanto das palavras quanto dos sujeitos que as escutam e vivem o currículo; sejam eles estudantes, professores, gestores e burocratas – contribuindo, assim, para uma redução na qualidade da formação e valorando os “[...] indicadores numéricos ou ao currículo como prescrição, como um fenômeno simplesmente exterodeterminado e de concepção disjuntiva.” (MACEDO, R., 2010, p. 10)

No Colóquio sobre formação de adultos realizado em 2004, na Universidade de Genebra, numa réplica à fala de Pierre Dominicé, António Nóvoa pontuava sua profunda preocupação com os *níveis de fragmentação* presente

na concepção e organização dos cursos universitários e sobre as diversas conseqüências para formação advindas daí [...]. (MACEDO, R., 2010, p. 11)

É sabido pelo olhar fenomenológico que a “[...] intencionalidade visa o sentido – que determina a presença, bem como a presença também preenche o sentido.”(HUSSERL, 2006, p. 189) Dessa forma, a aparente visão de construção de um currículo para uma formação integral do indivíduo crítico, acaba caindo em sofisma pedagógico, cuja intenção real é imperceptível a olho nu; tanto pelo *sensus communis* quanto pela visão academicista cujo olhar se apresenta míope em alguns casos, desfocada em outros e estrábica na maioria das vezes, principalmente quando adotam práticas pedagógicas de compreensão/ação de currículo sem implicação com as culturas juvenis. (HUSSERL, 2006)

Sendo assim, precisamos buscar as ações significantes dos “atos” e dos seus “conteúdos” a partir da ampliação desse olhar, através de lentes apuradas do currículo. Essa é a nossa intuição, esses são os nossos “eidos” *de* compreensão e implicação, que adotamos de currículo.

É graças a uma intuição concernente à essência dos “atos” e dos seus “conteúdos” que nos foi possível distinguir expressão, signo, significação – significação vazia e significação plena – intuição sensível e intuição categorial. Toda fenomenologia se faz no plano de uma intuição do *eidos*; ela não se detém no vivido individual incomunicável, mas atinge no vivido a sua articulação interna inteligível, sua estrutura universal. Numa palavra, uma significação que vai ser preenchida mais ou menos quer pela percepção imanente, quer pela própria imaginação dessa percepção que, por suas variações, vai precipitar o “sentido” no *cadinho* da análise fenomenológica. (RICOEUR, 2009, p. 12)

Dessa forma, torna-se necessário um olhar microscópico do que desejam realmente os considerados entendidos de currículo; necessita ir para além das aparências das proposições e mecanismo de disciplinarismo do currículo. Implica em superar a visão simplista de currículo e seus atos formativos; através da crítica e do trabalho de forma fecunda, conforme nos estimula Gadamer (2007, p. 12):

[...] Entrementes, a ação do pensamento amadurecido por longos anos tem sua própria solidez. Por mais que se procure ver com os olhos do crítico, a perspectiva própria, desenvolvida de modo plural, quer sempre de novo se impor. [...] fazer fecundar o que nesse meio tempo foi aprendido, através da crítica e através do trabalho [...]

Na maioria das vezes, o currículo acaba servindo para preparar o sujeito/ator/aprendente para o “mercado de trabalho”, transmitindo técnicas que compõem uma parte do currículo, criando uma fragmentação no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, interferindo no processo formativo do sujeito cidadão, do sujeito crítico e do sujeito emancipado, contribuindo e forjando uma educação a favor do Capital. Tudo isto, aliado a um processo de descaracterização do papel da escola enquanto lócus do saber plural, desencadeando o que o próprio Macedo, R. (2007), costuma denominar de “panacéia educacional”.

É possível considerar que os equívocos realizados na compreensão dos sentidos e significados do que realmente venha a ser currículo, têm trazido conseqüências drásticas para o processo formativo dos sujeitos/atores/autores implicados e instituídos pela Escola. Cada dia surgem novidades e fórmulas mirabolantes para solucionar as questões curriculares e os ideários formativos dos sujeitos aprendentes. Das novidades e fórmulas que emergem, vale salientar que algumas aparecem com a configuração de fórmulas milagrosas para a “cura” ou “busca dela” da Educação e, conseqüentemente, do Currículo, configurando-se, na maioria das vezes, em soluções para o sujeito aprendente sem nenhuma novidade que altere, de forma pertinente, do ponto de vista pedagógico; outras aparecem apenas como “paliativos educacionais” sem resultados significativos nos processos educacionais. O que resulta em modismo ou apenas moda passageira conforme nos alerta Gadamer (2007, p. 77):

O conceito de moda já diz literalmente que se trata de um “como” (modus) passível de modificação no âmbito de um todo permanente do comportamento social. O que é mera questão de moda não contém em si nenhuma outra norma senão a que é estabelecida pela atuação de todos. A moda regula a seu bel-prazer apenas aquelas coisas que poderiam ser diferentes. De fato, para ela, a universalidade empírica, o respeito pelos outros, a comparação, até mesmo o colocar-se num ponto de vista comum, tudo isso lhe é constitutivo. Por isso, a moda cria uma dependência social, da qual fica difícil subtrair-nos.

Tomando ato reflexivo de currículo a partir das suas adjetivações sem intenção de torná-lo banal, vale dizer ainda que algumas dessas fórmulas aparecem como substitutas das já existentes; outras como complementares ou suplementares dos processos formativos, sem nenhuma ou quase nenhuma preocupação com as possíveis conseqüências que advirão de um currículo que não tem implicação nem com a Escola, nem com o sujeito-cidadão crítico, ou que quer se tornar crítico. Configurando, assim, um currículo descontextualizado, sem

implicações éticas, estéticas, epistemológicas, políticas e pedagógicas com as culturas juvenis. Pais (2006, p. 12) argumenta que:

[...] para muitos jovens o futuro se encontra desfuturizado – não porque esteja sob controle, mas porque se encontra (des) governado pelo princípio da incerteza. [...] Para muitos jovens o mundo da escola parece aleatório: “as avaliações são aleatórias, os diplomas idem, o futuro aspas, aspas”, apesar dos suportes familiares. O mundo real, da “vida verdadeira” é cheio de incertezas.

Nesses cenários, surgem fórmulas que não sanam nem curam as possíveis “doenças educacionais”, apenas encobrem ou disfarçam as problemáticas significativas do currículo e os ideários formativos dos sujeitos aprendentes, isto é, se configuram no que denominaremos de paliativo e anacronismo pedagógico e seus efeitos colaterais no processo formativo. São fórmulas sem efeitos, fórmulas falsas que não servem para nada, principalmente para uma Educação cidadã plural. São os chamados remédios milagrosos da Educação, que surgem como soluções para o currículo/formação.

Na realidade, são verdadeiros “tsunamis educacionais” que aparecem repentinamente no contexto escolar sem que os sujeitos aprendentes tenham qualquer participação em seus processos formativos e conseqüentemente se “afundem” ou fiquem “soterrados” em informações desnecessárias para a sua vida como um todo, ou seja, à luz de um currículo descontextualizado, cheio de “opacidades semânticas e artefatos educacionais” pautados em uma visão iluminista, autoritária e excludente, se configurando em verdadeiros “avalanches pedagógicos”. (MACEDO, R., 2007, p. 15, grifos nossos)

Não temos dúvida de que o currículo, uma significativa opacidade semântica para muitos trabalhadores em educação e a sociedade em geral, ainda se constitui num dos artefatos educacionais dos mais iluministas, autoritários e excludentes.

[...] Dizer que “currículo é a vida da escola”, “tudo que acontece no convívio escolar”, “currículo é também o grau de limpeza dos corredores da escola”, ou mesmo reduzi-lo ao argumento da mercadorização, como num escrito de uma prova de seleção de mestrado onde se dizia: “currículo é o segredo e alma do negócio promissor da educação”, é aceitar perspectivas equivocadas, nilistas ou mercantilizadas. Neste cenário de equívocos, vieses não-elucidativos e reduções, em muitos momentos, currículo é mercado ou é *tudo e nada*. O prejuízo ético, político e formativo desses equívocos é fácil de ser anunciado. (MACEDO, R., 2007, p. 15, 17-18)

É preciso encontrar caminhos que apontem para uma práxis curricular para além de uma visão mercantilista da Educação. Caminhos estes capazes de dar conta de superar os anseios da sociedade, sejam do ponto de vista da educação, dos “atos de currículo”, dos seus macroconceitos, sem perder de vista o seu campo e história, conforme nos inspira.

Entendemos, com isso, que nunca como hoje o trabalho crítico, diria *intercrítico*, é tão fecundo para deslocarmos propostas supostamente democráticas para o campo da radicalização da construção de novos sujeitos históricos, como partícipes ativos e críticos-reflexivos da cena curricular-educacional.

Enquanto hipercomplexidade em ato, concebemos a *práxis curricular* como fecundo analisador, podendo se constituir numa inspiração para trabalho de revelação de outras complexas práticas contemporâneas do cenário educacional.

É essa configuração que empresta ao currículo uma formidável perspectiva sistêmica e complexa de um *macroconceito*. Um conceito de fecundas características subsunçoras, ou seja, dotado de uma significativa capacidade de ancorar as mais diversas dimensões e perspectivas do ato educacional, sem, entretanto, perder a sua especificidade em termos de campo e história. (MACEDO, R., 2007, p. 15-16)

Vale dizer que o currículo é mais que um amontoado de disciplinas transmissoras de conhecimento. Trata-se de um campo e, como tal, traz processos históricos que têm implicação no cotidiano escolar e não escolar e que, de certa forma, interfere no processo formativo dos atores sociais envolvidos.

[...] o currículo no seu processo de construção do conhecimento não resulta apenas de experiências trazidas de fora para dentro do espaço escolar. O currículo é um espaço de construção de conhecimento, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica. (MACEDO, R., 2007, p. 76)

Essencial se faz trazer para o debate no cenário discursivo e elucidativo, a ideia de um currículo polissêmico, para além de uma visão reducionista e sistêmica de currículo, ou seja, para além dos “prejuízos epistemológicos e político-pedagógicos” acolhidos por posições que apontam para uma visão funcionalista e utilitarista de currículo, seja do ponto de vista conceitual ou da sua aplicação.

Implica, ainda, a constituição de *um* “currículo educativo”, socialmente referenciado para a sociedade e que ela [a sociedade] seja capaz de fomentar e nutrir o debate de forma

competente e democrática; estabelecendo os nexos necessários, dando sentido e significado a formação e se apropriando [sem empoderamento] das pautas políticas e pedagógicas, com sentimento de pertencimento e engajamento do currículo nos cenários educacionais, bem como dos “atos de currículo”, conforme nos estimula Macedo, R. (2007, p. 14-15).

Diria que as práticas curriculares e suas urgentes demandas de compreensão e interferência político-pedagógica, bem como a necessidade do argumento competente sobre o instituído e o instituinte desse campo, não mais legitimam reduções, pulverizações e concepções a-críticas. É urgente avaliarmos, neste contexto da história das perspectivas e práticas curriculares, que os educadores entrem no mérito do que se configura como currículo e saibam lidar com suas complexas e interessadas dinâmicas de ação, sob pena de deixarem que os burocratas da educação continuem tomando de assalto um âmbito das políticas e práticas educacionais que hoje define, em muito, qualidade e natureza das operações formativas. Os tecnocratas reducionistas, em geral, não sabem e pouco se sensibilizam por aquilo que podemos denominar de um *currículo educativo*. Ou seja, um currículo onde a formação se desenvolva elucidando e compromissando-se com uma educação cidadã.

Não há dúvida de que se torna premente pensar o currículo, para além das visões reducionistas, hierarquizadas, fisicalistas, que por ora se apresentam nos cenários educacionais, para não cairmos em outro obscurantismo quando da análise entre a distinção do campo e da noção dado ao currículo, ou seja, é preciso ter a compreensão de que é prudente acolher, de forma fecunda, polissêmica e complexa o *exercício do debate* na busca do sentido e significado do currículo, sem perder a distinção e a sua responsabilidade socioeducacional, conforme nos estimula Macedo, R. (2007, p. 17):

A necessidade de distinguir e de relacionar de forma pertinente são lógicas necessárias para que se possa trabalhar em prol da lucidez sempre necessária nos âmbitos da formação e da atividade político-educacional.

No caso da formação dos educadores, saber nocionar currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa crítica sociedade contemporânea.

O autor nos alerta no sentido de evitarmos compreensões e interpretações equivocadas, reducionistas [tecnicista de currículo] que privilegiam elaborações modelizadas de intelectuais delirantes e descomprometidos com as consequências que causarão na Educação. Faz uma

crítica aos modelos pretensamente “aplicáveis” utilizados pelos ditos experts de gabinetes nas suas compreensões sobre currículo e categoricamente afirma que

[...] estamos ainda vivendo num *ethos* e num *habitus* sociopedagógico que dá preferência ao modelo, à coisa e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, suas demandas formativas, referências culturais e históricas; em detrimento dos contextos e seus interesses indexacalizados ao complexo mundo do trabalho e da produção; e em detrimento, por conseqüência, do debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social. Nestes termos, a concepção de currículo expressa o seu desejo tecnocrata de uniformidade, de unicidade, como nos diz o educador português João Formosinho (1991, p.1) “Currículo uniforme – pronto – a vestir de tamanho único”. Ou mesmo, cai nas concepções delirantes de quem acha que as coisas da educação não têm especificidade e que toda fonte de elucidação e debate é válida para compreender o ato educativo a partir, apenas, da sua própria lógica ou linguagem. (MACEDO, R., 2007, p. 18)

Macedo, R. (2007) justifica, ainda, seu esforço em estar mobilizado para as questões do currículo de forma tão implicada, devido a seu desejo de que os educadores consigam distinguir o campo e o objeto de estudos do currículo como “processos históricos, como processos formativos e ao mesmo tempo de empoderamento político”.

Nestes termos, requer ter a clareza de que há uma hipercomplexidade nos objetos e situações educacionais, bem como reconhecer o tensionamento epistemológico criado pelas ciências da educação e que estas mesmas ciências precisam ter o compromisso de nutrir o campo educacional com informações e compreensões que “[...] possibilitem análises lúcidas e pertinentes sobre os fenômenos educacionais e suas especificidades”. (MACEDO, R., 2007, p. 20)

O que nos mobiliza, em larga medida, neste momento, é a necessidade de os educadores saberem distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processos históricos, como processos de interesse formativo e ao mesmo tempo de *empoderamento* político. (MACEDO, R., 2007, p. 19)

É preciso, ainda, reconhecer o rigor e a vigilância epistemológica, trazidos tanto do campo como do objeto de reflexão e de estudo, que tem na multirreferencialidade a expressão de convívio da polissemia.

Parece-nos importante dizer que uma visão dialógica e não-formal de currículo, em termos de seu desenho e conteúdo, não nos remete necessariamente para fora da implicação com campo, o debate e a reflexão enraizados aí. Ao longo de nossas elaborações sobre o currículo, costumamos implicar a epistemologia, a sociologia, a antropologia, a política, a psicologia, o romance, a poesia, a fábula, o cinema, o teatro, o mito, a música, as artes plásticas e outras narrativas fora da prosa científico educacional, como possibilidades de enriquecer/aguçar/ampliar/problematizar a compreensão sobre as pautas e as práticas curriculares e suas questões sem com isso perder de vista de onde falamos, de que falamos e qual o nosso compromisso explicitativo em termos do objeto de reflexão e análise. (MACEDO, R., 2007, p. 21)

Percebemos uma evidente *krisis* na Educação e, conseqüentemente, no currículo, bem como, na formação das culturas juvenis, seja do ponto de vista pedagógico, seja de compreensão epistemológica, seja do ponto de vista institucional. Dessa forma, requer ações de políticas educacionais *radicalizantes* e radicalizadas capazes de nutrir o processo formativo para além da *dynamis*, institucionalizada pela escola.

O século XX não é, pelo contrário, um século em crise e o século das crises? Não abriu sua própria crise em 1914 e, hoje, não estamos enfrentando crises que se encadeiam, se combinam, se chocam e às vezes se neutralizam umas às outras?

Aqui, precisamos tentar esclarecer o termo “crise”, que se esvaziou pelo uso excessivo. Mas digamos, primeiro, que o emprego multiplicado da palavra “crise” (crise do progresso, crise da civilização, crise da adolescência, crise do casal, etc.) vem da própria multiplicação dos sintomas críticos... Vamos tentar definir o termo. Ao primeiro olhar, a crise manifesta-se não só como fratura numa continuidade, perturbação num sistema até então aparentemente estável, mas também como aumento das possibilidades e, portanto, das incertezas. Manifesta-se pela transformação das complementaridades em antagonismos, pelo desenvolvimento rápido dos desvios em tendências, pela aceleração de processos destruturantes / desintegrantes (*feedback* positivos), pela quebra das regras, pela explosão, portanto, de processos descontrolados que tendem a se auto-amplificar por si mesmos ou a se chocar violentamente com outros processos antagonísticos também descontrolados. (MORIN, 1986, p. 317)

É preciso romper com o modelo instituído e instituinte adotado pelos burocratas da Educação, é preciso tomar consciência de que uma educação para além da “*krisis*”⁷ paradigmática requer rupturas radicalizantes, o que não significa ruptura com as proposições de aspectos ontológicos, fenomenológicos, éticos e epistemológicos, que se mantêm e fazem parte da formação e dos seus “atos de currículo”, pelo contrário; importante se faz resgatar e valorizar as observações preliminares da noção husserliana de “noese e noema”, apesar das intencionalidades destrutivas, advindas de um currículo a-histórico, a-crítico, e antidemocrático em voga.

A peculiaridade do vivido intencional é facilmente designada em sua generalidade; todos nós entendemos a expressão “consciência de algo”, particularmente em exemplificações, quaisquer que elas sejam. Tanto mais difícil, porém, é aprender pura e corretamente as peculiaridades fenomenológicas de essência a ela correspondentes. Que essa designação delimite um grande campo de laboriosas constatações, e constatações eidéticas, isso ainda parece ser algo estranho à maioria dos filósofos e psicólogos (a julgar pela literatura). Pois tudo ainda resta por fazer mesmo depois que se diz e vê com clareza que todo representar se refere ao representado, todo julgar ao julgado etc. Ou depois que, apontado para a lógica, doutrina do conhecimento e ética, se *assinala* que as muitas evidências destas pertencem à essência da intencionalidade. Esta é, ao mesmo tempo, uma maneira bem simples de se valer da doutrina fenomenológica das essências como se fosse algo antiquíssimo, como se fosse um nome novo para a velha lógica e para as disciplinas que de algum modo podem ser a ela equiparadas. Pois, sem ter apreendido o que é próprio à orientação transcendental e ter efetivamente conquistado o solo fenomenológico puro, se pode certamente empregar a palavra “fenomenologia”, só que não possui a coisa. Além do mais, a mera mudança de orientação ou a mera execução da redução fenomenológica não bastam para fazer da lógica pura algo como uma fenomenologia. (HUSSERL, 2006, p. 201)

As afirmações husserliana ratificam ainda mais a tese de que há uma *neurose* pedagógica e, conseqüentemente, uma *necrose* formativa nas propostas e políticas curriculares contemporâneas. Apesar dos avanços nas discussões, nos debates, nos fóruns, nos encontros e congressos da área, o caminho ainda se mostra incerto, espinhoso, cheios de

⁷ Tomamos de empréstimo o termo que foi originalmente adotado por Husserl, por compreender que o termo se adéqua às situações atuais em que a Educação, o currículo e a formação, permanecem em plena crise. Em 07 de maio de 1935, Husserl começa a estabelecer relação de compreensão filosófica com a história, mais precisamente da história do espírito europeu. Segundo Ricoeur (2009), nesse mesmo período Husserl pronuncia no Kulturbund de Viena uma conferência intitulada “A filosofia na crise da humanidade européia. *Krisis* corresponde a um conjunto de escritos contendo as meditações de Husserl que teve sua publicação em 1936, pela revista *Philosophia* de Belgrado.

labirintos, mesmo tendo consciência da necessidade de mudanças das nossas rotas, nossas rotinas e rupturas no campo educacional.

É preciso qualificar ainda mais as nossas reflexões, os nossos debates, para além do empoderamento curricular a fim de que possam dar conta da superação dessa *neurose* e dessa *necrose* tão presentes nos âmbitos das pautas pedagógicas e formativas.

Com efeito, longo e espinhoso é o caminho (se me é permitido um juízo de experiência própria) que vai das evidências lógicas puras, de evidências da teoria de significação, de evidências ontológicas e noéticas, assim como da epistemologia normativa e psicológicas habituais, até a apreensão dos dados psicológicos – imanes no sentido autêntico, e daí, a apreensão dos dados fenomenológicos, e, finalmente, até todos aqueles nexos eidéticos que tornam inteligíveis para nós as relações transcendentais *a priori*. O mesmo vale, onde quer que iniciemos, para o caminho que vai das evidências objetivas para as correspondentes evidências fenomenológicas essenciais.

“Consciência de algo” é, pois, algo bastante óbvio e, não obstante, ela é ao mesmo tempo altamente ininteligível. Os caminhos labirínticos a que levam as primeiras reflexões produzem facilmente um ceticismo que nega toda a esfera de problemas incômodos. Não são poucos os que se fecham as portas simplesmente por não poderem vencer as dificuldades de aprender o vivido intencional, por exemplo, o vivido de percepção, com a essência que lhe é própria como tal. Vivendo na percepção, considerando o percebido e teoricamente voltados para ele, eles não conseguem dirigir o olhar para o perceber ou para as propriedades dos *modos* em que o percebido se dá, não conseguem tomar aquilo que se oferece na análise eidética imanente assim como ele se dá. (HUSSERL, 2006, p. 202)

A despeito da compreensão do termo “consciência de algo”, é preciso buscar significação para o currículo no âmbito escolar e não escolar; é preciso estabelecer uma intencionalidade comprometida com a sociedade em seus aspectos ontológicos, políticos-pedagógicos, éticos, estéticos e filosóficos, buscando também o próprio sentido alemão de formação (*Bildung*); é preciso estabelecer significação ao termo.

Contemplando a relação currículo e formação

A palavra formação tem sua evidência maior no classicismo alemão, através de Herder que aponta para a superação do perfeccionismo do *Aufklärung* dando um novo sentido de “formação para o humano”, *contribuindo* para uma introdução no século XIX das ciências do

espírito históricas, trazendo os conceitos básicos do humanismo, dentre eles; *formação* (*Bildung*).

O conceito de *formação*, que naqueles tempos alcançou um valor predominante, foi sem dúvida, o mais alto pensamento do século XVIII, e é esse conceito que caracteriza o elemento em que vivem as ciências do espírito do século XIX, mesmo que não saibam justificar isso epistemologicamente. [...] No conceito de *formação* percebe-se claramente quão profunda é a mudança espiritual que nos permite parecer contemporâneos do século de Goethe, e, em contrapartida, considerar a época barroca com um passado pré-histórico. Conceitos e palavras decisivas, com as quais costumamos trabalhar, foram cunhadas naquele tempo, e quem não quer se deixar levar pela linguagem, esforçando-se por alcançar uma autocompreensão histórica fundamentada, vê-se obrigado a encontrar um caminho entre questões históricas da palavra e do conceito. No que segue, só poderemos esboçar alguns princípios da grande tarefa que se coloca aqui à pesquisa, princípios que servem ao questionamento filosófico que nos move. Conceitos tão familiares como “arte”, “história”, “criatividade”, “cosmovisão”, “vivência”, “gênio”, “mundo exterior”, “interioridade”, “expressão”, “estilo”, “símbolo”, guardam em si um grande potencial de desvelamento histórico[...]. (GADAMER, 2007, p. 44)

Nestes termos, o conceito de formação, bem como de outras palavras de uso corriqueiro, toma atenção dos estudiosos e importância singular para as ciências do espírito no século XIX, tendo predominância em tempos atuais. Porém a palavra formação, na perspectiva histórica, tem sua origem na mística da Idade Média, tendo influências religiosas, dentre outras, sobrevivendo até o nosso século sem perder a sua significação, conforme nos diz Gadamer (2007, p. 45):

[...] Ela se origina na mística da Idade Média, sobrevive na mística do Barroco e sofre uma espiritualização com bases religiosas no “Messias” de Klopstock, que abrange toda sua época, e finalmente, na determinação fundamental de Herder, como “formação que eleva à humanidade”. A religião formativa do século XIX guardou a profunda dimensão dessa palavra, e nosso conceito de formação foi determinado a partir daí.

Para o tão familiar conteúdo da palavra “formação”, a primeira importante constatação é que o antigo conceito de uma “formação natural”, que se refere à aparência externa (a formação dos membros, uma figura bem formada) e, sobretudo à configuração produzida pela natureza (p. ex., “formação orográfica”), acabou sendo quase inteiramente afastado do novo conceito. Hoje, a formação está estreitamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades.

Encontraremos também em Kant e Hegel apud Gadamer (2007), complementação da visão de Herder para conceito de formação, apesar de Kant ainda não utilizar a palavra “formação”, no mesmo contexto utilizado por Herder. Utiliza a palavra “cultura” da faculdade (ou “aptidão natural”), que, como tal, é um ato de liberdade do sujeito atuante, procurando enfatizar, nesse caso, os seus próprios deveres e a não deteriorização dos seus talentos.

Já Hegel, contrariamente, utiliza tanto o termo formação, como também, o termo formar-se ao acolher o pensamento kantiano, do dever consigo mesmo; porém Wilhelm von Humboldt percebe a diferença do significado entre formação e cultura, dando significado maior ao termo formação, ou seja, aperfeiçoamento de faculdades e talentos. (GADAMER, 2007, p. 45)

[...] e Wilhelm von Humboldt, com o fino senso que lhe é próprio, já percebe perfeitamente uma diferença de significado entre cultura e formação “mas quando em nosso idioma dizemos “formação”, estamos nos referindo a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, e que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter”[...].A ascensão da palavra “formação” desperta, antes, a antiga tradição mística, segundo a qual foi criado, e que deve reconstruir em si mesmo.O equivalente latino para formação é *formatio* e noutros idiomas, p. ex., no inglês (em Shaftesbury) corresponde a *form* e *formation*. Também no alemão as correspondentes derivações do conceito de forma, p. ex., *Formierung* e *Formation*, competem com a palavra *Bildung* (formação).Desde o aristotelismo da Renascença, *forma* vem sendo inteiramente desvinculada de seu significado técnico e interpretada de maneira puramente dinâmica e natural. Também o triunfo da palavra *formação* sobre *forma* não aparece só acaso, pois no conceito “formação” (*Bildung*) encontra-se a palavra “imagem” (*Bild*). O conceito de forma retrocede para aquém da misteriosa duplicidade da palavra “imagem” (*Bild*), que abrange tanto o significado de “cópia” (*Nachbild*) quanto de “modelo” (*Vorbild*). (GADAMER, 2007, p. 45-46)

Gadamer, apoiado em Hegel, nos ajuda a elucidar melhor a semântica formação, apresenta do ponto de vista histórico e sua cronologia, como o termo se configurou até os dias atuais e nos mostra um olhar para além da visão simplista dada à palavra; apresenta ainda, significação própria para a “consciência de algo” chamado formação (*Bildung*) e contextualiza filosófica e historicamente o termo, o que nos ajuda a pensar fenomenologicamente o sentido de formação (*Bildung*), sempre nos alertando para manter, certa desconfiança sobre a utilização da palavra e o objetivo de formação.

Assim como a natureza, a formação não conhece nada exterior às suas metas estabelecidas. (Vamos manter a desconfiança em relação à palavra e ao tema do “objetivo de formação”, por ser uma formação secundária. No fundo, formação não pode ser um objetivo, não pode ser desejada, a não ser na temática reflexiva do educador.) É justamente nisso que o conceito de formação supera o mero cultivo de aptidões pré-existentes, do qual deriva. O cultivo de uma aptidão é o desenvolvimento de algo dado, de modo que seu exercício e cultivo são um mero meio para o fim. Assim, o material de ensino de um manual de linguagem é um meio e não um fim. Sua apropriação serve apenas para o domínio da linguagem. Na formação, ao contrário, é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila integra-se nele. Mas na formação aquilo que foi assimilado não é como um meio que perdeu sua função. Na formação adquirida nada desaparece, tudo é preservado. A formação é um conceito genuinamente histórico, e é justamente o caráter histórico da “conservação” o que importa para a compreensão das ciências do espírito. (GADAMER, 2007, p.47)

Nestes termos, compreender que a formação deve se dar para/com os sujeitos aprendentes, é de fundamental importância, pois, os conhecimentos e as atividades eleitas formativas impactarão na vida desses mesmos sujeitos, tendo implicações na história de vida no sentido gadameano de “conservação”. Dito isto, vale salientar que, no processo de formação do sujeito faz-se necessário pensar em quais práxis serão adotadas e quais implicações essas mesmas práxis terão na vida do sujeito aprendente, do ponto de vista ético, político, epistemológico, histórico, pedagógico e ontológico, levando em consideração os “atos de currículo” como ação formativa.

Ademais, é preciso pensar a formação para além de um mero “cultivo de aptidões”, é preciso superar a visão simplista de formação, para uma visão de complexidade e ampla de formação, ou seja, para uma “formação plena” no sentido helegiano do termo, buscando suas dimensões históricas, suas relações contextuais com a contemporaneidade. Uma formação vinculada ao currículo, ou seja, uma formação pensada conjuntamente com o currículo, de forma relacional; entretecida, de forma experiencial. (MACEDO, R., 2010)

Como na velha (di) visão epistemológica moderna, que prima pela separação e hierarquização na relação com o conhecimento, estudiosos da formação e do currículo se especializam e apartam suas atividades e reflexões, sem imaginar, talvez, o quanto esse tipo de divisão, de fratura, neste caso principalmente, criam prejuízos epistemológicos, políticos, culturais, éticos e formativos para o ato educativo em dimensões significativas. Já comentamos em outras obras, como as perspectivas não relacionais ensinaram/moldaram nossas mentes possíveis; como nos levaram a aprender separando coisas inseparáveis. (MACEDO, 2002) Aqui, o que se vê, é a emergência analítica de dimensões para nós imbricadas (currículo e formação) sendo pleiteadas

de forma incomunicante. Temos limites relacionais, sabemos, em face da nossa formação moderna secular, entretanto, sabemos razoavelmente, que perder as relações que estabelecem sentidos fundamentais para compreendermos de forma pertinente e intervirmos de forma relevante em educação, passa a ser uma problemática séria. (MACEDO, R., 2010, p. 11-12)

O autor nos alerta para essas disjunções que persistem na relação entre formação e currículo, seja pelos estudiosos brasileiros, ou pelos estudiosos estrangeiros, ocasionando certo esvaziamento das questões formativas no que concerne ao currículo e sua dinâmica. Enfatiza ainda, a ausência por estudiosos da formação de um debate relacional entre currículo, formação e os “atos de currículo”.

[...] Não cultivam a perspectiva de currículo como uma dinâmica imbricada às relações com o saber, onde um dos interesses fundamentais é tratar com os conhecimentos e atividades *eleitas como formativas* de dentro do seu próprio movimento sócio-formativo, que emerge já na concepção curricular, não se restringido às questões do programa curricular, por mais que este programa seja um dos contextos de análise fundamentais para se pensar o currículo desta perspectiva, porque ali está plasmado objetivamente a resultante de um conjunto de *atos de currículo* em níveis da concepção e planificação do currículo. Assim, *faz-se necessário pontuar, que a problemática da formação começa já na concepção curricular, que para nós, já se configura num dos âmbitos dos atos de currículo, portanto uma ação formativa.* (MACEDO, R., 2010, p. 11)

Dessa forma, compreender formação passa por um engajamento político, ético, pedagógico, ontológico, do *fundante da educação*, constituído historicamente. Requer uma implicação no contexto curricular e das ações formativas configuradas em “atos de currículo”, enquanto potencializador do caráter construcionista e relacional deste dispositivo de formação socialmente referenciado. (MACEDO, R., 2010, p. 48)

Ademais, a perspectiva aqui projetada, concebe como atores/autores curriculares todos aqueles *implicados* em suas ações e tessituras, entretecidas na experiência formativa, ou seja, planejadores, professores, gestores, alunos, funcionários, pais, família, comunidade, movimentos sociais, etc. Os *atos de currículo* instituem a práxis formativa, trazem o sentido de não se encerrar a formação num fenômeno puramente exterodeterminado por uma mecânica educacional fechada e sem face. Por consequência, não vislumbram os formandos e quaisquer outros atores da formação como meros atendentes de demandas educacionais, nem como aplicadores ou receptáculos de modelos e padrões pedagógicos. A potência práxica do conceito de *atos de currículo* implicado à formação é, ao mesmo tempo, uma

maneira de resolução epistemológica e pedagógica para compreendermos a relação profundamente imbricada entre currículo e formação, bem como um modo de *empoderar/radicalizar em termos acionistas* e de forma multirreferencial o conceito de currículo, como uma pauta vinculada aos âmbitos da *intimidade* e do *bem comum socialmente referenciado*. (MACEDO, R., 2010, p. 48-49)

Nestes termos, se faz necessário um enfrentamento das pautas políticas e pedagógicas que nutrem concepções burocráticas e mecanicistas de currículo/formação sem nenhuma implicação dos atores/autores curriculares em suas experiências formativas de forma radicalizante, ou seja, um currículo desvinculado das questões da formação e vice-versa. Requer, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, a busca de um currículo educativo com seus aspectos formativos presentes de forma relacional, entretecida, ou seja, com seus “atos de currículo”.

Concordamos com Macedo, R. (2010) que nos “atos de currículo”, implicado à formação, reside aspectos epistemológicos e pedagógicos, bem como a potência de ações formativas vinculadas ao currículo com capacidade de resolução do ponto de vista de conceito e campo de um currículo/formação socialmente referenciado, ou seja, um currículo emancipado. Implica pensar o currículo e a formação de forma entretecida.

Pensar currículo e formação de forma *entretecida* é implicar principalmente o *dispositivo* currículo a compromissos e princípios que fundam o sentido do ato de educar como prática antropológica formativa, ou seja, a construção da formação, seu processo e sua realização.

O que se verifica ainda, de forma predominante, é uma forte atenção orientada para um pensar e um “fazer” currículo reduzindo esta atividade à construção de uma arquitetura curricular, ou, no máximo, a reflexões atreladas ao planejamento do ensinar-aprender, utilizando-se de conhecimentos e dispositivos prescritos, deixando de lado aquilo que justifica a sua concepção, construção e implementação, ou seja: possibilitar/mediar, no caso das organizações educacionais, a formação institucionalizada de cidadãos e cidadãs. Nestes termos, há sempre que se indagar quando alguém concebe e propõe currículo: como se *concebe* ou se *organiza* a formação nestes âmbitos? Que pressupostos? Quais as mediações e como se realizarão? Que princípios ontológicos, epistemológicos, éticos, políticos e pedagógicos vinculam a formação à concepção curricular?

Tal entretecimento nos permite dois movimentos importantes ao lidarmos com as “coisas” do currículo: o primeiro é o de elucidar suas intenções *formativas*; o segundo é o de ajudar na desconstrução histórica e secular da concepção de currículo como uma mecânica. Lembremos que ao concebermos currículo estamos, de forma ineliminável, selecionando, elegendo conhecimentos e atividades pretensamente formativos. Este é um ato de extrema responsabilidade pedagógica, com enormes consequências

sócio-educacionais e políticas para uma sociedade, para grupos e classes sociais. Lembremos, ademais, que ao propormos e implementarmos os *currícula*, em geral não perguntamos às pessoas e seus segmentos sociais o que seria *bom* para suas vidas em termos formativos, como percebem isso, que dúvidas, que projetos implicam ao processo formativo. As coisas chegam prontas e dentro desta lógica se impõem, muitas vezes sob a aura mágica do novo-pronto. Uma provocação: nem toda a aprendizagem é *boa* e o real da formação jamais estará dado, bem como a educação, mesmo nos âmbitos de uma preocupação justificada e direcionada para o bem comum social será sempre perspectival. (MACEDO, R., 2010, p. 12-13)

Necessário se faz uma atitude de vigília para o modelo de educação, de currículo e de formação que está se reivindicando para a sociedade, seus atores sociais e quais implicações advirão de um currículo que não perceba as reais intencionalidades implicadas no processo formativo para/ com as culturas juvenis.

É preciso que o currículo escute as pautas das culturas juvenis contemporâneas. Escutar as culturas juvenis implica (re) conhecer a real necessidade delas, alterando a lógica formativa de empoderamento adotado pelo modelo educacional vigente. Requer um (re) construir no fazer pedagógico, onde as culturas juvenis tenham efetiva participação nessa (re) construção para uma educação cidadã plural, compromissada com a sociedade autônoma, livre. Uma educação, para além de um currículo descontextualizado opaco e iluminista, conforme nos convida Paulo Freire, de maneira desafiadora, a pensar, em seu livro *Pedagogia da autonomia*:

É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Uma coisa me parece muito clara hoje: jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, amorosidade, na solidariedade, na luta em favor das quais aprendi o valor e a importância da raiva. Jamais receei ser criticado por minha mulher, por minhas filhas, por meus filhos, assim como pelos alunos e alunas com quem tenho trabalhado ao longo dos anos, porque tivesse apostado demasiado na liberdade, na esperança, na palavra do outro, na vontade de erguer-se ou reerguer-se, por ter sido mais ingênuo do crítico. O que temi, nos diferentes momentos de minha vida, foi dar margem, por gestos ou palavras, a ser considerado um oportunista, um “realista”, “um homem de pé no chão”, ou um desses “equilibristas” que se acham sempre em “cima do muro” à espera de saber qual a onda que se fará poder. (FREIRE, 1996, p. 121-122)

Saber o que dizem e o que pensam as culturas juvenis sobre os seus ideários formativos, é o grande desafio da educação contemporânea. Esta será uma das pautas que a escola, o currículo e os atos formativos terão que se debruçar junto às culturas juvenis para uma educação cidadã plural, socialmente referenciada. Necessário se faz, ainda, sair de cima do muro e escolher qual lado optaremos para re (construir) a educação. Uma provocação: Quem sabe até derrubar o muro? Quem sabe acabar com esse *no man's land* contemporâneo.

Para tal tarefa, é preciso, em primeira instância, traçar um olhar sociológico diferenciado sobre as culturas juvenis, para além das manipulações da sociedade dominante, conforme pondera Pais (2003a, p. 28-29).

Com efeito, a juventude começa por ser uma categoria socialmente manipulada e manipulável e, como se refere Bourdieu, o facto de se falar dos jovens como uma “unidade social”, um grupo dotado de “interesses” “comuns” e de se referirem esses interesses a uma faixa de idade constitui, já de si, uma evidente manipulação.

Na verdade, nas representações correntes da juventude, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil “unitária”. No entanto, questão que se coloca a sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas *similaridades* entre jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo) mas também – e principalmente – as diferenças sociais que entre eles existem. Por outras palavras, e como há mais de vintena de anos A. Sedas Nunes o reconhecia, “não se vê como possam englobar-se, numa mesma geração – e, por conseguinte, *num mesmo grupo* -, indivíduos que, apesar de coetâneos e portadores de sentimento comum de se encontrarem em presença de outras gerações na sociedade, se identificam a si mesmo como pertencendo, por exemplo, a classes sociais, grupos ideológicos ou grupos profissionais diferentes”.

Vale dizer que a sociologia da juventude acaba deixando uma brecha conceitual no que venha ser juventude e, portanto, cria-se um hiato entre as possíveis tendências que, paradoxalmente, destituem as culturas juvenis dos direitos sociais quando vista exclusivamente como uma única juventude em termos de “expectativas, aspirações, consumo culturais” e que, de certa forma, interfere no currículo e na formação dessa juventude. Seria prudente até falar de juventudes e não juventude.

Percebemos, por exemplo, como é dramaticamente prejudicial à formação para a vida contemporânea a ausência nos *curricula* das referências do mundo do trabalho e da produção; das demandas e tensões advindas dos movimentos sociais e culturais; das referências / demandas que mobilizam a

juventude; das existências, seus saberes-referência e suas itinerâncias formativas; das singularidades históricas e culturais; das cidades enquanto contextos educativos; das autênticas políticas e ações afirmativas; da cibercultura humanizada; das artes e da literatura, não como adornos ou complementos, mas como referências com identidade própria; das pautas críticas da nossa civilização, entre outras. Ou seja, há um inconsciente disciplinar e / ou modelizado, um *habitus* disciplinar e /ou / modelizado, que a todo momento coloca a disciplina, o modelo, seus métodos e lógicas, em geral fechados no academicismo, num lugar hegemônico em termos de curriculares, como forma de reprodução do conhecimento pelo conhecimento, como se isso não levasse a nenhuma consequência nas práticas pretensamente formativas. Necessário perguntar de agora em diante: porque o conhecimento teórico oficialmente legitimado vem sempre antes, em detrimento de outras experiências aprendentes e de constituição de saberes. (MACEDO, R., 2010, p. 47-48)

Ademais, para uma melhor compreensão das tendências que permeiam as juventudes, recorreremos a Pais, no sentido de elucidar as questões que por ora se apresentam do ponto de vista conceitual e, ao mesmo tempo, contribuir com o debate para uma educação cidadã socialmente referenciada para/com as culturas juvenis.

A sociologia da juventude, ela própria, tem vacilado, como veremos, entre duas tendências:

- a) Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada “fase da vida”, prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida – aspectos que fariam parte de uma “cultura juvenil” específica, portanto, de uma geração definida em termos etários;
- b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis em função de diferentes pertenças de classe, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Isto é, nesta tendência, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o ser constituído por jovens em diferentes situações sociais. Neste outro sentido, seria abuso de linguagem, como refere Bourdieu, subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não tem entre si praticamente nada em comum. (PAIS, 2003a, p. 29)

Retomando a compreensão de que é preciso escutar as culturas juvenis, implica em fazer ecoar, nos âmbitos do currículo e da formação, os anseios, desejos, aspirações, expectativas; sejam elas, no campo profissional, cultural, enquanto fundante de uma educação cidadã. Requer, conforme nos lembra René Barbier (2004) em suas bases epistemológicas e políticas, adotarmos uma “escuta sensível”, junto às pautas reivindicadoras das juventudes,

em todos os seus âmbitos e que nelas estejam contidas e valorizadas suas experiências de vida no campo do lazer, no mundo do trabalho, na cultura, no amor, na festa, no lúdico, na arte, na literatura, etc.

[...] Trata-se de um “escutar/ver” que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apóia-se na empatia. [...] A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar como o outro, com o que é enunciado ou praticado. [...] A escuta sensível caminha em direção a um rumo “negativo” no sentido de *via negativa* da teologia negativa de Mestre Eckhart e dos filósofos orientais ou ocidentais da não-dualidade, como Shankara e nossos contemporâneos Nissargadatta ou Jean Klein.

Para falar a respeito dessa escuta, é-nos, pois, necessário empregar um tipo de dialética negativa. O que a escuta não é, para poder apresentar, com nitidez, no vazio, o que ela poderia tornar-se no ato mesmo de viver. A multirreferencialidade está ligada a esse assumir um “vazio criador” na complexidade do objeto. Ela é um tipo de questionamento permanente a respeito desse vazio. A prática humana e social é percebida de uma infinidade de referências que ninguém, nem mesmo o sujeito, poderá esgotar na análise. [...] Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo *status*. Mais ainda a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora. (BARBIER, 2004, p. 94-96)

Faz-se necessário pensar e lidar com as culturas juvenis contemporâneas a partir de outro “éthos” pedagógico. Implica uma ruptura do ponto de vista epistemológico, político, pedagógico, com a lógica imposta pelos modelos educacionais iluministas, niilistas, modelizantes, que ainda permeiam os ambientes educacionais, em pleno século XXI, constituindo-se em merco-educação.

É *impensável* a formação como produção em série – olhemos com cuidado aguçado o que a massificação da educação está fazendo no Brasil; há aí, uma evidente e oportunista prática de *deformação* – é *impensável* compreendê-la apenas por indicadores extensivos, dimensões aferidas, perspectivas contáveis, vejamos como exemplo ainda, a simplificação da realidade educacional pelas estatísticas oficiais, que, de forma simplificada, vem nos enganando sobre a qualidade da educação e da formação no Brasil. (MACEDO, R., 2010, p. 30)

Utilizando a metáfora como possibilidade para pensar o fundante da educação, é preciso, como a “fênix”⁸, criar um novo ciclo de morte e renascimento do currículo/formação, ou seja, é preciso “renascer das cinzas”, quando se tratar de pensar/ dialogar, para/com as culturas juvenis, frente às suas reais demandas educacionais e experiências de vida de maneira engajada, implicada e entretida com o currículo. É preciso uma atitude de “oposicionalidade”, frente às questões educacionais contemporâneas. Oposicionalidade esta, enquanto caráter das coisas que se encontram contraposta (*Gegenstand*), a partir de outra lógica, outra cultura, outro discurso, outra objetividade, outra contraposição (*das Entgegenstehende*), outras posições em contrastes de maneira crítica.

A própria palavra alemã para designar as coisas que se encontram contrapostas (*Gegenstand*) diz- nos o que uma coisa contraposta é: ela é algo que se acha em um contraposição (*das Entgegenstehende*), algo que está a nossa frente e que permanece à nossa frente. Em um uso mais antigo da língua alemã, a palavra também designa o estado daquilo se encontra contraposto, por exemplo, no discurso sobre a “contraposição entre (*Gegenstand*) os planetas. Nesta locução, ganha expressão de uma maneira particularmente clara o que é uma coisa que se encontra contraposta: uma coisa que se encontra contraposta não é nenhuma coisa qualquer, mas algo que é, *na medida em que* se acha à nossa frente. Uma coisa contraposta (*Gegenstand*) é algo em *estado oposto* (*Gegen-Stand*). (FIGAL, 2007, p. 134)

Tornou-se evidente que as pautas políticas pedagógicas no campo do currículo/formação, não dão mais conta das demandas das culturas juvenis contemporâneas, como normalmente pensava-se que dava; se é que se pensava e se é que davam conta. Na verdade, as pautas reivindicatórias das juventudes nunca foram realmente atendidas plenamente, em todas as épocas da história e que, portanto, apesar do não atendimento dessas demandas juvenis, a escola, os especialistas de gabinetes, os burocratas conseguiam camuflar

⁸ Segundo o *Dicionário mítico etimológico da mitologia e da religião romana da mitologia e da religião romana* (BRANDÃO, J., 2008), existem vários significados para a palavra “fênix” (Phoíniks), apesar de não se ter uma etimologia segura. Porém, sua origem é egípcia, advinda do nome da ave **benu*, egípcio *bnw*, espécie de “garça real”. Apesar de não ser evidente, há suposições que a pronúncia em grego seja **boin-*, **boine-*, que também, o mito da ave fabulosa está relacionada com o culto de *Ra-Herakheti*, o *Sol vivo* apenas aparecendo a cada quinhentos anos. O mito da fênix tem concentração maior em sua morte/ renascimento conforme nos descreve Junito Brandão (2008, p. 434-435): “[...] sentindo que o fim era iminente, fênix reunia plantas aromáticas, incenso, amomo e formava uma espécie de ninho. Os mitógrafos introduziram duas versões a partir desse ponto. Uns asseveram que ela mesma põe fogo em sua pira perfumada ou a incendeia com seu próprio calor, renascendo das cinzas uma nova fênix. Outros são um pouco mais prolixos. Deitando-se no ninho, deixa cair sobre ele seu sêmen e morre. Da semente depositada nasce a nova fênix. Esta recolhe o cadáver paterno e guarda-o num tronco oco de mirra. Transporta-o, em seguida, para Heliópolis, onde é cremado sobre o altar de Ra, o Sol

e, ao mesmo tempo, impor uma educação pautada no controle, na domesticação, apesar da sempre mal-dita rebeldia das culturas juvenis.

O que, na atualidade, tornou-se mais difícil pautar uma educação utilizando as mesmas estratégias que eram utilizadas em tempos anteriores, já que a juventude ganhou notória visibilidade através dos seus engajamentos políticos, artísticos, culturais. Aliás, historicamente as culturas juvenis sempre estiveram presentes em quase todos os movimentos organizados - greves, festivais musicais, movimento estudantil, gangues, galeras, equipes esportivas, dentre outros movimentos tais como: os movimentos hippies, tropicália, punk, rock, beat-nicks, yuppies, bossa nova, MPB, etc. – seja nas conquistas de direitos sociais, seja como ação de protesto, seja como movimento de contestação, de resistência, de demarcação de território, expressão de liberdade, ou movimento de o-posição.

Vale salientar, que as culturas juvenis sempre mostraram objetividade e clareza nas suas reivindicações, para além do sentido filosófico da palavra contraposição. Optar por uma posição oposta aos valores dominantes pelos modelos de hegemonia, sempre foi uma atitude das culturas juvenis.

Aliás, cabe destacar que a participação da juventude em alguns desses movimentos fizeram a diferença na forma de ver e pensar a juventude pela sociedade. Movimentos estes, que demarcaram posições políticas de enfrentamento aos modelos vigentes nos períodos em que aconteciam, o que contribuiu, decisivamente, para mudanças no mundo do trabalho, da cultura, do lazer e da educação, possibilitando maior inserção das culturas juvenis nesses campos de atuação.

No caso da educação, as mudanças não se deram na mesma proporção que ocorreram na cultura, devido ao “aprisionamento”, aos modelos dos ideais burgueses do século XIX em que a educação, sempre se baseou. Tal afirmação tem como premissa a educação formal, ou seja, no seio escolar, livresca, dogmática, hermafrodita, constituída através de leis, diretrizes curriculares, secretarias de educação e referendadas em gabinetes que, como toda “tradição inventada”, (de) forma e subsumem a criatividade advinda dos “atos de currículo” e, portanto, acaba negando as possibilidades e experiências, trazidas pelas culturas juvenis para o ambiente da formação. Fala-se de um tempo pedagógico da escola, sem pensar/falar/agir, o pedagógico do tempo das culturas juvenis na escola.

[...] sobre as tradições inventadas desde a Revolução Industrial.

Elas parecem classificar-se em três categorias superpostas: a) aquelas que estabelecem ou simbolizam a coesão social ou as condições de admissão de um grupo ou de comunidades reais ou artificiais; b) aquelas que estabelecem ou legitimam instituições, *status* ou relações de autoridade, e c) aquelas cujo o propósito principal é a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento. Embora as tradições dos tipos b) e c) tenham sido certamente inventadas (como as que simbolizam a submissão à autoridade na Índia britânica), pode-se partir do pressuposto de que o tipo a) é que prevaleceu, sendo as outras funções tomadas como implícitas ou derivadas de um sentido de identificação com uma “comunidade” e /ou as instituições que a representam, expressam ou simbolizam, tais como a “nação”. (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 17)

Relembrando nosso trajeto em formação no Doutorado, em 16 de agosto de 2006, foi proferida uma palestra pelo professor doutor Ubiratan Castro, (na época responsável pela Fundação Palmares) na Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Nessa palestra, ele falava da falência do modelo de escola republicana francesa de ensino generalista e dizia que, apesar de estarmos em pleno século XXI, pensamos e fazemos a Escola e a Educação do século XIX. Este é um exemplo da visão que ainda se tem da educação, pautada em idealismo que contrapomos e consideramos iluminista e modelizante, enquanto uma “tradição inventada”.

Edgar Morin, em seus escritos, chega a sinalizar caminhos para a superação dessa visão pautada ainda no século passado, vislumbrando um futuro outro para a humanidade. Em seu livro, “Para sair do século XX”, preconiza em suas argumentações que, em tempos de incertezas, precisamos compreender que “[...] o conhecimento do passado e do presente são lacunares como o conhecimento do futuro, e esses conhecimentos são interdependentes: o conhecimento está subordinado ao futuro. (MORIN, 1986, p. 310)

Uma tal concepção, pelas incertezas que traz ao aparentemente assegurado – o passado e o presente –, parece tornar nula qualquer tentativa de prever o futuro. Na realidade, ela desvenda a nulidade das prospectivas e futurologias que pretendiam basear-se no alicerce do presente. Ela nos faz, sem dúvida, desistir de toda visão garantida do futuro, mas seria loucura acreditar que uma prospectiva possa substituir com a mesma certeza a predição dos profetas ou dos astrólogos. Ela nos chama para um grande e difícil esforço: fazer com que se intercomuniquem nosso passado, nosso presente e nosso futuro, de modo que constituam um circuito gerador de conhecimento mais lúcido do presente e de projeções bastante incertas sobre o futuro. (MORIN, 1986, p. 310-311)

Nestes termos, precisamos assumir “*outro*” tempo de mudanças para a escola, para a educação, para o currículo e para a formação. Essa é a oposicionalidade da (trans) formação da Educação na contemporaneidade que precisamos tomar como [*outro*], onde, na realidade, passado, presente e futuro apareçam como um “[...] jogo retroativo entre presente e passado, em que não só o passado contribua para o conhecimento do presente, o que é evidente, mas também as experiências do presente contribuam para o conhecimento do passado, e, por isso, transformam-no”. (MORIN, 1986, p. 308)

Para ilustrar o que acabamos de dizer, se tomássemos o sistema solar para observá-lo e começássemos a olhar para uma das estrelas no céu teríamos, no primeiro momento, a impressão de que ela está naquele devido lugar, vista naquele tempo real, pela visão do observador, naquela hora terrestre [tempo presente]. Porém, se observássemos por outra posição, perceberíamos que a estrela está há ano luz de distância da Terra [tempo passado], e que aquele não é o tempo real de existência dela. A partir dessa comparação com a visão obtida da estrela pelo observador, agora, pensando por oposicionalidade, as culturas juvenis contemporâneas em relação à Escola, à Educação, ao currículo/formação percebe-se que se assemelha, por analogia, a essa estrela; que apesar de parecer próximo e dentro do campo de visão do observador, está bem distante do ponto de vista de aprendizados e experiências diversas, no campo cultural, no mundo de trabalho, do lazer, do que a Escola oferece para eles, ou seja, as culturas juvenis estão há “ano luz” [um possível tempo futuro, porém, lacunar], do que deveria ser oferecido e vivido pelo currículo/formação desses sujeitos aprendentes.

O passado é construído a partir do presente, que seleciona o que, a seus olhos, é histórico, isto é, precisamente o que, no passado, se desenvolveu para produzir o presente. A retrospectiva prepara assim, continuamente – e com toda segurança – a prospectiva: o historiador que trata do ano 1787-1788 prevê com perspicácia o que, nos acontecimentos daqueles anos, preparou a explosão posterior (sem dúvida, totalmente ignorada por agentes e testemunhas daquele período pré-revolucionário). Assim, o passado toma seu sentido a partir da abordagem posterior que lhe dá o sentido da história. Disso resulta uma racionalização contínua e inconsciente que encobre os acasos com as necessidades, transforma o imprevisto em provável, e aniquila o possível não realizado pela inevitabilidade do acontecido. Como, além disso, o presente, uma refocalização que modifica o passado como se viu muito bem por ocasião da Revolução Francesa, não só constantemente reescrita no século XIX, mas, mais do que nunca, reescrita no século XX através das experiências do socialismo (Jaurès), do bolchevismo (Mathiez), do stalinismo (Soboul), do libertarismo (Guérin), da destalinização (Furet-Richet). (MORIN, 1986, p. 310-311)

Assim, pois, descobrimos no passado uma brecha a que corresponde uma brecha no presente: *o conhecimento do presente requer o conhecimento do passado que requer o conhecimento do presente*. (MORIN, 1986, p. 308-309)

Retomando a questão das culturas juvenis, talvez o leitor esteja se perguntando: O que os cenários de culturas juvenis têm a ver com currículo, formação e “atos de currículo”? Na nossa compreensão, a resposta aparecerá da seguinte maneira: Tem tudo a ver! Pois, é nos cenários de organização das culturas juvenis contemporâneas que aparecem possíveis outros “atos de currículo”, nos movimentos dos graffiteiros com suas intervenções urbanas, nos anarco-punks com suas ações de contestação, nos skatistas com suas práticas culturais, no hip-hop, nas raves, na pichação, dentre outros tantos, movimentos juvenis.

São esses cenários multiculturais e identitários que se constituem possibilidades de sociabilidades, encontros, desencontros das culturas juvenis. Cenários estes, que prevalecem a música, a arte de rua, a intervenção urbana, as manobras radicais, a literatura, a poesia, as expressões culturais diversas. Nesses cenários se configuram os “atos de currículo” para as culturas juvenis como dispositivo de formação, levando em consideração as contradições, ambiguidades, ambivalências, singularidades, os paradoxos, constituídos e expressos pelas práticas humanas e que o currículo/formação não percebe e se percebe, ignora.

Levando em conta que a formação não é uma ação simples, exoterodeterminada, não é um método, não é uma técnica, não é um processo de maturação, não pode ser confundida simplesmente com capacitação, preparação, treinamento, disponibilização de informação ou mesmo educação, nem com ensino ou aprendizagem, bem como também não é a capacidade de guardar informações nem de armazenagem de um *corpus* de conhecimentos, e que o homem existe em formação, faz-se necessário colocar em termos conceituais que a formação se realiza *se realiza na* existência de um Ser social que, ao transformar em experiências significativas os acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem e envolvem suas relações, nas suas itinerâncias e errâncias aprendentes, ao aprender com o outro, suas diferenças e identificações (heteroformação/trans formação), consigo mesmo (auto-formação), com as coisas, os outros seres e instituições (ecoformação), emergirá “formado” na sua incompletude infinita para saber-refletir, saber-fazer e saber ser, como realidades inseparáveis, em movimento, porque constantemente desafiadas. Mediado pelos saberes da experiência, pela intuição, pelos afetos, pelas suas condições sociocognitivas, culturais e institucionais, poderá emergir qualificado ao aprender a aprender, a reaprender e a desaprender com os conteúdos históricos e das realidades que o desafiam, refletindo criticamente sobre a própria experiência formativa que vive (metaformação), aprendendo de forma implicada, portanto. Capaz, em termos técnicos éticos, políticos, culturais e afetivos, de compreender, atualizar, criar, avaliar e refletir

criticamente conceitos, situações e ações para as quais e nos quais foi formado. [...] Faz-se necessário acrescentar que, para ser formativa, uma aprendizagem terá que vir acompanhada de um *ponto de vista*, de uma *atitude*, de um processo profundo e relacional de compreensão. (MACEDO, R., 2010, p. 50-51)

Cabe esclarecer que, não se trata, aqui, de sustentar um discurso de inovação pedagógica, de alternativas metodológicas, ou coisa parecida, sem implicação com o sujeito aprendente e dissociado do currículo/formação e seus “atos de currículo”; pelo contrário, trata-se de um posicionamento ético-político para/com a educação cidadã, a partir de outra posição. Trata-se de criar, conforme nos alerta Elizabeth Macedo (2006), “um currículo para a diferença”:

Imagino que um currículo emancipador precisa, portanto, fazer com que tais discursos dialoguem com nossas contingências cotidianas e julgo isso possível na medida em que mesmo os estereótipos *são* ambivalentes. Apoiada em Spivak (1994), defendo que um currículo emancipador deve “preparar outro espaço que torne visíveis as lacunas dos slogans do iluminismo europeu –m nacionalismo, internacionalismo, secularismo, culturalismo, baluartes do nativismo – sem participar da destruição” (p. 204). É para essa tarefa que tenho lançado mão das contribuições das noções de hibridismo e de ambivalência tal como defendidas por Bhabha (2003) e Hall (2003). [...] Penso, apenas, que um currículo emancipador, que coloque a diferença como centro, precisa criar formas de confrontar os sistemas de representação globais com outros, de modo a promover uma reflexão sobre como, ideologicamente, são neles representados grupos dominantes e subordinados (MCCARTHY, 1994). Um confronto que sabe que não busca substituir uma forma de representação por outra, mas questionar as tentativas de apagamento da diferença, seja ela operada pelo que convencionalmente concebemos como o poder ou por diferentes formas de apropriação de narrativas subalternas. (MACEDO, E., 2006, p. 133-134)

Quando estamos falando de um currículo para a diferença, estamos tomando como posição “*outro*” currículo/formação, que contraponha a lógica capitalista que atualmente toma conta dos modelos educacionais brasileiros hegemônicos, onde privilegiam poucos [os *estabelecidos*], em detrimento de muitos outros jovens, que acabam não tendo acesso a cultura e educação de qualidade [*outsiders*]. Tampouco, com possibilidades de inclusão de experiências do seu cotidiano e suas práticas culturais, que se apresentam configuradas em “atos de currículo” e que não são valorizadas pela escola.

Entendo que a reinvenção de cidadanias cosmopolitas e locais não pode prescindir do questionamento dos binarismos com os quais fomos construindo a noção de diferença. Apenas se pudermos transcender a perspectiva da diferença como “*diferença entre*” (BURBULES, 2003), como diversidade, seremos capazes de transitar por discussões curriculares capazes de problematizar, não as diferenças cristalizadas, mas as normas que as constroem. Como nos desafia McCarthy (1994), os sistemas de representação em que a diferença é construída precisam ser confrontados com outros sistemas, de modo a promover uma reflexão sobre como, ideologicamente, são representados grupos dominantes e subordinados em diversos artefatos culturais formais e informais, entre eles o currículo.

Imagino que uma empreitada desse tipo envolva uma dupla compreensão das formas como a diferença tem sido tematizada tanto pela antropologia quanto pelo pós-colonialismo de matriz fortemente psicanalítica. Como sintetiza Hall (1997), a diferença é a marca de um sistema simbólico denominado cultura e as classificações binárias são parte fundamental desse sistema. Elementos que podem perturbar os sistemas classificatórios, ocupando regiões ambivalentes, ambíguas, devem ser banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas. Com esses procedimentos tendemos a marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis. Tais procedimentos, no entanto, podem tornar a diferença atrativa, posto que proibida, tornando simbolicamente centrais elementos que seriam socialmente periféricos. (MACEDO, E., 2006, p. 120)

Um currículo para a diferença requer também, um currículo com a diferença; implica fundar outra educação, que contemple as culturas juvenis em suas ambivalências, singularidades, contradições, cotidianidades, seus paradoxos, trazendo para o contexto formativo, [novos-outros saberes, novos-outros sabores], que ainda não foram contemplados como [saberes/sabores] possíveis no contexto escolar. Saberes/sabores populares, saberes/sabores não-disciplinados, saberes/sabores não convencionais, longe dos livros didáticos, saberes/sabores constituídos e construídos histórica e culturalmente no bojo da sociedade, pelas culturas juvenis em seus trajetos/rotas, em suas rotinas e suas rupturas cotidianas de maneira entretecida. Enfim, saberes/sabores globais e saberes sabores locais; ou melhor, saberes/sabores *glocais*, para além do *con-texto* (grifos nosso).

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que um contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. O planeta Terra é mais do que um contexto: é o todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas uma das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Mauss dizia: “É

preciso recompor o todo.” É preciso efetivamente recompor o todo para reconhecer as partes.

Daí se tem a virtude cognitiva do princípio de Pascal, no qual a educação do futuro deverá se inspirar: “*sendo todas as coisas causadas e causadoras, ajudadas ou ajudantes, mediatas e imediatas, e sustentando-se todas por um elo natural e insensível que une as mais distantes e as mais diferentes, considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes*”.

Além disso, tanto no ser humano, quanto nos outros seres vivos, existe a presença do todo no interior das partes: cada célula contém a totalidade do patrimônio genético de um organismo policelular; a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas. Dessa forma, assim como cada ponto singular de um holograma contém a totalidade da informação do que representa, cada célula singular, cada indivíduo singular contém de maneira “hologrâmica” o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele. (MORIN, 2001, p. 37-38)

As argumentações apresentadas por Morin (2001) nos inspiram a romper com a educação do século XXI, que sustenta, ainda, princípios iluministas e modelizantes do século XIX. Romper no sentido de reinventar novas rotas e, se necessário for, estabelecer novas rupturas para a conquista de uma *educação cidadã plural*, uma *educação da diferença*, em tempos de barbárie. Romper, mas ao mesmo tempo, tecendo caminhos com fios entretecidos para/ com o currículo, a formação, as culturas juvenis e os “*atos de currículo*” emancipado, superando, assim, as reduções e disjunções formativas, causadas por uma “*tradição inventada*” destes artefatos, que fazem parte da educação, de uma maneira fragmentada, departamentalizada, excludente, compartimentada, confinada em suas disciplinas “*hiperespecializadas, fechadas em si mesmo*”; e que, por conseguinte, destrói/anula/ atrofia a criatividade, a criticidade, a poética, a estética, a música, a literatura, a ludicidade, daquilo “*o que está tecido junto*”, no sentido original do termo [o complexo], presentes no cotidiano das culturas juvenis. (MORIN, 2001, p. 40)

Desse modo, as realidades globais e complexas fragmentam-se; o humano desloca-se; sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia, suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas uma das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo.

Os problemas fundamentais e os problemas globais estão ausentes das ciências disciplinares. São salvaguardados apenas na filosofia, mas deixam de ser nutridos pelos aportes das ciências.

Nestas condições, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos. (MORIN, 2001, p. 40-41)

Nestes termos, tais rupturas devem apontar para um currículo/formação para /com as culturas juvenis, a partir de interações, retroações e as complexidades que fazem parte do fundante da educação. Temos aí, um quadro desafiador e um grande quebra-cabeça a solucionar, já que a nossa educação nos ensinou a isolar, separar, compartimentar, fragmentar os saberes, os conhecimentos, se configurando o conjunto deles [o conhecimento] ininteligível. É chegada a hora de unir saberes, conhecimentos, práticas culturais. É chegada a hora de juntar as peças do quebra-cabeças e constituir uma educação crítica, fundada em princípios ontológicos, ético, estéticos, políticos, históricos, pedagógicos, culturais levando em consideração a condição humana, ou seja, o ser humano no universo. Isto implica, sair da [linha de fronteira] que foi criada enquanto espaço do “*no man’s land*”, tornando invisível saberes e práticas culturais das culturas juvenis, decorrente da visão opaca, iluminista que perdura nos dias atuais do currículo/formação e seus “atos de currículo”. Sair dessa trincheira provocada por essa visão equivocada, requer unir aquilo que nunca devia ter sido separado; é separar aquilo que nunca devia ter sido unido (grifo nosso).

Vale dizer ainda que, pertinente se faz o entretecimento do currículo, formação e os “atos de currículos”, como possibilidade para a compreensão de uma educação cidadã, uma educação para diferença, para/com as culturas juvenis, enquanto [unicidade], ou seja, enquanto união daquilo que nunca devia ter sido separado, [nesse cenário estão os atos formativos constituídos enquanto “atos de currículo pela juventude”. Aqui, se constituiria a ruptura de fronteiras e de trincheiras pedagógicas que permeiam os discursos iluministas, reducionistas e modelizantes dos que pensam e fazem o currículo/formação [no caso específico: os experts de gabinetes, os especialistas, os curriculas, etc.]

Quanto à questão de separar aquilo que nunca deveria ter sido unido, acreditamos que no momento em que se acaba o “entrincheiramento”, eliminam-se as fronteiras nos contextos educacionais e seus veios formativos, reduz-se o empoderamento ao extremo e,

consequentemente, se constitui um currículo educativo, polissêmico, emancipatório, relacional, implicado com as dinâmicas do saber e conforme afirmamos no início do texto; onde os conhecimentos e as atividades eleitas formativas de dentro do seu movimento formativo sejam levados em consideração e se constitua em “atos de currículo” para/com as culturas juvenis.

5 O DIÁLOGO INTERPRETATIVO COM A REALIDADE: ITINERÂNCIAS, ERRÂNCIAS E IMPLICAÇÕES COM O OBJETO DE PESQUISA

Nós só estamos junto à coisa mesma, quando interpretamos. Não obstante, o que primeiro acontece é uma censura; nós precisamos nos voltar para aquilo que deve ser interpretado. Um texto – uma imagem, um livro ou uma partitura – é como uma promessa que consideramos cumprida no instante em nos voltamos para ele. Trata-se de uma promessa para o pensamento, mas não apenas para o pensamento. Esse pensamento precisa ser acompanhado pelo ver ou pelo ouvir, pelo representar, pois o texto não está para além das linhas e das superfícies, ele não está para além das palavras. Ele é o seu tecido, o aberto entre elas e sua ligação. (FIGAL, 2007, p. 82)

O presente texto tem como finalidade elucidar/descrever/interpretar, a partir da investigação realizada com as culturas juvenis contemporâneas, os nossos diálogos abertos obtidos durante nosso processo de estudo. Busca ainda, revelar as itinerâncias, errâncias e implicações com o objeto da pesquisa, com a qual assumimos de forma engajada junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação, durante os 1460 dias de estudos do Doutorado em Educação. Vale dizer ainda, que, nosso engajamento com a pesquisa tem implicações políticas, éticas, históricas, pedagógicas, filosóficas e ontológicas para/com uma Educação Cidadã fundada na cultura.

Tal engajamento deriva de uma implicação nossa, não só como estudante da Pós-Graduação em Educação na busca de uma titulação, mas também como professores pesquisadores dessa Universidade na qual desenvolvemos estudos e pesquisas, junto às culturas juvenis em foco, e pela convicção de que a Educação precisa sair do plano dos discursos oficiais, de ações iluministas e modelizantes tão presentes no cenário contemporâneo. Nesse mesmo cenário onde formação e currículo caminham em direções antagônicas e são realizados pelos ditos especialistas de gabinetes e pelos “experts” em currículo, sem levar em consideração os homens e mulheres que vivem e fazem o currículo de forma relacional, dialógica, enquanto ato formativo e com seus “atos de currículo”.

Ademais, ao elucidar/descrever/revelar/interpretar os caminhos percorridos em nossa investigação, faremos com a compreensão de totalização, levando em consideração todas as etapas que envolveram nosso ingresso no doutoramento a partir de 2006 até agora, momento da defesa. Tomamos esta atitude por entender que o momento da Tese se constituiu em diversas etapas que resultaram nas (in) completudes da nossa formação. Portanto, são “momentos da Tese” e não “um momento da Tese”. Com isso, buscamos reafirmar que a

formação se dá em atos, constituindo-se em “atos de currículo”, com as contradições, singularidades, ambivalências que fazem parte do ato humano, e que, portanto, “[...] defender uma tese significa defender um ponto de vista, e isso implica eventualmente se inscrever em uma luta de vida ou de morte”. (HESS, 2005, p. 27)

É dessa forma que trataremos os processos de investigação, é dessa forma que buscaremos interpretar o diálogo com a realidade investigada para/com as culturas juvenis contemporâneas, levando em consideração todos os momentos vividos durante o doutoramento, com as ambivalências, contradições, singularidades e as agruras vividas durante os quatro anos de formação. Uma formação que consideramos plena, mas feita de (in) completudes, porém com entretecimento. Um ato de vida e de morte, muitos pedaços afetivos de mim ficaram, muitas não existem mais; itinerâncias de uma tese.

Durante os estudos de Doutorado, diversas inquietações no que se refere ao real momento da tese foram trazidas à tona. Ficou evidente, nas nossas itinerâncias, errâncias e implicações com o objeto de pesquisa, que tudo isso teve início no momento da inscrição para seleção na Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Bahia e que, portanto, traz nuances de detalhes que revelaram, nesse percurso, sentidos e significados sobre a temática, de forma entretecida.

Na minha perspectiva, o momento da tese é antes de tudo, um momento de reflexão. É uma tentativa de elaboração de um discurso construído, que se apóia sobre certa erudição em relação a trabalhos anteriores que trataram, em graus diferentes, da problemática na qual a gente se inscreve. (HESS, 2005, p. 29)

Foram momentos difíceis e decisivos para o nosso processo de formação acadêmica, profissional e pessoal, pois, nesse momento, morria uma pessoa querida e nascia um sonho. Durante o processo seletivo falecia a pessoa mais importante da nossa vida em todos os aspectos; nossa querida mãe. Dias depois, nascia um sonho de cursar um Doutorado em Educação; tínhamos sido aprovado na seleção. Pergunta-se: Como dissociar essas questões de um sujeito em (de) formação?

Entre perdas e ganhos, ouvimos, nos cenários acadêmicos, que é necessário continuar a caminhada. A própria academia que aprova a “capacidade” intelectual dos sujeitos é a mesma que reprova suas fragilidades emocionais, que possam aparecer, bem como seu desempenho no contexto escolar. Máximas como: “O mundo é dos fortes e não dos fracos; o mundo é dos

intelectuais e não dos ignorantes”, fazem-se presentes. Portanto, a vida continua! Essa foi a sensação ao ingressar no programa. Será essa busca da produtividade dos currículos e da formação, pelos experts de gabinetes que deve prevalecer?

Se a máxima for verdadeira, a educação está para aqueles que conseguem superar, no tempo ideal [para os especialistas em educação], os desafios educacionais e pessoais. O que importa mesmo são as aprovações e o cumprimento das normas estabelecidas pelos órgãos reguladores da educação, bem como dos prazos para se manter e sair das Instituições de Ensino, em todos os níveis. Ou, ainda melhor, o que importa é a quantidade e não a qualidade dessa produção e de quantos saem do contexto escolar por ano.

A sensação, logo de início, foi de que era necessário cumprir os prazos e sair no tempo estipulado pelos órgãos reguladores da Educação (UFBA, MEC, CAPES, CNPq). Sensação de que se tornava urgente cumprir as disciplinas e escrever logo a tese. Pergunta-se: Quando será mesmo o momento da Tese?

Porém, mesmo com as adversidades do início de nosso processo formativo, demos os primeiros passos para a construção consolidada de um doutorado implicado e engajado politicamente com uma Educação Cidadã na amplitude que compreendemos. É dito isso, pela ótica de estudante e não pela ótica dos professores que fizeram parte da nossa formação. Desejávamos uma Educação pautada em princípios sólidos de cidadania. Aqui, começam as nossas itinerâncias, as nossas errâncias, as nossas implicações com o objeto pesquisado. Aqui, inicia-se a hermenêutica da pesquisa.

Seria errôneo pensar que essa corrente é anacrônica. Melhor que todas as outras posturas, a hermenêutica permite a apropriação do campo da educação e da complexidade das situações pedagógicas. O cientificismo, tendo a tendência de reduzir a complexidade do real a algumas variáveis mensuráveis, omite freqüentemente a realidade prática. O cientificismo chega mesmo a produzir efeitos muito negativos sobre a realidade prática. (HESS, 2005, p. 39-140)

Nesse percurso, encontramos a ideia de *Etnolazer*. Tornamos-nos pleno na investigação e distanciamos do propósito inicial do nosso tempo livre, que era o próprio lazer. Diriam alguns pesquisadores: “esse, é o preço da pesquisa”, e nós acrescentaríamos: implicada e engajada.

Entre cumprimento de disciplinas e avaliações, foram iniciadas as definições provisórias das noções subsunçoras⁹, a delimitação do objeto, do estado da arte e, ao mesmo tempo, das aproximações preliminares com o campo empírico da pesquisa.

Participamos de vários encontros e seminários sobre a juventude que considerávamos relevantes na contribuição da pesquisa. Dos seminários e encontros, que estivemos presentes, vale a pena destacar a Conferência da Juventude, o Seminário Internacional de Juventude (Foto 1), onde os debates em torno da questão foram de grande significado.

Foto 1 – Seminário Internacional de Juventude em São Paulo –Representantes da CUFA – Rio de Janeiro e o pesquisador Romilson Augusto dos Santos – UFBA, 3 jun. 2008.



Nota: Arquivo pessoal do autor

Durante o período letivo, iniciamos a aproximação com os atores/atrizes sociais da pesquisa, skatistas, graffiteiros e os punks acabaram fazendo parte do nosso cotidiano de

⁹ Os termos foram cunhados pelo professor doutor Roberto Sidnei Macedo, para designar as categorias de análises. Tal opção, pelo termo, advém da compreensão de que há certo positivismo que a prática da categorização historicamente carrega.

diversas maneiras. Recortes de jornais¹⁰, notícias na televisão, artigos de revistas e vídeos especializados, panfletos, visitas a ambientes culturais de convívio dos grupos viraram tema de nosso interesse diário.

Ao sair para o lazer, procurávamos sempre associá-lo a uma das três noções subsunçoras em estudo, buscando encurtar a distância entre o sujeito pesquisador e o sujeito pesquisado. Era preciso uma aproximação com os atores/atrizes sociais, que iriam fazer parte do nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, a frequência em bares underground, espaços alternativos, show de bandas de rock, encontro de graffiteiros, baladas, campeonatos de skates¹¹ (Foto 2), tornaram-se mais constantes em nossas itinerâncias.

¹⁰ Encontramos nos últimos quatro anos, diversas notícias nos jornais *A Tarde* e *Folha de São Paulo* que tratavam das Culturas Juvenis em estudo. Dentre elas, cabe destacar as seguintes notícias: *Pichações e urubus: cultura é regra, arte é exceção*, *Folha de São Paulo*, 17/10/10; *Graffiteiros vendem gravuras na internet*, *Folha de São Paulo*, 17/10/2007; *Graffiteiros acusam prefeitura de implantar política antigraffite*, *Folha de São Paulo*, 24/06/07; *Graffite na Constituição*, *A Tarde*, 17/06/2007; *Mapa dos esportes*, *A Tarde*, 03/01/2009; *Projeto Arenamultiesportes agita jovens do recôncavo baiano*, *A Tarde*, 06/02/2010; *Reformada, calçada vira espaço para esporte radical aos domingos*, *Folha de São Paulo*, 10/12/2007; *Após crimes, cultura punk volta a ser alvo de discussão*, *Folha de São Paulo*, 28/10/2007; *PM é agredido por skinheads na rua Augusta*, 09/06/2008; *O único punk do Brasil*, *Folha de São Paulo/Folhateen*, 18/08/2008; *Mentor do punk, McLaren morre aos 64*, *Folha de São Paulo*, 09/04/2010; *Livro defende que ser punk é pensar livre, agir e mudar*, 23/01/2010; *Galeria do Rock perde a "aura" de reduto alternativo*, 21/02/2010; *Cultura urbana em busca de um espaço nobre*, *A Tarde*, 18/08/2010; *Graffite retirado da rua vira souvenir de colecionador*, 28/02/2010; *Pista cheia: número de praticantes de skate cresce, Brasil é potência mundial, mas tem só 300 profissionais*, *Folha de São Paulo*, 14/06/2010; *Sem estrutura fica complicado*, *A Tarde*, 13/03/2009; *Espectáculo sobre rodinhas*, *A Tarde*, 24/01/2009; *Picho, logo existo*, *A Tarde/Caderno2*, 06/01/2009; *Viagem ao mundo do graffite*, *A Tarde*, 16/04/2009; *Arte contemporânea para ver sem nenhuma pressa*, *A Tarde*, 21/05/2009; *Invasão barbara*, *Folha de São Paulo*, 03/07/2009; *Paris celebra pichação de SP: Fundação Cartier faz retrospectiva do graffite e dá espaço nobre a pichadores paulistanos*, *Folha de São Paulo*, 04/07/2009; *Justiça condena pichadora da Bienal*, *Folha de São Paulo*, 26/09/2009; *Contra a parede*, *Folha de São Paulo*, 16/11/2009; *Coletivo da França ocupa Pelourinho com mix de rap, graffite e beatbox*, *A Tarde*, 26/09/2009; *Kiko Goifman filma tribos urbanas*; *Folha de São Paulo*, 06/12/2009; *O perverso do Rock*, *Folha de São Paulo*, 01/11/2009; *Inocentes voltam aos anos 80 esta noite*, 25/09/2009; *Para demonstrar o amor, paulistanos se utilizam de graffite, pichação e tatuagem*, *Folha de São Paulo*, 07/06/2009; *Cena pós-punk pôs Thatcher na mira*, *Folha de São Paulo*, 03/05/2009; *Desordem e retrocesso*, *A Tarde/Caderno dez!*, 07/04/2009; *História oral do Punk*, *Folha de São Paulo*, 14/06/2009.

¹¹ Vale destacar que nos espaços de convívio e sociabilidade do grupo de skatistas, foi possível perceber a maneira como se comportam e como se vestem. Os jovens apresentam características próprias no estilo musical e em suas indumentárias. Quanto ao gosto e estilo musical, há uma predominância de o gosto pelo rock [entenda-se a aqui, o rock progressivo, o rock pop, hardcore e punk] e pelo reggae jamaicano e suas influências brasileiras. Há predominância a esses dois estilos na grande maioria, podendo aparecer outros, o que, não é tão comum entre eles. Quanto as indumentárias, foi observado o uso de calças e bermudas largas, camisas maiores que o número indicado, o uso de bonés ou toucas de algodão, alusivos ao estilo do skatista [aqui aparece caveiras, trevos da planta da maconha, etc.], tênis estilo basqueteira [alguns denominam de cultura "sneaker heads", advindo de um estilo despojado, alternativo, underground. Os skates tem formatos apropriados para o que denominam de "street"[que é prática do skate na rua].Tais indumentárias determinam as questões de identidade dos grupos de jovens.

Foto 2 – Na rota dos jovens skatistas em cenários de organização e expressões culturais, 10 out. 2008.



Nota: Arquivo pessoal do autor

Os momentos de lazer começaram a se confundir com os momentos de trabalho. Para alguns, isto poderia parecer não normal, já que visitar bares, espaços alternativos, shows musicais não têm predominância de uma ação de trabalho aparentemente, a não ser para aqueles que fazem desse espaço a sua força de trabalho, como: garçons, músicos, recepcionistas, trabalhadores do lazer, etc. Porém, para quem tem no lazer moderno como um fenômeno sócio histórico, construído e forjado no capitalismo, resultante de um processo de alienação do trabalho e conquista do tempo livre do trabalhador; consideramos uma errância válida, na forma de pesquisar e no uso do tempo de lazer como trabalho. Ou seja, como trabalho acadêmico de investigação, pois, ao confundir o momento de investigação com o nosso próprio lazer, perde-se a dimensão ontológica, porém, se ganha, no sentido da investigação etnográfica, na qual estamos implicados, através da etnopesquisa crítica e multirreferencial, pautada na sociofenomenologia crítica.

Nas rotas das culturas juvenis contemporâneas: entre a arte de equilibrar, graffitar e dançar

Durante o nosso processo de estudo, além de utilizar o tempo de lazer como possibilidade de encontro de sociabilidade e aproximação das culturas juvenis, buscamos novas rotas, não tão convencionais, para ter acesso aos sujeitos da pesquisa, a exemplo do diário de pesquisa com as nossas descrições densas sobre o tema, além da nossa história de vida durante os anos de investigação.

Selecionar notícias sobre os skatistas, graffiteiros, e *anarco-punks* em jornais, revistas, blogs e documentários foi um dos primeiros passos de acesso ao mundo desse circuito de jovens. Em seguida, iniciamos um mapeamento dos locais e eventos que tinham predominância de skatistas, sendo identificados os circuitos de lazer dessas culturas juvenis.

Circular pela cidade de Salvador, ou por qualquer cidade visitada, tornou-se mais que um percurso ou trajeto comum, desprezioso pelos bairros e avenidas, deslocando-nos de carro, a pé ou de ônibus. Constituía-se num processo de investigação constante pelas rotas e rotinas que fossem desenvolvidas, para o trabalho ou para o lazer.

Andar por Salvador, Brasília, Recife, Florianópolis, ou outra cidade qualquer, significava estar atento a qualquer gesto, imagem, local ou coisa parecida que tivesse relação com as culturas juvenis em estudo. Observando estas cidades, percebemos, em suas avenidas de vale, marquises, paredes, de edifícios, viadutos, pontes uma gama de desenhos, pinturas,

rabiscos não bem definidos; alguns denominados de graffiti¹², outros, de pichação¹³ ou grapichos¹⁴. (Foto 3)

Foto 3 – Intervenções urbanas realizadas pelas culturas juvenis contemporâneas



Nota: Arquivo pessoal do autor

Há certa predominância de artes urbanas de diversos graffiteiros, nessas avenidas de vale da cidade do Salvador, cada um com seu traço peculiar e original no detalhe das cores, letras, formas dos desenhos, além da assinatura nos trabalhos desenvolvidos na grande “galeria a céu aberto”.

O que um dia foi comum e invisível aos olhares de um mero transeunte, se transformou diante do olhar aguçado e curioso de um pesquisador em busca por rotas e circuitos das culturas juvenis em estudo; um exercício de implicar-se com o seu objeto de pesquisa. Nascia um educador procurando compreender aquilo que a escola, em geral, não compreende.

Deslocar-se da residência para ir até a Faculdade de Educação assistir às aulas do doutorado, deixou de ser um trajeto até a Universidade, para ser um trajeto implicado e engajado com o momento da tese. Agora, as avenidas de vale e as ruas transitadas se

¹² Tomamos de empréstimos o conceito dado por Celso Gitahy em seu livro “O que é Grafitti”, para designar o seu significado, conforme a seguir: [...] A palavra aqui usada e a grafia adotada – graffito – vêm do italiano, inscrição ou desenhos de épocas antigas, toscamente riscados a ponta ou a carvão, em rochas, paredes etc. Graffiti é o plural de graffito.No singular, é usada para significar a técnica (pedaço de pintura no muro em claro e escuro).No plural, refere-se aos desenhos(os graffiti do Palácio de Pisa). (GITAHY, 1999, p. 13) Segundo o autor o graffiti vem das artes plásticas, privilegiando a imagem.

¹³ A pichação nasce da escrita, privilegiando a *palavra e/ou letra*. É considerado um ato de subversão, de transgressão, apresenta vários significados tais como: *ação ou efeito de pichar; sujar em piche; falar de-*; enquadrado dentro do artigo 163 do Código Penal Brasileiro que trata do crime contra o patrimônio público. (GITAHY, 1999, p. 19)

¹⁴ O grapicho corresponde ação intermediária entre a pichação e o graffiti, corresponde a pichações coloridas e bem elaboradas, desvirtuando o toque específico do picho; uma mistura entre letra e figura ou imagem, conforme nos diz Gitahy: [...] O fato de essas várias oficinas serem simultâneas à produção individual de cada artista, somado à forte influência dos graffiti americanos – com origem nos guetos nova-iorquinos e consagrados no metrô, tornando-se identidade visual hip-hop -, fez com que muitos dos pichadores, observando aqueles graffiti, partissem para incrementar suas pichações, surgindo o que se chamou de grapicho. (GITAHY, 1999, p. 31)

configuravam lócus de investigação. O tempo de quinze minutos gasto para chegar às aulas tinha, às vezes, uma duração maior devido aos novos olhares sobre a cidade.

Nessa primeira rota, foi dado início a um mapeamento dos episódios que aconteciam nesse trajeto até a FACED e dos fatos corriqueiros que o nosso bairro apresentava. As paredes dos muros entre a Rua Nilson Costa e o Vale do Canela começaram a ser analisados de outra maneira.

Saindo da Nilson Costa, virando a Rua Raul Leite, seguindo a Ademar de Barros sentido Rua Frederico Costa, descendo a Ladeira dos Galés e seguindo para Dique do Tororó, Vale dos Barris até chegar ao Vale do Canela, se apresentam cenários predominantes dos circuitos de jovens graffiteiros e skatistas. As paredes e portas de garagens davam o tom cartográfico das pinturas e rabiscos, que fazem parte do mundo da cultura urbana e da arte de rua. Letras, imagens, rabiscos, desenhos. Entre elas, notavam-se ações de graffiteiros e pichadores, nesse momento, não sabíamos distinguir bem o que era realmente o graffiti e o que era uma pichação ou o próprio grapicho.

Em alguns graffitis, bem elaborados, havia por cima toque de pichação; como se alguém tivesse riscado um desenho que levou horas para ser produzido, apenas para destruir aquela obra de arte por um motivo não explicado. Ficávamos refletindo sobre o porquê daquele desrespeito com o trabalho de um possível camarada. Com o tempo, descobrimos que se tratava de “um atropelamento” na arte de rua desse possível camarada ou até adversários de um grupo ou “crew”.

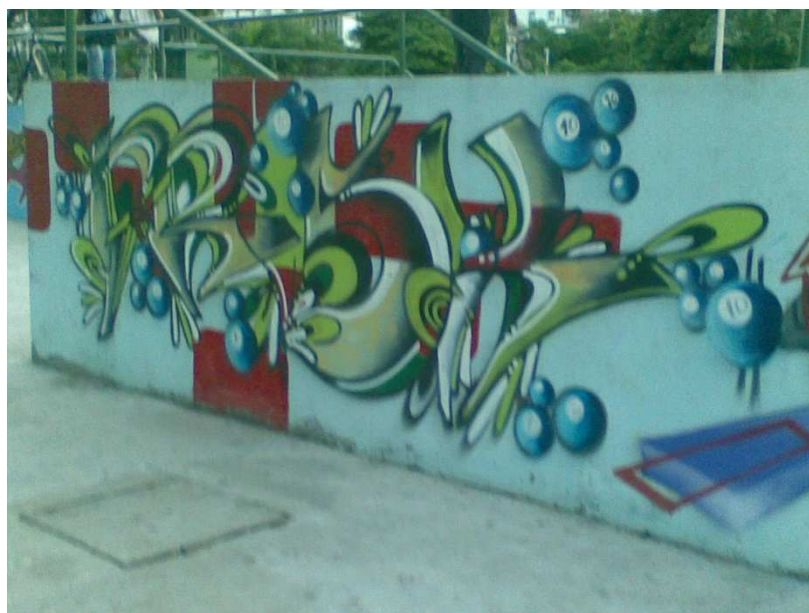
Seguindo ainda a mesma rota até a FACED, era obrigatório passar no circuito de skatistas no Bairro dos Barris, local onde se reúnem, com frequência, jovens que praticam e apreciam a arte do skate. Existe uma Praça da Prefeitura Municipal de Salvador que é aberta ao público na qual construíram uma pista de skate para os adeptos e costumam frequentar skatistas locais e outros de bairros mais próximos. Dentre eles, há os mais habilidosos que realizam manobras radicais e evoluções sobre as pequenas rodas, dando saltos sobre rampas, caixas, tubos, e há aqueles que são iniciantes, buscando aprender ou aprimorar-se na técnica de andar de skate e realizar manobras semelhantes às daqueles que são “radicais”.

Aqui, o sentido de “radical” está associado às manobras mais desafiadoras que um skatista venha dar, através de saltos, giros, evoluções que, provavelmente, a lei da gravidade não consegue explicar como, no final da manobra, o skatista se mantém equilibrado no seu skate sem cair. São expressões dessas culturas juvenis que aparecem com muita frequência

nas falas dos atores/atrizes jovens pesquisados tais como: “Pô, ele radicalizou!...” “a manobra foi radical...”, “radical essa parada, é nós!...”

Essas expressões fazem parte do cotidiano desses jovens. Neste mesmo local, encontramos, nas paredes da pista de skate, a arte do graffiti dando o tom artístico ao lugar e criando um visual que foi feito pelos graffiteiros a pedido da Prefeitura, através do projeto Salvador Graffita. Nas paredes, encontram-se as obras dos mais conhecidos e respeitados graffiteiros de Salvador tais como: Thito Lama, Denis Senna, Calango de Rua, Sapó, Prisk (Foto 4), Pínel, Covero, Zig, Kátia, Mônica, Tarcio, dentre outros.

Foto 4 – Imagem de Graffiti realizado na pista de Skate do Largo dos Barris



Nota: Arquivo pessoal do autor

A frequência maior desses jovens no local se dá, predominantemente, nos finais de semana. Sábados e domingos a praça fica lotada, no período da tarde e início da noite, devido ao forte sol que tem durante o dia.

Há dias, durante a semana, que aparecem alguns skatistas no espaço; quarta-feira é um dia bem frequentado. Foi observado que alguns jovens saem da escola no horário de aulas e vêm para a pista passar a tarde. Dentre os jovens que fazem isto, estão aqueles que praticam a arte do skate e os acompanham como espectadores. Normalmente, as meninas acompanham os skatistas, algumas são namoradas; outras são encantadas com os meninos, em suas

manobras fazendo plateia para eles, enquanto se exibem mostrando o seu desempenho no skate no intuito de preservar seu território amoroso; outros procuram conquistar um espaço no coração das apreciadoras.

Hoje, ao sair para almoçar com a família, encontrei um jovem, próximo a minha residência, andando de skate. O que mais me chamou atenção foi audácia desse jovem em desafiar os carros com seu skate.

Ele saía deslizando com seu skate sem muita preocupação com os automóveis. Penso que quanto mais desafios surgirem, melhor para seu desempenho em cima do skate.

Não basta apenas uma pista e sim transitar pelas ruas, saltando e transpondo os obstáculos que venham a surgir em seu percurso (rota, rotina).

A característica deste jovem, em suas indumentárias segue certo padrão de estética, comum entre os skatistas. Bermuda jeans folgada, abaixo do joelho, camiseta bem cumprida, aparentando ser um número maior do que o que ele deveria vestir. Cabelos enrolados ou então sempre usando um boné, tatuagem na perna e um skate com imagens de uma caveira algo jeito e estilo “hardcore”. (DIÁRIO DE BORDO, 06/02/2010)

As primeiras aproximações, como itinerância de pesquisa, junto às culturas juvenis se deram através das nossas práticas de lazer, associadas aos objetivos que tínhamos frente à investigação e a nossa história de vida. Foram aproximadamente 100 bares visitados nos últimos quatro anos, contatos com mais de trezentos jovens, em cinco das maiores cidades brasileiras (Salvador, São Paulo, Recife, Brasília, Florianópolis), mais de oitocentas fotos tiradas como registro imagético, mais de cinco horas de filmagens com as culturas juvenis (skatistas, grafiteiros e punks), para que pudessem revelar sentidos e significados atribuídos ao lazer. Foram, também, lidos mais de quinhentos dias de mídia impressa nos dois maiores jornais de circulação local e nacional (Jornal A tarde e Folha de São Paulo), buscando notícias veiculadas sobre as culturas juvenis em estudo, visitas a site que tratavam do assunto, redes sociais (ORKUT, JAMENDO, MSN, OVERMUNDO), entre outros.

Os critérios de pesquisa se deram a partir dos interlocutores/ jovens, que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, respondendo as entrevistas ou dando seu depoimento voluntariamente. Levamos em consideração o princípio da representatividade dos grupos. Vale dizer que, durante os encontros com interlocutores, não foi obrigado, em momento algum, que os jovens preenchessem o questionário aberto ou respondessem qualquer pergunta sobre a pesquisa, sem o seu desejo.

Foi utilizado também, como dispositivo de investigação, um diário de pesquisa, com a finalidade de anotar toda e qualquer informação, que considerássemos importante ou não para

a investigação. Buscou-se descrever as inferências, com nuances de detalhes, a partir do percebido e do vivido em nossas rotas/trajetos, rotinas e rupturas enquanto pesquisador-etno em observação de campo.

A inserção dos sujeitos da pesquisa se deu por várias rotas de investigação, levando em consideração as próprias questões do nosso objeto de estudo, conforme as questões a seguir:

- a) Como emergem do cotidiano dos atores/jovens pesquisados, os aspectos formativos que suas culturas veiculam como lazer?
- b) A partir do ponto de vista dos próprios atores sociais, como o currículo escolar dos grupos investigados tem tratado a questão das culturas juvenis urbanas contemporâneas por eles expressas?
- c) Quais processos formativos aparecem nesses cenários de culturas juvenis urbanas contemporâneas capazes de compor o currículo escolar, expressos pelos atores sociais implicados?
- d) O que pensam e dizem os atores pesquisados sobre a formação vivenciada, relacionando-a com suas práticas culturais?
- e) O que podemos concluir enquanto construção para redimensionar/reconceptualizar o currículo nos aspectos relativos ao lazer e às culturas juvenis urbanas contemporâneas, tal como vivenciadas/vivenciados pelos grupos investigados?

O campo exploratório foi dividido em quatro fases: fase de (com) tato [valorização da inserção no campo de investigação], fase de observação [descrição das rotinas dos skatistas, grafiteiros e anarco-punks], fase da (entre) vista e fase de interpretação/ análise com os interlocutores [verificação das suas atuações, situações e compartilhando com os sujeitos observados, da linguagem comum utilizada por eles, em seu cotidiano]. Nestes termos, a coleta de dados utilizou os conceitos básicos dos etnométodos [prática, indexicalidade, reflexividade, accountability]

[...] Prática é um conceito fundamental da Etnometodologia. Garfinkel o utiliza logo de início para explicar de que tratam os estudos etnometodológicos: “abordam as atividades práticas, as circunstâncias

práticas e o raciocínio sociológico prático como temas de estudo empírico” (GARFINKEL apud COULON, 1995, p. 29)

O termo “prática” utilizado na etnometodologia, portanto, corresponde à realização de atividades corriqueiras, sejam elas leigas ou profissionais; o que importa é que elas impliquem em métodos não-formalizados que possibilitem ao ator social tomar decisões, comunicar-se, raciocinar. [...] A lingüística afirma que a vida social é construída por meio da linguagem natural que é a língua falada do dia-a-dia. Esta linguagem natural, entretanto, está repleta de expressões indexiais, isto é, de expressões cujo significado só adquire valor positivo em face de um contexto de enunciação.

[...] A reflexividade é um conceito que pressupõe “que as atividades pelas quais os membros produzem e administram as situações de sua vida organizada de todos os dias são idênticas aos procedimentos usados para tornar essas situações descritíveis”. (GARFINKEL apud COULON, 1995, p. 42) Neste sentido, quando um ator social fala da sua prática do dia-a-dia, ele está na verdade, atualizando a sua prática, renovando-a. A prática diária tem um código que a organiza e que está implícito nela. O código é muito mais vivido do que falado, mas ele pode aflorar na interação por meio de expressões indexiais.

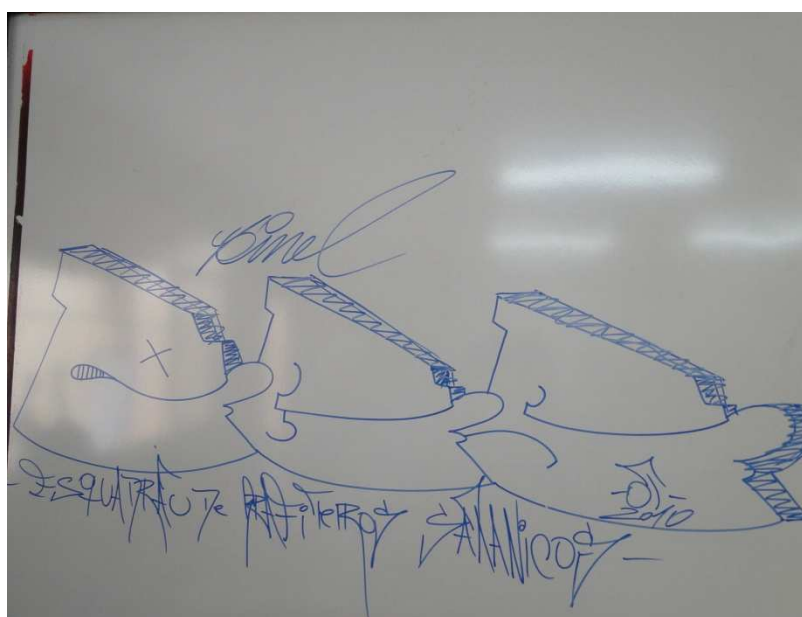
[...] *Accountability* significa a lógica interna que organiza as práticas sociais de modo que elas possam ser descritas de forma coerente e racional. A *accountability* é o que permite que se compreenda a coerência de práticas que, de outro modo, seriam aparentemente distintas e independentes entre si. Assim, dizer que o mundo social é *accountable* é o mesmo que dizer que ele é inteligível e a sua inteligibilidade é revelada nas práticas diárias dos atores. (MACHADO, 2000, p. 47-49)

Seguindo a mesma rota de análise, foi valorizada, também, a *análise de conteúdos e as compreensões dos etnotextos humanos*, levando em consideração os aspectos peculiares presentes nessa forma de análise, tais como: a comunicação entre os atores sociais, a conceituação, codificação, as noções subsunçoras ou perspectivas. Para isso, procuramos seguir a linha do respeito do dito e não dito advindo das apreensões da “gestalt, onde figura e fundo devem ter a mesma importância analítica.” (MACEDO, R., 2006, p. 147)

A forma de inserção aos grupos foi realizada por meio de informantes amigos, que foram indicando jovens conhecidos deles, ligados aos graffiteiros, skatistas e *anarco-punks*. A partir dos primeiros contatos com todos os jovens indicados, foram obtidos novos contatos para as entrevistas, os quais foram se multiplicando à medida que permanecíamos nos locais de convívio dos grupos e pela sucessão das entrevistas que iam sendo realizadas. A recepção pelos entrevistados sempre foi calorosa quando vinha por indicação de algum conhecido, o que facilitava as entrevistas e o convívio com os grupos. Porém, quando a tentativa de inserção ao grupo se dava desvinculada de uma indicação, havia, na maioria das vezes, um comportamento de repulsa, desconfiança e estranhamento com a nossa presença.

Tais episódios revelaram a importância dada pelos jovens pesquisados a uma indicação de um novo membro em seus cenários de organização e expressões culturais, por algum conhecido deles. Normalmente, os grupos investigados são separados por “crew”. A “crew” é uma palavra inglesa, porém muito utilizada pelos jovens em seus cotidianos e revela que eles se organizam por um grau de identidade, seja ela ideológica ou não. O termo, no português, tem o significado de grupos ou “gangs”. A foto 5 abaixo revela os símbolos e nomes de uma das “crew” de graffiteiros existentes.

Foto 5 – Nome e símbolo da “crew” EGS – Esquadrão de Graffiteiros Satânicos.



Nota: Arquivo pessoal do autor.

Foram identificadas, durante as investigações, vinte e uma “crew” de graffiteiros e pichadores em Salvador. Um dos interlocutores relacionou esse número, porém informou que existiam muito mais. Apenas não deu continuidade a essa informação, da relação de “crew” que ele conhecia, porque chegaram outros membros e ele não quis ser considerado como um delator, aquele que passa a informação que às vezes, o grupo não quer revelar; o chamado “xis nove”. Chegou a revelar que tinha problemas com algumas “crew”, e que havia certa tensão entre eles, por fazer parte de outro grupo ou “crew”. Segundo ele, estavam atropelando os seus graffites, conforme fragmentos a seguir:

[...] As gangues “crew” dominam o cenário. Alguns querem atropelar nosso espaço!

“Existe várias “crew” e inclusive o bicho pega quando eu encontro com os “OM” (Os maconheiros). Eles estão me devendo uma sugestão! Vamo ter que resolver!”

Nesses dois fragmentos acima, aparecem sentidos e significados próprios dos grupos que revelam certo tensionamento entre eles quando se trata de delimitação de território. Aqui, “dominar o cenário” implica em ocupar maior número de espaço possível, seja com a pichação, ou seja, com o graffite. Porém, caso algum grupo invada um território já ocupado, isso desencadeará uma possível guerra entre eles. O sentido dado de atropelamento, nessa situação, significa que um grupo invadiu a área de outro grupo e isto é considerado um desrespeito, uma ofensa, portanto precisa ser resolvido de qualquer maneira, senão a invasão pode ocorrer novamente, o que implica em desmoralização.

Normalmente, a busca da solução se dá com brigas entre eles. Presenciamos, durante a permanência em alguns espaços de organização dos grupos, a demonstração, por parte de alguns jovens, dos seus instrumentos de poder para se defender ou atacar alguém que viesse atropelar seus graffites. As formas de poder eram expressas por armas - soqueiras inglesas, canivetes sofisticados – e eles irradiavam felicidade por estarem portando tais objetos; ao mesmo tempo, quem compartilhava dessa demonstração, revelava o desejo de também possuir esses objetos.

Fazer parte de uma determinada “crew”, dá certo status àquele que está inserido nesse ou naquele grupo, é sinônimo de respeito. Isso indica que uma apresentação faz diferença e que tentar se inserir em um determinado grupo sem ser apresentado ou convidado, pode gerar estranhamento, repulsa e expulsão, ou até mesmo, gerar um ato de violência para esse “estranho no ninho”. A violência pode ser tanto física, como verbal.

Houve outras tentativas de inserção aos grupos investigados através de redes sociais, principalmente ORKUT, FACEBOOK, além de pesquisas na Internet a procura de cenários de organização dos grupos em questão. Chegou-se a criar nossos perfis nas redes sociais, para troca de contatos e informações com os jovens skatistas, graffiteiros e *anarco-punks* ou pessoas em geral, que tivessem contatos com os grupos citados. A partir desse momento,

começamos a fazer parte de diversas comunidades¹⁵ ligadas aos grupos pesquisados na busca de informações que colaborassem com a investigação.

Dos grupos e interlocutores envolvidos na investigação, tivemos contato com mais tranquilidade com grafiteiros e skatistas, apesar de certa desconfiança e estranhamento com a nossa presença nos espaços de convivência deles. Nos depoimentos, ficava evidente que sempre apareciam pessoas (estudantes, pesquisadores, professores, jornalistas, etc), buscando informações de diversas naturezas sobre o cotidiano deles e depois que conseguiam as informações, sumiam e não davam nenhum tipo de retorno para eles. Expressões como: “... já estamos escaldados de tanto sanguessuga buscando tirar da gente”, “pra que você quer me entrevistar?”. Elas eram muito frequentes nos discursos, que fizeram parte da nossa escuta no processo investigativo. Porém, devido às indicações dadas por conhecidos, os interlocutores se tornavam mais sensíveis e receptivos à nossa presença.

Os *anarco-punks* não foram tão receptivos a colaborar com a pesquisa; fizeram mais perguntas sobre o objeto de estudo e não quiseram responder qualquer questão, relacionada ao cotidiano deles. Assim, seguiram na mesma linha de pensamento dos grafiteiros e skatistas, também com desconfiança e repulsa à academia e aos curiosos. Apenas nos momentos finais é que conseguimos ter acesso a um grupo de punks, que se propuseram a ajudar na pesquisa.

Quanto às entrevistas, foram semi-estruturadas (APÊNDICE A). Tratavam do tema de maneira abrangente, buscando referência às práticas de lazer realizadas por eles: Se essas práticas de lazer tinham alguma relação com o ambiente escolar deles; Qual a opinião deles sobre as práticas de lazer e se elas deveriam compor o ambiente escolar que eles frequentavam; se eles faziam parte de alguma tribo; Qual o significado de lazer para eles; se existia, nas práticas de lazer deles, algum processo formativo; Se eles conheciam algum currículo que tivesse inserido as práticas culturais veiculadas por eles como componente formativo; O que significava ser jovem para eles.

¹⁵ Foram mais trinta comunidades do ORKUT relacionadas com as culturas juvenis, que aderimos durante o processo investigativo, conforme a seguir: Punk Rock Hardcore Rio, Sex Pistols, Charlie Brown Junior, Portal Basquete de Rua, Graffiti Brasil, Punk 80 Brasil, Skate é Arte, Cair faz parte, Botinada, Hardcore/Punk Rock Brasil, Tudo é possível, basta querer! , Skateboard – Skate, Tatuado sim marginal não, Gêmeos grafite/graffiti, Punks Salvador/BA Anos 80/90, Thito Lama Grafite, Eu curto desenho/grafite, Eu tenho tatuagem, Basquete de Rua, CUFA- Central Única das Favelas; Graffiti e Graffiteiros, Projeto Grafita Salvador, Punkrock, Hip Hop Brasil, Grafite é Arte, Tatuagem não muda caráter, Punk Music Community, The Clash, The Clash Brasil, Ramones Brasil, Raimundos das Antigas, Rock Nacional está uma merda!, Eu gosto de som alto! E daí? , Hardcore Punk Brasil, Um orgulho chamado “skate”, Eu já fui de skate para escola, Sem patrocínio, Skatóltras (Skate na alma), 100% Cemporcento skate, dentre outras visitadas.

Foram feitas, também, perguntas mais genéricas, que tratassem das experiências de vida dos grupos investigados: Tempo de permanência em determinado grupo; Os motivos que levaram a fazer parte do grupo; O que significava fazer parte do grupo ao qual eles pertenciam. Em alguns momentos, foi necessário adaptar as questões junto aos atores sociais investigados, variando as perguntas e, às vezes, dependendo do transcorrer do diálogo com os grupos, para dar continuidade na aplicação do questionário ou não.

Durante a inserção aos grupos, procuramos dar maior abrangência às diversas situações cotidianas vividas pelos jovens no processo de investigação, valorizando as conversas informais, os discursos, os devaneios, as inquietações, os questionamentos, as emoções, as intrigas, os afetos e desafetos, a ludicidade, o erótico, o ético, o estético, as rotinas dos grupos sociais investigados.

Dessa forma, utilizamos, quando permitido, gravações, filmagens, fotografias, relatos orais, participação em conversas e escutas casuais, porém evitando constrangimentos e omissões de informações. Procuramos sempre manter um clima de respeito, tranquilidade e naturalidade durante a nossa presença nos ambientes frequentados pelos jovens *graffiteiros*, *skatistas* e *anarco-punks*. A ideia era manter uma linguagem comum aos grupos investigados, sem distanciamentos e com certo grau de pertencimento.

Nesse sentido, tiveram privilégios os métodos e instrumentos empregados pela etnometodologia principalmente, a etnografia semiológica, na intenção de compreender os sentidos dado pelos atores sociais ao seu cotidiano, a partir do seu “esquema de interpretação” ou o próprio *pattern*. (COULON, 1995, p. 67)

Fez parte desse processo de inserção um diário de pesquisa, onde eram anotados todos os discursos proferidos, as falas, as nossas compreensões, as rotinas dos grupos. Além de outras informações, que considerássemos importante ou não, para a pesquisa. Sendo assim, as anotações acabavam revelando outros temas que saíam do foco da investigação, mas que foram de grande importância enquanto temas emergentes. Aqui, aparecem as nossas primeiras errâncias, quando existiam anotações que fugiam do contexto do objeto investigado.

Durante a investigação, foram aplicados 48 questionários, entre *skatistas*, *graffiteiros* e *anarco-punks* com faixa etária entre 16 a 35 anos. Foram também realizadas outras entrevistas consideradas na pesquisa independentes do questionário por jovens, que não se sentiram confortáveis em preenchê-lo. Alguns jovens preferiram dar seu depoimento sem que tivessem que escrever qualquer coisa sobre o assunto. Percebemos, aqui, a predominância da oralidade

em detrimento da escrita, além do receio dos jovens de serem descobertos ou identificados, caso preenchessem qualquer documento que pudesse revelar a sua identidade, por participarem de um determinado grupo ou “crew”. O anonimato também aparece nos cenários desses grupos. Houve jovens que não quiseram ser identificados nem participaram em momento algum da pesquisa.

Temos, como exemplo, uma situação em que fomos apresentados a um dos mais antigos graffiteiros de Salvador e, apesar de ter sido receptivo em escutar as nossas intenções, ele se negou a colaborar. Tinha sido também um pichador, inclusive com várias entradas na polícia, e preferiu não dizer nenhuma palavra que viesse a revelar qualquer informação que o comprometesse. Além de ter demonstrado estar de “saco cheio” [expressão utilizada por ele] de pessoas buscando tirar informações, sem retorno nenhum para ele ou para os grupos que compartilham da sua cultura.

Vale dizer que em nossas rotas investigativas existiram trajetos tortuosos que demandaram muito tempo em campo em busca de informações, que dessem conta das questões investigativas e, portanto, nos distanciaram do nosso objeto. Porém foi possível recuperar o sentido bussolar e retomar o prumo investigativo.

Um exemplo disso foi durante a fase de mapeamentos dos espaços e locais que lidavam com jovens graffiteiros, quando fizemos contato com uma instituição em São Paulo, que trabalhava com esse grupo, solicitando apoio na realização da pesquisa junto aos jovens pertencentes à instituição. No primeiro momento, os coordenadores se mostraram muito receptivos, predispondo-se a colaborar com a investigação. Chegamos a trocar diversos e-mails, porém, ao final, não tivemos o devido apoio, apesar de ficarmos aguardando o retorno. Os fragmentos dos e-mails trocados revelam a situação em que ficamos esperando quando teríamos contato com os jovens, ou a resposta do questionário; momentos que nunca aconteceram.

Olá Romilson,

Conforme a distância, você não prefere mandar as perguntas por e-mail e peço para responderem? Já conhece o nosso livro: "Graffiti, horizontes sociais: Por trás dos muros"? Baseamos o texto em depoimentos de jovens que fazem do graffiti uma opção de vida.

Abraços,

Roberto Carlos Madalena

Coord. do Programa para o Mundo do Trabalho
Tel.55 (11) 55728433 (11) 55728433 - 55 (11) 59043524 55 (11) 59043524

[...] Olá Romilson

Gostaria de saber se respondemos ao seu contato, feito há algum tempo atrás, pois por alguma falha nossa, seu email não parece não ter sido visto.

Desculpe, o transtorno,
Abraços,

Graziela Bedoian
Projeto Quixote
Fone: 5904 -3524 ou 5572-8433
Tue, 27 Oct 2009 10:42:29 -0200, "Quixote" escreveu:

Dessa forma, o primeiro contato com os graffiteiros aconteceu por intermédio de uma conhecida nossa que articulou o encontro com um membro de um determinado grupo. O diário de pesquisa traz fragmentos desse encontro:

01/03/2010 – sexta feira

Tive reunião com uma jovem interlocutora que me disse que tinha contatos de diversos graffiteiros. Ela informou que conhecia os grupos por que, o seu namorado também era graffiteiro e fazia parte de uma determinada tribo. Ela ficou de confirmar uma visita nessa tribo para o dia 05/03/2010. Fiquei aguardando a confirmação dela.

04/03/2010 – segunda-feira

Os jovens do skate me ligaram perguntando se eu não iria encontrar com eles mais uma vez. Pedi novamente desculpas e marquei para próxima semana. Neste mesmo dia recebi uma ligação da jovem interlocutora que confirmou o bate-papo com os graffiteiros. Ela pediu que ligasse para um jovem graffiteiro apelidado de ZIG. Falou que ela ligaria para ele comentando de mim e que logo em seguida eu ligasse para ele e dissesse assim: “diga a ele que foi a figura do amigo dele de Itapuã que te indicou”.

O termo figura aqui tem conotação de a “pessoa”, a namorada de. Seguindo a orientação dela, minutos depois, liguei para o rapaz indicado. Expliquei o meu objetivo a ele. Ele foi muito receptivo e disse que eles se reuniam toda sexta-feira na Ribeira e que eu poderia ir sem problema nenhum visitá-los nos horários a partir da 8h30min às 11horas. Imediatamente confirmei a visita para essa sexta-feira, dia 05/03/2010. (DIÁRIO DE PESQUISA, 01 e 04/03/2010)

A partir das entrevistas preliminares, obtivemos uma percepção dos cenários dos jovens investigados de uma maneira mais geral e do modo como esses atores sociais criam e recriam seus cotidianos, com suas práticas de lazer, seus aspectos formativos e culturais. Assim, iniciamos o processo de pré-análise, das descrições e interpretação inferencial, a partir das falas dos sujeitos. O que dizem e pensam os jovens se constituiu no nosso mais importante dado de análise.

Para a constituição das noções subsunçoras desse trabalho, partimos do princípio de que as falas dos sujeitos investigados comportam intertextualidade e que, portanto, revelam sentidos e significados multirreferenciais. Dessa forma, as falas presentes neste trabalho, foram divididas em três grandes noções subsunçoras, que consideramos chaves e estão relacionadas com o objetivo e o compromisso desta pesquisa de potencializar e tornar visível o olhar que os jovens têm sobre suas práticas de lazer e seus aspectos formativos enquanto “atos de currículo”.

Cabe ressaltar, que procuramos seguir a transcrição das falas conforme apresentadas pelos sujeitos investigados *ipsis literis*, quando a entrevista foi realizada através de gravações ou filmagens. Nos casos em que as entrevistas ou conversas foram colocadas no Diário de pesquisa, optamos por não seguir a transcrição ao pé da letra, em virtude da demanda de informações que iam surgindo, não havendo tempo para anotarmos, conforme as falas dos sujeitos. Preferimos, então, utilizar das interpretações dos conteúdos emergentes, com suas afetações de sentidos e significados, apresentados pelos sujeitos investigados.

Cumprir informar também que, em algumas entrevistas realizadas nesta pesquisa, os atores sociais tiveram suas identidades reveladas (nome, idade, sexo, profissão, etc), porém com a devida autorização. Em outros casos, no sentido de resguardar a identidade daqueles que não quiseram se identificar, criamos nomes fictícios, seguindo os princípios éticos das ciências antropológicas.

Vale dizer, ainda, que o compromisso da investigação foi o de revelar essas interferências no processo hermenêutico e estabelecer uma análise crítica, a partir da política de sentido apresentada pelos sujeitos investigados. O papel fundamental dessa pesquisa foi a de investigar as práticas de lazer das culturas juvenis e sua relação com os “atos de currículo”, muito mais pela ótica de quem vive o contexto [os jovens] e não pela ótica de quem traça as políticas ou prescreve os currículos e a formação [a escola e seus órgãos reguladores]. O que importou foi o olhar dessas práticas, a partir do vivido intencional desses jovens e não o nosso intencional vivido. Aqui, aparece o educador querendo compreender aquilo que a escola não compreende.

Nestes termos, para a definição das noções subsunçoras, foi feita a leitura na totalidade do Diário de pesquisa o qual apresentava os registros realizados junto aos sujeitos da pesquisa. Em seguida, foram analisadas todas as filmagens feitas das entrevistas e selecionadas aquelas que, possivelmente, deram maior sentido e significado interpretativo a nossas análises intercríticas. Posteriormente, foram selecionados os registros fotográficos, que

deram sentidos e significados ao cotidiano dos atores/atrizes sociais em suas práticas de lazer, suas vibrações e expressões culturais. Nesses dois primeiros momentos, procuramos desvelar todas as nuances de detalhes atribuídos pelos sujeitos, individualmente ou no coletivo, a partir de suas falas, buscando a primeira matriz das noções subsunçoras.

No momento seguinte, foram analisados os documentos (jornais, revistas, etc.) que tratavam das opiniões e falas dos jovens sobre a temática, além dos questionários abertos. Ao mesmo tempo, procuramos analisar as questões básicas e constituir a fusão de questões que abarcavam várias noções subsunçoras sobre o tema, levando em consideração a compreensão da redução fenomenológica presente nos etnométodos, ou seja, reduzindo a [...] descrição para chegar à consciência da experiência, com suas unidades de significados, bem como sua variação imaginativa. (MACEDO, R., 2006, p. 137)

O trato e a análise

Nesse momento, inicia-se a nossa implicação com os dados obtidos sobre a investigação, quando buscamos compreender a análise dos discursos dos atores sociais dessa pesquisa, as noções subsunçoras constituídas pela redução fenomenológica e, posteriormente, compreender o sentido produzido pelo conjunto dessas noções, através das falas, gestos, imagens, dos atores sociais envolvidos nessa pesquisa. Os *accountability*, os *patterns*, as indexicalidades, o *tracking*, se materializaram pelos sentidos revelados e as noções subsunçoras desse trabalho no seu processo de análise.

Foram estabelecidas três grandes noções subsunçoras para dar conta das demandas de informações, que se constituíram no percurso, levando em consideração o raciocínio sociológico prático revelado pelos sujeitos da pesquisa em seus cenários de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas, conforme o enunciado a seguir, quando um interlocutor é perguntado sobre o que é lazer para ele: “É o momento de sair da matrix (sociedade), é seu momento para fugir um pouco de tudo e fazer as coisas que te agradam.” (Sr. Matrix)

O enunciado revela a fuga dos padrões automatizados e a relação de poder presente na sociedade de consumo; conseqüentemente, levando a um lazer, na maioria das vezes, alienado, programado. Portanto, tal enunciado demonstra a lógica que está por trás dos argumentos do interlocutor, quando usa o termo “matrix” para definir a sociedade

automatizada, robotizada da qual fazemos parte e que ele, tenta fugir e ter um momento livre para desfrutar da maneira que bem entender. “Matrix” é título do filme norte americano e australiano, exibido nos cinemas do Brasil, na década de noventa, “sendo público de audiência”¹⁶, principalmente entre os jovens, devido ao seu caráter de ação científicista e futurista. O filme trata da robotização do homem e o domínio da máquina sobre ele. Um único homem era a matriz e precisava ser cooptado e transformado em máquina. No caso do uso da palavra “matrix” vem carregada de sentidos a partir do olhar do interlocutor citado acima, a partir de seus contextos formativos. Vale dizer que depois do filme britânico, “Laranja Mecânica”, de Stanley Kubrick, na década de setenta, certamente Matrix foi o filme que mais criou polêmica entre a juventude contemporânea.

Portanto, as noções subsunçoras se agruparam da seguinte maneira:

Cultura como formação.

Nessa noção, procurou-se verificar, junto aos atores jovens pesquisados, os aspectos formativos que suas culturas veiculam como lazer. Reúne todos aqueles discursos na íntegra ou por fragmentos cujos sentidos, expressam como os/as jovens percebem a existência ou não desses aspectos formativos no âmbito cultural deles.

Para início das interpretações em curso, foi levada em consideração, também, a compreensão que os atores sociais têm sobre o que é ser jovem. Os fragmentos a seguir revelam tais compreensões:

“É ter atitude, consciência e liberdade.”

“É ser, além de novo (entre a adolescência e idade adulta), responsável por seus atos e conseqüências.”

“Ser destemido e curioso, porém imaturo e imprudente.”

“Ser um agente multiplicador. Antenado e cheio de sonhos revolucionários.”

“É sentir sempre a liberdade de poder correr atrás dos sonhos não realizados”

“Ser jovem é viver.”

¹⁶ Segundo a Wikipédia é considerado o 13º filme mais visto da história cinematográfica. No Brasil, mais de cinco milhões de pessoas foram ao cinema prestigiar o filme.

“Ser jovem é ser independente”

A compreensão de juventude, apresentada pelos atores/atrizes da pesquisa, transita entre o sentido de liberdade, atitude e consciência. É importante ressaltar que os atores/atrizes sociais dessa pesquisa, ao tratar do tema jovem, falam a partir de um dado contexto vivido por eles e, que, portanto, apresentam indexalidade de comportamento, dos gestos e expressões em seus cotidianos.

Ter **atitude** comporta diversos sentidos, porém, no caso do interlocutor, remete a desenvolver uma iniciativa diante de um fato ou situação. Remete a ter coragem para decidir ou agir frente aos problemas e situações de qualquer natureza, seja, no âmbito cultural, nos seus grupos de inserção ou no campo formativo, assumindo as consequências dos seus atos. Os sonhos, os desejos, os amores, as aspirações profissionais e pessoais necessitam de atitude para serem conquistados. Portanto, ter **atitude** é lutar pelos seus direitos, os já prescritos ou aqueles que ainda podem ser alcançados ou formulados [aqui, extrapola a dimensão de quem garantirá ou não esse direito], não importando a dimensão de conquista, é necessário agir, conforme enunciado a seguir:

[...] Espero que as pessoas tenham educação pra dizer: “porra, tou aqui nessa merda, vou lá tomar o que é meu!” Não ficar sentado olhando eu fazer graffiti. “Ah! Ele tá fazendo graffiti que lindo! Isso tem uma técnica, não sei o que...” Mas, não ele ficar sentado: “pôh, que lindo, isso aqui é melhor do que tava, cinza, acabado!” É isso que eu não quero. Que o graffiti seja assim: “Ah! É melhor do que, ele pichando”. É isso que eu não quero. Entendeu? [...] (JULIO, 2010)

Em relação ao sentido de liberdade, o termo transita no campo da abstração, porém revela o *accountability* com suas subjetividades. Os sentidos de liberdade descritos pelos jovens levam à compreensão de que ser livre tem a ver com fugir dos padrões e estereótipos estabelecidos pelo sistema social. É transgredir as regras que são impostas, é ser destemido diante de qualquer situação, é correr risco, é transpor muros, é desafiar as leis de gravidade, “é ter hora para sair e não ter hora para voltar”. Recorrendo ao nosso diário de pesquisa, vimos relatos nossos ao encontrarmos, em trajetos de lazer, com um skatista em deslocamento pelas ruas de Salvador, como se nada ou ninguém pudesse impedir o seu sentimento de liberdade em cima do skate.

Hoje, ao sair para almoçar com a família, encontrei um jovem próximo a minha residência andando do skate. O que me chamou atenção foi a audácia desse jovem em desafiar os carros com o seu skate. Ele saía deslizando com seu skate sem muita preocupação com os automóveis.

Penso que, para ele, quanto mais desafios surgirem melhor para o seu desempenho em cima do skate. Não basta uma pista, e sim transitar pelos carros, pelas ruas saltando e transpondo obstáculos que venham surgir. A característica desse jovem em suas indumentárias segue um dito padrão de estética: Bermuda jeans abaixo do joelho, camiseta bem comprida, cabelos enrolados, tatuagem na perna e um skate com imagem de uma caveira, algo com estilo denominado “*hardcore*”. Chego a deduzir que o “importante é correr risco”. Há certa irresponsabilidade ou nenhum temor nas atitudes dos skatistas, sejam em pista, rampas ou até mesmo no centro das grandes cidades. O sentido de liberdade sobrepõe o respeito às regras de trânsito. (DIÁRIO DE PESQUISA, 06/02/2010)

Quanto ao sentido de consciência, apresentado pelos atores sociais, em suas falas, foi analisado a partir do aspecto ontológico do termo, visando compreender tal sentido e significado pelo olhar fenomenológico puro. Aqui predomina o vivido intencional e o vivido em geral. Dessa forma, requer compreender que ter consciência, remete à “*consciência de algo*” e que, portanto:

[...] Deve-se sempre observar aqui: *o que as coisas são* – as coisas sobre as quais fazemos enunciados, sobre cujo ser ou não ser, ser deste ou daquele jeito, podemos discutir e nos decidir racionalmente –, *elas o são como coisas da experiência*. É unicamente ela que prescreve o seu *sentido*, e, uma vez que se trata de coisas fáticas, ela o prescreve como experiência atual em seus nexos empíricos de ordenação determinada. (HUSSERL, 2006, p.111-112)

O sentido de **consciência** desses jovens está vinculado às experiências de vida deles e traz, em essência, motivações, a partir das experimentações vividas em seus ambientes culturais e formativos, através de vibrações no campo da música [aqui o estilo transita predominantemente entre o rap, reggae, rock], da literatura, do esporte e do lazer [transita entre o basquete de rua, skate e o graffiti]. Ter consciência de algo, aqui, é reconhecer que existe um sistema que dita e prescreve as normas [estilos musicais, currículo, formação, práticas de lazer, produção e consumo cultural], porém essa consciência implica em seguir, ou não, tais normas e buscar outras referências que transponham o que já está prescrito. Para eles, ser jovem implica em ter consciência a partir da ótica e experiência vivida e não a partir do que dizem as normas e regras da sociedade [entenda-se aqui sociedade, os órgãos normativos (estado, igreja, polícia) e suas famílias]. Sendo assim, ser jovem é ser imprudente, é ser revolucionário, é ser agente multiplicador, é ser independente, é ser livre, é ser

questionador, é transgredir. Esse é o ato de **consciência** que permeia nos cenários de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas.

Ainda com relação ao sentido do que deve ser jovem, surgem várias compreensões nas falas dos interlocutores, que transitam entre a visão de uma categoria social ou de uma categoria sociológica. Enquanto categoria social, predomina o sentido de delinquência vinculada a uma concepção geracional, portanto ser jovem estaria vinculado aos problemas sociais, “vividos ou causados” por eles. Já na visão de categoria sociológica, ser jovem vai além da idade e, acaba revelando que não há uma única juventude e sim juventudes, portanto transpõe essa visão de problemas sociais conforme as narrativas de três interlocutores a seguir:

“Ser jovem, é tá constantemente aberto pra aprender, sempre! Por que, eu aprendi com um amigo chamado [A.S.A.]¹⁷ que tem cinquenta e seis anos. Eu considero ele, ainda um jovem até hoje. As idéias que ele me dá até hoje, é como se fosse eu querendo ser, um cara mais velho. Então, eu tenho esse rapaz, como um jovem

Ele fala coisas pra mim que eu já vivi com dezesseis anos e ele fala com tanta simplicidade. Então, ser jovem é tá aberto a aprender as coisas e aprender sempre e mais e mais. Não importa sua idade ou o estado físico do corpo. Isso é ser jovem!”(MUCA)

“Ser jovem é... é... a dádiva de Deus né. Ser jovem é viver o mundo maravilhoso que... que... é esse aí. É compartilhar com as pessoas as nossas alegrias. Ser jovem é! A juventude não tem idade, não tem limites. Tem um cara de noventa e nove anos, que ele pode ser jovem, ele continua sendo jovem, conservando sua cabeça, que você sempre tem... dentro da gente sempre tem uma criança que a gente precisa botar ela para fora, continuando sendo jovem. Ser jovem é brincar com tudo. (PUNK)

“Ser jovem pra mim é nunca parar de sonhar. Por que, quando a gente é jovem, a gente sonha tá entendendo? E..., desde que, desde de menor assim ... que eu era bem pequeno, que eu venho sonhando e hoje, já estou com essa idade e ainda, estou com o mesmo sonho e evoluir o que eu sempre quis né, assim ter objetivo nas minhas coisas que eu pratico... Tudo isso! Então, pra mim é forma de ser jovem, de sempre tá acreditando naquilo que eu sempre quis. Então, não deixa de ser jovem.”(DHID)

Quando perguntados sobre o que eles costumam fazer no tempo livre deles, aparecem nas falas vários fragmentos com predomínio de aspectos formativos nas culturas desses jovens, conforme os enunciados abaixo:

¹⁷ Preferimos usar as iniciais A.S.A. do nome revelado pelo interlocutor, no sentido, de preservar a identidade dele, já que o mesmo não estava presente para autorizar a divulgação de seu nome na pesquisa.

“Sou totalmente envolvido com a ilustração e animação, então estou sempre desenhando, assistindo filmes e desenhos animados. Estudo tudo que envolva arte em geral”. (O quadrinhista)

“Costumo desenhar, pintar e estar com amigos” (O amigável)

“Bom, eu gosto de estudar, ouvir música clássica e também ler a bíblia. Essas coisas me fazem bem.” (O clássico)

“Ler, tocar percussão, ouvir um reggae, andar de skate.” (O skatista)

“Ouvir música ou tocar violão. Então, dar atenção à família.” (O atencioso)

“Pintar nas ruas de Salvador.” (O graffiteiro)

Tais fragmentos revelam o sentido que é dado pelos atores sociais ao tempo livre e como esse tempo deve ser vivido por eles e seus familiares. Revela, ainda, que nesse tempo livre, deve prevalecer a formação cultural [através da música, da literatura, da arte (teatro, cinema, do esporte, etc.) e a relação familiar. Vale dizer que durante a nossa permanência junto aos jovens, percebemos o grau de importância que tem a família para eles. Havia sempre nas falas uma referência a um filho, a uma mãe, irmão ou esposa de forma respeitosa e carinhosa. Nosso diário de pesquisa revela algumas anotações que expressam tais sentimentos desses jovens:

Cheguei às 09h40min. Os jovens estavam vendo um vídeo da TVE sobre o grafite. Em seguida, percebi um comentário dos grafiteiros sobre um rapaz chamado William Martins (Lili), Ex-Punk (Banda Dever de Classe). Os grafiteiros mostravam certa indignação sobre o que ele vinha fazendo com os grafites deles. Segundo eles, o “Lili” estava se apropriando dos grafites fazendo a retirada das paredes da cidade e levando para as galerias sem a devida autorização dos graffiteiros. Os comentários não eram os dos melhores sobre o Lili. Fiquei a observar.

Logo em seguida, a psicóloga Taíse informa que haveria uma comemoração no Campus da UNEB do Dia Nacional do Grafite. Após dá o informe, ela propôs uma dinâmica com o seguinte tema: Qual é a sua bandeira?

Falou aos grafiteiros que a bandeira representava o país, a nossa história de vida, a nossa relação com o território.

Fui convidado a participar com todos. No primeiro momento, a idéia era tentar simbolizar algo que represente sua melhor qualidade; O que gostaria de mudar em você; Qual pessoa que você mais admira; Em que atividade você se considera muito bom; O que mais valoriza na vida; Quais maiores dificuldades ou facilidades que você encontra para trabalhar em grupo.

As conversas giraram em torno dos cotidianos dos jovens pesquisados tais como: as dificuldades, os encontros de sociabilidade, as festas.

Durante a dinâmica, Covero relata que estava fazendo um churrasco na frente da casa dele, com a família e a RONDESP, deu uma batida para saber se havia droga. Ele se sentiu ofendido pela atitude da polícia de invadir a casa dele, fazendo passar constrangimento junto a sua família.

Uma das meninas, durante a dinâmica, diz: “Algumas pessoas não se batem e vão continuar não se batendo a vida inteira”.

“Só quero amar minha mãe” diz outro. (DIÁRIO DE PESQUISA, 26/03/2010)

O que se percebe, registrado no diário de pesquisa, é a valorização dos grupos a familiares mais próximos e a repulsa àqueles que não compartilham das ideias e práticas de lazeres desses jovens. Cultura como formação na vida desses jovens se faz presente, porém vinculadas a laços familiares e sentimentos de pertença.

Quando perguntados sobre o que era lazer, os jovens apresentaram vários significados, porém, na grande maioria, vinculado ao sentido de diversão e prazer, demonstrando seu *accountability*, conforme os fragmentos e narrativas:

“É ter a atividade que lhe traga satisfação e prazer.”

“É diversão, informação e entretenimento.”

“Fazer atividade que me proporciona bem-estar.”

“Distração, viver intensamente os momentos livres”

“Poder me divertir, fazer o que eu gosto.”

“Lazer pra mim é fazer o que eu gosto a qualquer hora do dia ou da noite, independente do que as pessoas vejam. Por que às vezes as pessoas olham assim, o que você faz como uma coisa ruim, mas às vezes o que você faz é o que você gosta.” (O indignado)

Foto 6 – Expressões e vibrações em cenários de organização das culturas juvenis contemporâneas, em suas práticas de lazer. Eder Muniz e Denis Sena realizando graffiti durante um final de semana nos muros do bairro do Cabula



Nota: Arquivo pessoal do autor

O sentido de diversão, presente nos fragmentos apresentados, traz diversas possibilidades de compreensão das práticas de lazer dos (as) jovens, podendo ser qualquer coisa que lhes proporcione prazer, porém com liberdade. A palavra diversão corresponde a uma das propriedades do lazer e, portanto, carrega sentidos e significados distintos para cada *Ser*, de acordo com suas compreensões do que venha a ser diversão. Porém, a mesma palavra que indica estado de prazer pode estar condicionada a valores dominantes de submissão, de aprisionamento da sociedade. Dessa forma, o que vai distinguir, para os atores investigados, como será a diversão é o seu grau de liberdade. A palavra liberdade também aparece com muita frequência na falas desses jovens e vem carregada de sentidos e significados. Ser livre, aqui, é sair dos padrões estabelecidos pela própria “*matrix*” [sociedade], segundo eles. É ter a possibilidade de escolha e opção pela prática de lazer que mais lhe convier e que tenha vinculação com seus veios formativos e culturais, desde que proporcione bem-estar. No caso aqui, praticar skate pode ser lazer, graffitar pode ser lazer, tocar numa banda *anarco-punk*, pode ser lazer. Liberdade, aqui, aparece como uma consideração intermediária entre o comportamento de se tornar livre e condição do sujeito se permitir a ser livre. Liberdade como causalidade, conforme nos fala Figal (2005, p. 89).

[...] Um argumento facilmente inteligível para a liberdade das ações é a indicação de que sempre há alternativas para ações; não se denominam “livres” as ocorrências e os modos de comportamento nos quais esse não é o caso – não os designamos nem mesmo como “ações”. A questão é que esse é, na melhor das hipóteses, um critério necessário, pois permanece em aberto o que se entende aqui mais exatamente por “alternativas”. Por fim, é possível pensar em uma série de ocorrências e de modos de comportamento que não acontecem necessariamente ou, no mínimo, não necessariamente do modo como acontecem sem que se fale no caso deles de “ações” e se os caracterizem como “livres”. Por conseguinte, é preciso responder à pergunta sobre o que são ações livres de uma outra maneira, e, como já foi notado à guisa de introdução, isso pode ser feito de dois modos: ou bem se pode conceber o termo “livre” como um predicado das ações, ou seja, como um predicado com o qual toda e qualquer ação é caracterizada em sua constituição, independentemente de suas alternativas; ou bem se podem conceber ações como modos de comportamentos de seres vivos que, como tais, também merecem, no mínimo, ser chamados de “livres”.

Foto 7 – Expressões e vibrações em cenários de organização das culturas juvenis contemporâneas, em suas práticas de lazer. Show de Mv Bill na Concha Acústica



Fotógrafo: Léo Azevedo

Outra evidência da noção subsunçora cultura como formação na vida cotidiana dos jovens investigados, se faz presente quando é perguntado a eles, o que gostam de fazer nos momentos de lazer. As falas dos sujeitos revelam um forte conteúdo cultural em suas práticas de lazer, conforme os enunciados a seguir:

“Além de leitura, ouvir músicas, assistir filmes, encontrar amigos (as) para conversar, lanchar o caminhar.”

“Visitar exposições, ouvir músicas, bater papo...”

“Tocar um reggae, pintar, andar de skate, ler, etc...”

“Coisa fora do meu cotidiano, mergulhar, vadiar com a capoeira, etc...”

“Obter conhecimento da leitura”

“Cinema, praia e graffite”

“Pintar e fumar “*um*” de vez em quando.”

As práticas de lazeres dos atores sociais investigados apontam para experiências e vibrações de cunho cultural. Nesse caso, a cultura aparece com possibilidade formativa no cotidiano desses jovens. No convívio diário com eles, foi possível conversar com alguns jovens, que revelaram que em suas práticas de lazer havia predominância de aprendizados significativos, às vezes, maior do que no meio formativo, ou seja, o ambiente escolar. Ir a um

museu, a uma galeria de arte, assistir um bom¹⁸ filme, ouvir uma boa música, ir assistir a um show (Foto 8), tem o sentido de *Bildung* (Formação). Percebemos uma *Bildung*, em seu sentido pleno, enquanto cultura, uma cultura plena com duplos pertencimentos expressos nos “atos de currículo”. Uma formação como cultura, uma cultura como formação, de maneira dialógica e entretecida.

Foto 8 – Imagem do show do Rapper Mv Bill na Concha Acústica do Teatro Castro Alves



Fotógrafo Léo Azevedo

Nota: Esse pesquisador acompanhou todo o show durante suas itinerâncias de pesquisa junto às culturas juvenis

Durante o processo investigativo, temas emergentes acabaram surgindo e revelaram o sentido que os jovens dão aos termos de acordo com os seus contextos experienciais. Quanto à expressão do fragmento, “**pintar e fumar um**”, traz uma indexicalidade que revela o sentido que a expressão quer dar. Quando falamos em “pintar”, podemos estar falando de pintar algo ou alguma coisa. Podemos pintar uma casa, podemos pintar um quadro, podemos pintar um muro, podemos pintar uma pessoa, várias pessoas, um objeto ou vários objetos. A palavra pintar revela uma ação **sobre algo**. Porém, no caso apresentado pelo fragmento, pintar aqui está relacionado com a ação de graffitar, pois, para o interlocutor, pintar e graffitar fazem parte da linguagem comum dele e revelam as verdadeiras circunstâncias em que as ações foram apresentadas. Implica que o sentido dado às palavras, aqui, é singular e não pode ser generalizado.

¹⁸ O sentido de bom aqui, não apresenta juízo de valor desse pesquisador e sim, o que os jovens consideram um bom filme ou uma boa música.

Foto 9 – Expressões e vibrações em cenários de organização das culturas juvenis contemporâneas, em suas práticas de lazer. Jovens realizando graffiti



Nota: Arquivo pessoal do autor

Durante o acompanhamento das práticas de lazer das culturas juvenis em estudo, foi possível perceber o uso de diversas drogas nos shows de bandas de rock, reggae, hip-hop, de forma bem natural pelos jovens. O álcool e a maconha eram usados sem nenhuma restrição entre os grupos visitados, abertamente.

Embora a maconha esteja presente no cotidiano de alguns jovens enquanto ato *ilícito*, há uma defesa contra a própria droga, no caso, o **crack**. Ao mesmo tempo que assumem uma postura de que fumam a maconha, revelam que o **crack** vem destruindo a vida de vários jovens. Para eles, o **crack** é devastador e precisa sair da vida de alguns deles, pois, como diz a música do Rap, “O barato é louco!...”, fala um interlocutor.

Como muitos estão vinculados ao campo da música, tentam passar em suas letras musicais, mensagens de protesto e de repulsa ao **crack**, porém tal atitude não significa que vão deixar de “fumar **um**”¹⁹. A letra de uma música de Rap, de um dos interlocutores dessa pesquisa, traz a mensagem sobre o **crack** e seu poder devastador na vida de vários jovens das periferias, conforme a seguir:

¹⁹ Ainda sobre o mesmo fragmento, onde aparece a expressão indexical, “fumar **um**,” vem carregado de sentido *pattern* e deve ser entendido como um *accountable*, ou seja, com o sentido da hermenêutica pura. O termo **um** tem os seguintes significados: **um** pode ser artigo indefinido e **um** pode ser numeral. Se tomarmos como exemplo as expressões respectivamente: “**Um** rapaz pintou o quadro e **um** dia vou pintar a rua com graffiti”, temos a utilização dos termos conforme seus verdadeiros sentidos. Porém, ao tomar a expressão “pintar e fumar **um**,” revela outro significado e sentido, a partir do contexto que ela foi empregada. Apesar de se aproximar de **um** enquanto numeral, a palavra utilizada tem sentido de uma linguagem conotativa e significa o uso de “maconha” no cotidiano desse interlocutor. Nestes termos, emergem as drogas como um tema que, enquanto cultura como formação, aparece nas práticas de lazer desses jovens. Aqui, se confunde o que é *lícito* e o que é *ilícito* no campo das expressões e vibrações culturais desses jovens.

Pedra mata, química mata, química mata, vende tudo de dentro de casa, não fica nada, a mãe chama de desgraça, até as panelas de alumínio amassa, não mais que fumar a massa, mas que queimar pitilho, assim vai morrer com a cara cheia de tiro, mas reage irmão, reage irmão.

Escravo da química ele virou,/ Em um saciseiro ele se transformou/ Fuma toda hora, está no pânico/ Até pedra no chão ele ciscou/ Estava invisível, ele não achou/ O saci passou, a lombra acabou/ Quer outra pedra, isqueiro e copo/ Vai derretendo pelo cérebro/ É um viciado que nunca parou/ A pedra mano, já dominou/ E hoje seu estado, então é de terror/ Refrão: Em um saciseiro ele se transformou/ A pedra mata o homem que não é de aço. (COVERO)

Ao serem indagados sobre a experiência desses jovens no grupo do qual fazem parte, foi possível identificar a noção formativa presente no ambiente cultural de convívio dos atores sociais. Alguns enunciados revelam o grau de importância, que o grupo tem para esses jovens conforme a seguir:

“Ela me fez crescer em tudo que sou hoje. Inimigos e amigos, tristeza e alegrias, mendigos e putas, comunidades e ilegalidades. A rua nua e crua. Tudo isso, conheço e convivo graças a essa tribo.”

“Nem sempre as coisas são o que parecem ser.”

“É uma experiência legal, que me dá oportunidade de conhecer pessoas”

“Ótimas no sentido de evolução e revolução.”

“Foi processo o tempo todo...e hoje é vida....”

“Muito bom porque posso expressar o que sinto”

“Não tenho tribo. Sem estereótipos”

Quando indagados se existia, nas práticas de lazer deles, algum processo formativo, as respostas variavam entre sim e não, porém prevalecendo a existência de formação nas suas expressões culturais, conforme a seguir:

“A partir do momento que tu fala para um curioso como se utiliza o spray, como se constrói um personagem, como colorir uma letra, já tá ensinando. Para mim, é natural o processo formativo.”

“Sim, Um bom livro, por exemplo, é uma fonte de conhecimento que expande os horizontes do pensamento.”

“Sim. Levando arte proporcionando um outro olhar de questionamento.”

“Ter a consciência de não sujar a cidade, tratar as pessoas bem.”

“Sim. O aprendizado pela diversidade de linguagens artísticas.”

“Preservação do patrimônio público.”

“Levar o graffiti as comunidades e apresentá-los a arte.”

“Existe. Pois, o graffiti tira e livra várias pessoas da pichação e do vandalismo.”

[...]“Com certeza, eu tive problemas familiares na minha adolescência e como nasci em bairro periférico, quem me salvou foi o skate. Me ajudava a viajar, participar de campeonatos. Então, isso me fez sair daquele meio e correr atrás do que gosto, que eu amo, que é andar de skate. A galera jogava futebol infantil, infante e uma galera morreu e eu tô aí, firme e forte, andando de skate. (Rodrigo Santil)

[...]“Eu acredito que sim. Eu tive a experiência de que fora dela [a escola]... Se fora dela dá... deu certo, eu acho que na escola também dá! Por que, a única coisa de arte que você tem na escola, que lhe ajuda, é Educação Artística. O professor chega lá, e diz: “vamos fazer uma circunferência, pinte uma de verde, uma de amarelo e outra de vermelho”. O círculo cromático tá pronto e acabou! Isso é a Educação de Arte, que a gente tem aqui! Não é?”

Então, se o cara que gosta de arte saiu da escola, vai para a biblioteca, vai para internet pesquisar “ramramram”... Nunca na escola ele vai ouvir falar de longe quem foi, quem foi Gaudi, de longe que foi Picasso. Por que, não tem um estudo mesmo, só na faculdade, daqui que o cara chegue na faculdade pra aprender isso, já foi! Já tem família pra criar, então, já foi se perde! Eu creio que funciona. O graffiti eu já tive uma experiência, já dei uma oficina na escola e a li você acaba descobrindo que tem dom e que não tem.” (BIGOD)

[...] “Hoje tenho 29 anos. Comecei o graffiti há dez anos atrás. É minha formação. Minha única formação de rua. Se eu estudo arte, é porque, faço graffiti. Se eu estudo línguas, é porque, quero fazer meus graffitis nos Estados Unidos ou na Itália. Entendeu? Se eu estudo melhor é por que, eu quero chegar “prum” crítico de arte e não deixar ele me estuprar mentalmente. Conversar comigo e não dizer: “você é um menino da periferia!” Eu moro na Ribeira. Aqui é uma ilha, não tem nada ao redor da gente. Nada! A gente tá numa ilha. Então, eu não quero chegar num crítico de arte e ele dizer: “você está fazendo graffiti, uma arte efêmera. Graffiti começou em 1960, tem quantos anos aí? Prum crítico falar, começou agora, uma coisa nova! Não é? Nem ele mesmo sabe, nem ele mesmo sabe. Por isso acho que foi a minha principal fonte de formação (JÚLIO)

Cultura Juvenil e ressonância curricular

Considerando que o currículo não é propriedade privada da escola, procuramos, com a delimitação dessa noção subsunçora, dar conta das falas dos sujeitos sobre o currículo escolar, pela ótica deles, e as implicações que esse currículo tem na vida deles do ponto de vista do acolhimento formativo das suas culturas.

Quando perguntados se a escola deles realizava alguma prática de lazer, relacionada com as desenvolvidas por eles, foi predominante a resposta negativa. Porém alguns jovens sinalizaram haver atividades desenvolvidas por eles em escolas, que tinham relação com a prática de lazer deles, conforme os enunciados.

“Eu tenho projeto na comunidade onde provoco reflexões sobre arte”

“Sim. Desenvolvo oficina de graffiti.”

“Nem sempre está ligada ao que vivo...”

“Educação Física e futebol. E nada mais...”

Seguindo a mesma linha de raciocínio, foi perguntado aos atores sociais se eles sabiam de algum currículo que tivesse colocado as atividades que os jovens realizavam como componente formativo; mais uma vez, prevaleceu a afirmação da não existência dessas atividades. Nas respostas afirmativas as atividades apareciam muito mais como atividade **extracurricular** e não como um componente institucionalizado. Os fragmentos abaixo revelam tal situação.

“Sim, projeto dentro da escola, trocando reflexões sócio-educativas.”

“A escola onde realizo oficinas tem na atividade extra.”

“Sim, algumas experiências com ensino/aprendizagens de artes visuais com auxílio de expichadores.”

“Sim, numa “ONG” onde desenvolvo aulas de graffiti.”

“Sim. Escola Estadual Elisabeth Chaves Veloso, Cabula VI. As atividades didáticas estão inseridas no currículo escolar. Há uma grande necessidade de aproximar os jovens através da arte, por exemplo.”

“Não me recordo no momento, mas deve ter.”

“Inclusive existe sim, o projeto escola aberta. Entrou o skate mais por que, a gente ficou correndo atrás mesmo, com muita força de vontade mostrando os projetos que vem acontecendo em outros países. Eu sou voluntário em uma escola, no colégio Duque de Caxias, na Liberdade.”

Ao perguntar sobre a opinião dos jovens sobre a existência ou não, das atividades enquanto componente formativo no currículo escolar obtivemos as seguintes respostas:

“Trazendo outras informações sobre cultura e arte.”

“Positivo. É uma boa forma de prevenção à depredação pública e conscientização e ou recuperação juvenil.”

“É importante para a formação cultural e política. É necessário politizar a juventude atual e fazer com que essa nova geração pense e revolucione.”

“Graffiti é e sempre foi como uma bactéria de um vírus altamente contagioso, dentro de um ambiente fechado, então a contaminação é imensa... he, he, he.”

“Bom, pois dar oportunidade da realização de novas atividades.”

“Acho ruim não ter. Pois é necessário a escola incluir tais atividades.”

O que se percebe é que enquanto ressonância curricular, a escola quando acolhe as expressões culturais desses jovens, o faz meramente, como atividades passageiras, fora do contexto curricular ou do projeto político pedagógico. Apenas aparece em datas comemorativas ou projetos à parte e extracurriculares. Não há nenhuma vinculação com os contextos formativos dos estudantes.

Durante nosso processo de encontros com interlocutores, estávamos desenvolvendo entrevista com um grupo de jovens e havia outros assistindo os nossos diálogos. Um dos jovens que estava assistindo, inquieto, pediu para se pronunciar sobre a visão deles em relação ao contexto escolar e a cultura veiculada nela, conforme enunciado abaixo, que revela muito bem a nossa afirmação acima:

“Tem uma escola no Vale do Matatú, chamada Escola Estadual Eduardo Brigadeiro Eduardo Gomes, eh...teve um festival nessa Escola e chamaram uma Banda de Pagode para tocar para as crianças.Então, uma professora, uma diretora, educadora, proferindo conhecimentos, chamou uma Banda de Pagode para tocar para os alunos e junto chamaram policiais, policiais militares, isso eu não me esqueço nunca!

Então quando os meninos chegaram à noite na minha aula de capoeira, éh...Começou a falar :

“– pôh, Bigú, teve uma Banda de Pagode lá e professora chamou éh! A diretora essa Banda pra fazer..., não me lembro o nome, pra fazer esse show”.

– Eu digo, como é que pode uma escola chamou uma banda de pagode pra puder tocar pra vocês? E ainda chamam policiais?

– É, polícia!...

Meninos de treze, quatorze anos, sete, tomando tapa de policiais numa escola, porque aquela professora foi burra, em chamar uma Banda de Pagode, pra dentro da escola. Entendeu?Isso é totalmente desigual.

Então!Eu dou aula de geografia no Módulo Criarte, teve também um outro festival lá, aí a professora chamou o circo, chamou..., botou várias tendas lá, algodão doce, isso e aquilo..., uma peça teatro, uma fanfarra.

Aí, você vê a diferença!Ah!O filho dela tá lá no Módulo Criarte, recebendo todo aquele conhecimento, aquele bombardeio de cultura e o meu filho, meu sobrinho, o sobrinho dos amigos, meus alunos, tá lá na escola pública tomando tapa de polícia, ralando até o chão que eu não sei como é que é..., de uma Banda de Pagode?

Então!Uma educação vendida!Ela está fazendo meu filho ter uma concepção de cultura diferente do filho dela. Ela está tendo uma educação bem sucedida. Então!Ela está comprando aquela educação hoje, mas amanhã, ela quer que o filho dela passe na UFBA.

Então!Hoje ela está aqui dando aula ao meu filho, ao meu sobrinho, a alguns parentes meus ou alunos meus... Éh!Dando aquela aula, dando educação dela, do jeito que ela quer e no futuro quer eles passem na... F com uma lata de leite a inscrição, sei lá...!

Então!Essa é a diferença de cultura.

A escola hoje precisa de cultura, cultura geral. ”

Obs: (O interlocutor dá um giro com as mãos, se levanta e sai do local da entrevista demonstrando indignação)

Ainda analisando o discurso acima, percebemos total disjunção entre currículo e formação. Disjunção essa, que afeta consideravelmente a educação de jovens, principalmente nas Escolas Públicas. Temos aí um exemplo claro, de ideia de diferença cristalizada, quando a escola tenta inserir na sua cultura elementos, expressões e vibrações culturais, sem compreender as dinâmicas culturais dos jovens que se formam nelas. Aí, também reside o perigo da inserção de práticas culturais de lazer baseada na diferença cristalizada, sem uma problematização dessas dinâmicas culturais, sem perceber quais consequências advirão dessas práticas desconectadas de um todo pedagógico.

Elizabeth Macedo (2006) nos ajuda a compreender melhor o sentido de diferença, para que possamos transcender visões cristalizadas e construir outro sentido, o sentido da diversidade e que, as ressonâncias curriculares apontem para a construção de um currículo/formação, entretecido:

[...] os sistemas de representação em que a diferença é construída precisam ser confrontados com outros sistemas, de modo a promover uma reflexão sobre como, ideologicamente, são representados grupos dominantes e subordinados em diversos artefatos culturais formais e informais, entre eles o currículo. (MACEDO, E., 2006, p. 122)

Ademais, o discurso apresentado pelo interlocutor traz, nos *accountability*, a sua ambivalência da compreensão, de como as dinâmicas culturais são inseridas nos contextos tanto da escola pública, quanto da escola privada e qual tratamento é dado a cada uma delas. O interlocutor revela, em seu discurso, que há uma desigualdade no oferecimento das práticas culturais de lazer para os jovens da escola pública e os jovens da escola privada. Percebemos, a partir da fala do interlocutor, que acaba existindo uma discrepância cultural e pedagógica no trato com as culturas juvenis de escolas públicas, ocasionando uma (de) formação do ponto de vista da educação e da cultura. Aquilo que deve ser oferecido aos jovens da escola pública vem recheado de preconceitos, culturais e sociais, advindos de uma cultura comum trazida pelo professor e instituída na cultura escolar. Ao mesmo tempo, na visão do interlocutor, esse mesmo professor adota atitudes diferentes quando de trata da educação dos seus familiares. Dessa forma, acreditamos que a cultura constrói a formação e a formação constrói a cultura. É desse entretecimento que estamos falando, onde currículo e formação caminhem como próprio sentido da palavra “entretecer” [tecer entre], para que as ressonâncias curriculares movam-se no sentido de uma educação cultural pluralista.

Cultura juvenil redimensionamento e (re) conceptualização do currículo.

A partir dessa noção, buscamos descrever e propor, a partir das vivências dos grupos investigados, outro redimensionamento para o currículo e seus contextos formativos, para além do que já está posto.

A nossa percepção em relação aos grupos de jovens, em cenários de organização e expressão cultural, revelou uma linguagem própria, utilizada por eles. A presença de expressões como “é nós”, “já é” “gastando” “apertando a mente”, “tá ligado”, predominava nas falas dos atores/atrizes sociais. Os termos conotativos revelam um *accountability e uma dualidade da estrutura* e, por isso, dá densidade aos sentidos e significados que tais expressões têm e representam para as culturas juvenis em seus *éthos* formativos, em seu tempo e espaço. Cabe, portanto, as afirmações de Giddens ao tratar da dualidade da estrutura, quando diz que:

É possível obter considerável esclarecimento para os problemas de análise social a partir do estudo das quantidades recursivas da fala e da linguagem. Quando produzo uma expressão gramatical, apóio-me nas mesmas regras sintáticas que essa expressão possa produzir. Mas falo a “mesma” linguagem dos outros locutores de minha comunidade lingüística; todos compartilhamos das mesmas regras e práticas lingüísticas, oferecemos ou tomamos uma gama de variações relativamente secundárias. Não é necessariamente esse o caso das propriedades estruturais de sistemas sociais em geral. Relaciona-se com o modo como devem ser conceituados os sistemas sociais, especialmente as “sociedades”. (GIDDENS, 2009, p. 29)

Temos aí, certamente, uma dualidade da estrutura em sua *diversidade de contextos produzidos e reproduzidos em interação* com os atores/atrizes sociais. Giddens (2009) Se tais termos fossem transpostos para o contexto escolar, como seria ou como é que o currículo lidaria com isso do ponto de vista formativo? Tomemos como base as narrativas dos interlocutores, quando expressam seus pontos de vista sobre o currículo e a formação, a partir de “um lugar outro”. “Um lugar outro”, que não é regulamentado, normativo e prescritivo – a não ser, pelas próprias regras constituídas e forjadas em seus cotidianos – porém denso e fecundo de formação.

Na minha realidade eu tive muita sorte, por que, eu sempre fui cercado de adultos envolvidos com a cultura. Esses adultos me influenciaram de maneira positiva. Tive a sorte de ter contatos com esses adultos. Minha professora de arte... Ela me deu suporte, por que ela sempre viu que na classe, que eu não era o cara que tava assistindo a aula por assistir. Eu era o cara que tava querendo aprender um pouco mais. Ela sempre me deu esse extra, esse extra de procurar ela. Eu que pela primeira vez que eu via o graffiti acontecer assim ao vivo foi na minha escola Edvaldo Brandão. O pessoal veio pintar o muro principal da escola e os caras fizeram Salvador Dali. Pô fiquei impressionado! Porra, eu vi aquilo no livro e naquela hora o cara fez. Pum! Porra piri! O cara usando o spray, pôh muita onda. Aí, como vou fazer isso? Como é que eu quero... Sabe! A gente não tinha nenhuma relação, o pessoal que veio, veio de fora do colégio, a diretora não tinha relação entre o graffiteiro, o artista e os estudantes, tá ligado, para depois rolar uma

oficina no final do trabalho, acontecer o muro, um painel, não rolou nada disso! Acho que os caras pediram o muro e ela cedeu. Acho que foi isso! Então, eu acho que deveria, eu acho que é um crédito que deveria tá acontecendo agora de imediato, de valorizar o que tem na comunidade. Porque o graffiti está em todo lugar? Por quê? Por que quem faz é a periferia e periferia é em Salvador é em todo lugar. Tá ligado? Então, se, o governo, se, o estado, abrir a cabeça pra isso, que tem de valorizar comunidade como a Capoeira hoje esta nas escolas públicas. Com isso, é uma conquista grande para a Capoeira, espero que um dia o meu graffiti tenha também esse reconhecimento. Sabe? Que vai chegar mais fácil pros jovens, que eles vão conseguir realmente se conectar e conseguir se expressar, se expressar de outra maneira, sem ser, ter que correr o risco de pichar, né. Não tou dizendo a você que vai se calar. O graffiti tem essa voz de protestar, tá na rua, tem essa voz de protestar, tá ligado! Até ser mais ouvido do que pichação, por que pichação o pessoal tem aquele contexto, que poluído, que sujo, o graffiti ainda ilude você e te fala o que ele quer, tem essa ilusão, essa mágica, então de se o jovem se envolver cedo com o graffiti com certeza teria outra educação.” (Calango de Rua)

Eu espero que aconteça Educação, pra chegar ao ponto de que eu não precise fazer graffiti numa quebrada, pra ocupar o espaço que outras coisas deveriam está ocupando, entendeu?

Espero que as pessoas tenham educação pra dizer: “porra, tou aqui nessa merda, vou lá tomar o que é meu!” Não ficar sentado olhando eu fazer graffiti. “Ah! Ele ta fazendo graffiti que lindo! Isso tem uma técnica, não sei o que...” Mas, não ele ficar sentado: “pôh, que lindo, isso aqui é melhor do que tava, cinza, acabado!” É isso que eu não quero. Que o graffiti seja assim: “Ah! É melhor do que, ele pichando”. É isso que eu não quero. Entendeu?

Quero que a pessoa tenha consciência que tou fazendo graffiti, quero me expressar, quero dizer alguma coisa, certo? Bom ou ruim. Não tou dizendo que graffiteiro fala coisa boa. Boa ou ruim!

E, não quero que a pessoa fale: “porra! Ali tava tudo acabado, véi! Tudo desgraçado. Ele fez um graffiti e melhorou!” Não quero isso! Quero que a pessoa fale: “Isso aqui tá todo desgraçado, tem um graffiti ali, tá disfarçando o que tava ruim, mas eu não quero que fique assim. Eu não quero que minha casa seja de madeira. Certo?”

Na Pituba, na orla, não sei aonde! Tudo bonito, tudo cem mil reais, tudo, blá, blá, blá... Caríssimo, entendeu? Eu vou lá, e vou tentar do meu jeito, eu não tou falando de revolução, nem nada disso, vou tentar do meu jeito pegar aquilo que é meu também. É isso! Não quero que o graffiti fique naquela onda tipo: domingo o escravo tenha o dia livre para não morrer de banzo. É isso!” (JÚLIO)

Os discursos acima revelam, em sua produção de contextos, os sinais para um repensar e reconstruir do currículo-formação, para além do que a escola, os “experts da educação” e os órgãos normativos vêm pautando. Requer ter a percepção capaz de transpor o que está prescrito levando em consideração as “*dualidades de estruturas*”, em seu tempo-espaço de forma entretecida. É necessário realizar um movimento fractal tanto no currículo, como na formação. (GIDDENS, 2009, p. 29)

Os sistemas sociais em que a estrutura está recursivamente implicada, pelo contrário, compreendem as atividades localizadas de agentes humanos, reproduzidas através do tempo e do espaço. Analisar a estruturação de sistemas sociais significa estudar os modos como tais sistemas,

fundamentados nas atividades cognoscitivas de atores localizados que se apóiam em regras e recursos na diversidade de contextos de ação são produzidos e reproduzidos em interação. (GIDDENS, 2009, p. 29-30)

Foto 10 – Imagem de jovem testando o spray para uso posterior



Nota: Arquivo pessoal do autor

Nestes termos, redimensionar o currículo passa por compreender e reconhecer, a partir das falas dos sujeitos, que não cabem mais no contexto escolar atividades culturais apenas nos momentos comemorativos no melhor estilo, do dia “D”(dia do índio, dia do folclore, dia da consciência negra, etc...), em eventos episódicos(gincanas, festivais e campeonatos), ou como atividades extracurricular(passeios e excursões), desconectado de um todo pedagógico articulado, refletido com vagar, com imaginação em profundidade.

Requer pensar/agir para além do **reme(n) do pedagógico**, da folclorização. Requer, outras formas no pensar/agir do currículo e da formação. É preciso sair da centralidade quadrada do pedagógico e partir para um olhar mais abrangente e bifurcado de educação. É preciso não polarizar os opostos e trabalhar na perspectiva dialógica. É preciso constituir um currículo sensível à cultura. Um currículo customizado como insiste Macedo em suas aulas, ou seja, de acordo com a experiência estética e cultural do sujeito.

A partir das implicações com os dados da investigação, reconhecemos a necessidade de se constituir um currículo cultural, ou seja, a cultura como formação no currículo. Um currículo formação pautado em uma nova ética. A ética da dialógica, a ética da/com a

diferença, a ética das culturas juvenis com outra temporalidade, com espaços-tempos culturais diferentes, com respeito aos hibridismos culturais.

Uma temporalidade que Bhabha chama de entre-lugar que permite que as vozes marginais “não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de ‘hegemonia’, que é concebido como horizontal e homogêneo” (213). Nessa temporalidade, nem a educação tradicional nem suas versões críticas impedem o surgimento de temporalidades disjuntivas. (MACEDO, E., 2006, p. 122)

Dessa forma, é preciso se constituir um currículo onde uma educação cultural tenha sentido enquanto formação. Uma formação no sentido da *Bildung* alemã. Uma formação plena de cultura em seus “atos de currículo”.

6 DIÁLOGOS CONCLUSIVOS E PROPOSITIVOS EM ABERTOS

[...] Tão-somente a luz, entendida como claridade, concede a possibilidade da visão e com isso a possibilidade do ver do encontro, como também da apreensão. Vislumbrar é um ato de ver. Ver é um poder do olho.

[...] O que é precisamente um “olho” sem sua habilidade de ver? Nós não vemos porque temos olhos, mas temos olhos porque podemos “ver”. Mas o que significa “ver”? Sobre isso compreendemos, segundo o mais amplo conceito, do qual também toda “ótica” física, fisiológica, e estética se funda, um encontro imediato com entes, coisas, animais e outros homens na luz. O que, no entanto, nos acrescenta alguma luz, não importa quão luminosa, e o que poderia fazer um instrumento ótico, não quão refinado e multidimensional, se o próprio poder de ver não avistasse de antemão os entes através do instrumento do sentido visual e por meio da luz?

[...] Por isso a emergência para o aberto recebe o caráter do brilhar e aparecer. Por isso a percepção da emergência e do desencoberto é uma percepção do que brilha iluminado, isto é, o ver e o vislumbrar. (HEIDEGGER, 2008b, p. 207, 209-210)

Enfim, o que primeiro nos move como “facho de luz” é a compreensão de que a educação precisa romper com paradigmas cristalizados que perduram desde o Século IX. Uma educação niilista, modelizante, opaca e iluminista, vinculada a um fascismo social. Um fascismo social que exclui, segrega, discrimina aqueles que estão à margem do processo de formação. Aqui estão inclusos homens e mulheres negras, os índios, os homossexuais, as culturas juvenis, dentre eles os *graffiteiros*, os *skatistas* e os *anarcopunks*.

Ao reconhecermos que a educação necessita de rupturas, estamos reconhecendo, também, que tal ruptura deve ter implicações no currículo/ formação e que, portanto, nosso “facho de luz” deve se mover em outras direções, que por hora se manteve obscuro ou ofuscado [intencionalmente ou por desconhecimento mesmo], aos “olhos” dos “experts de gabinete”, aos curricularistas, aos especialistas e ao próprio senso comum. É como se quiséssemos, em pleno século XXI, manter com os *eîdos* do Mito da Caverna e trazer a *Paideia* do mito, como uma conversão do olhar, ou seja, colocar em evidência outro currículo/formação para/com as culturas juvenis contemporâneas. Na verdade, é isso que vislumbramos, essa é a (o) nossa (o) ideia/olhar.

Nossas ponderações acima advêm daquilo que conseguimos compreender/interpretar a partir das falas, expressões, gestos, narrativas produzidas e constituídas nos cenários de organização e expressão das culturas juvenis contemporâneas, durante o nosso processo investigativo, bem como das nossas convicções, do ponto de vista ontológico, pedagógico,

político, filosófico, antropológico e histórico sobre currículo/formação. Os “fachos de luz” emitidos pelos (as) jovens nos levaram a compreensão que se deve constituir outra educação, outro lazer, outro currículo/formação que, à primeira vista, se mantêm obscuros ou ofuscados diante dos olhos daqueles que fazem e dizem sobre currículo/formação. Na nossa compreensão, tal ofuscamento ou obscuridade se deve ao fato da manutenção do modelo de educação que atualmente temos, com as suas normatizações e disjunções entre currículo e formação, entre as culturas juvenis e seus veios formativos, entre a escola e seus os “atos de currículo”.

Cumpramos elucidar que direcionamos nosso “facho de luz” para essa outra educação proposta por nós, numa atitude de “oposicionalidade” [um ato de contraposição], porém procurando não ofuscar, nem manter obscuro aquilo que precisa de evidência frente às novas demandas que as culturas juvenis veiculam, pensam e dizem sobre suas dinâmicas culturais. Para tanto, traremos como “facheiro” as nossas interpretações propositivas, advindas das noções subsunçoras presentes nas nossas análises realizadas junto aos atores/atrizes sociais, conforme a seguir:

- a) A cultura escolar e a ausência construída da cultura juvenil como uma problemática formativa;
- b) A folclorização efêmera da cultura do outro;
- c) As culturas das ruas como saberes da experiência que formam;
- d) O lazer entre grafiteiros e skatistas como pautas formativas;
- e) Etnolazer e currículo e a possibilidade de uma formação cultural crítica pluralista.

É a partir desses cinco “fachos de luz”, que daremos início aos nossos diálogos conclusivos e propositivos em aberto da tese. Vale dizer, ainda, que o nosso “facheiro” não aparece como a pretensão de clarear ou iluminar todos os caminhos da educação. Pelo contrário, busca tirar da obscuridade ou do ofuscamento aqueles caminhos, que ainda não foram visualizados e percorridos [e se foram visualizados, não foram percorridos na sua plenitude], no sentido da *Bildung*.

A cultura escolar e a ausência construída da cultura juvenil como uma problemática formativa

Temos, aqui, um obscurantismo muito forte, quando se trata do diálogo entre a cultura escolar e as culturas juvenis contemporâneas, principalmente, quando se trata de discutir aspectos formativos. Ao utilizarmos o substantivo masculino “obscurantismo”, para tratar sobre os nossos “fachos luz”, fazemos com a convicção de que a palavra se encaixa perfeitamente no contexto do qual estamos dialogando, que é a cultura escolar. Obscurantismo esse que nega, poda e oculta, subsumem no contexto educacional, outras possibilidades formativas das culturas juvenis, que não estão prescritas no currículo/formação [e quando estão, aparecem meramente como atividade extracurricular]. Isso por não compreender [e quando compreende, ignora], talvez por não saber lidar com possíveis alterações na cultura escolar, talvez por não compreender as culturas juvenis como problemática formativa. Aqui temos um leque de possibilidades desse obscurantismo. Aliás, normalmente a cultura escolar nem percebe seu obscurantismo frente às culturas juvenis, haja vista, a própria compreensão que ainda perdura ao tratá-los como “alunos”. Há algo mais obscuro do que um *Ser* sem luz? Certamente, essa é a visão que a escola ainda tem das culturas juvenis, como seres obscuros, sem conhecimento, sem possibilidades de contribuir com o próprio processo formativo.

No mínimo, a cultura escolar, quando não obscurece, ofusca o brilho existente em cada jovem que ingressa no seu contexto. A forma como a escola se organiza acaba refutando outras dinâmicas formativas, que as culturas juvenis veiculam em suas experiências, expressões e vibrações culturais [e que deveria ser potencializada pela escola], por não compreendê-las como “atos de currículo”, ou seja, como possibilidades formativas [aqui, algumas delas se traduzem em pura cultura, através dos movimentos dos graffiteiros, skatistas, *anarco-punks*]. Portanto, percebemos, em nossos estudos, que há uma ausência construída da cultura juvenil como uma problemática formativa na cultura escolar, fazendo com que ela se mantenha nesse obscurantismo pedagógico e venha reverberar no currículo e na formação dos sujeitos aprendentes. O que torna evidente que a educação precisa sair dos discursos que levam à previsão e à predição, advindo de um determinismo construído historicamente [e impulsionado por uma lógica mecanicista] e partir para a compreensão do *complexus* [tecer no todo, tecer junto, entrelaçar, aquilo que é tecido junto], que se clareia nos ambientes formativos.

A folclorização efêmera da cultura do outro

Mantendo ainda o fio condutor de nossos “fachos de luz”, a partir do que pensam e dizem as culturas juvenis, foi possível identificar nas falas como a escola percebe a cultura do outro. Outro aqui entendido como aquele que não pertence a mim; outro como aquele estranho a minha cultura; o resto, o restante, o diferente, o diverso, o distante. Portanto, outro, enquanto estranho ao que me pertence, no caso aqui, as práticas de lazer das culturas juvenis contemporâneas, enquanto “atos de currículo”.

As culturas juvenis revelaram em seus discursos que suas práticas de lazer enquanto expressões e vibrações culturais singulares aparecem [e desaparecem] no contexto escolar apenas em datas comemorativas, festivais, eventos, não tendo nenhuma ligação com o projeto político pedagógico da escola, ou qualquer vinculação como os aspectos formativos. As atividades estão relacionadas no contexto escolar meramente como atividades **extracurriculares, episódicas e eventuais** [como uma aparição, **como entes fantasmagóricos**, me permitam o trocadilho]. No caso dos skatistas e graffiteiros, se materializam [quando se materializam] através de festivais, campeonatos, oficinas, palestras ou como “amigo da escola”, apenas para não obscurecer ou ofuscar totalmente tais expressões culturais. Nesse sentido, fica configurado o que estamos chamando de **folclorização efêmera da cultura do outro**. Cultura essa que subsume, subtraem às expressões e vibrações das culturas juvenis, a um mero “*artefato espetacular*”, uma moda passageira, um ato transitório nos dias de domingo ou qualquer dia comemorativo, como diz um dos nossos interlocutores, *para não morrer de banzo*.

Quando tornamos efêmera ou folclorizamos a cultura do outro, estamos, na realidade, estabelecendo juízo de valores sobre determinada cultura. Valores esses que constituem e configuram no modelo de educação empobrecido do ponto de vista cultural, porém rico em preconceito pedagógico. “Efemerizar” ou “folclorizar” a cultura do outro tem, em sua essência, uma educação pautada em artefatos educacionais, modelizantes, niilistas e que, portanto, deve ser rechaçado na contemporaneidade. Necessário se faz reconhecer e tornar contínuas e permanentes, no contexto escolar, as expressões e vibrações culturais, advindas das culturas juvenis enquanto “atos de currículo”. É preciso fundar outra educação, uma educação sensível à cultura. Uma educação crítica, cultural e pluralista.

As culturas das ruas como saberes da experiência que formam

Nosso “facho de luz” aponta, nesse momento, para um espaço que aparentemente não constitui aspectos formativos, porém apresenta na sua essência um dos maiores espaços de formação, principalmente das culturas juvenis. Formação essa, recheada de sabores, porém rica de saberes. Sabores e saberes advindos das expressões e vibrações culturais veiculados pela juventude em seus cotidianos. Sabores e saberes construídos de experiências que, na maioria, se mantêm distante da escola por não se configurar como um ato curricular e quando se aproxima, toma as dimensões da folclorização efêmera do outro, que comentamos anteriormente. Nesse espaço, não existe professor, não existe cadeira, não existe quadro negro, nem lousa branca. Nesse espaço, não existe caderno didático, aprovação ou reprovação. No entanto, existem aprendizes/aprendentes. Estamos nos referindo às culturas de ruas, especificamente, àquelas produzidas e consumidas pelos (as) jovens na *pólis*.

A gama de experiências vividas/experienciadas pelos (as) jovens na cultura das ruas, certamente é infinitamente maior do que se imagina. Tivemos oportunidade de acompanhar algumas dessas experiências e constatamos que há saberes nas culturas das ruas que transpõem o olhar formativo prescrito pela escola. Acreditamos que os saberes veiculados pelos (as) jovens em suas práticas de lazer estão recheados de dinâmicas formativas e, que, portanto, precisam encontrar na escola ressonância, sensibilidade, acolhimento a ponto de reconhecê-las como possibilidade pedagógica na cultura escolar, enquanto “atos de currículo”. Acreditamos que tais saberes, enquanto “*facho de luz*”, poderiam gerar uma centelha iluminada na construção de educação cidadã cultural e plural.

O lazer entre graffiteiros e skatistas como pautas formativas

Aqui reside um dos “fachos de luz” mais ricos em luminosidade. Identificamos, durante as nossas investigações, que as práticas de lazer dos graffiteiros e skatistas são pautas formativas. Os discursos revelaram que predomina, tanto no graffite como no skate, um aprendizado para além do prescrito, para além do hermético, para além do quadrado pedagógico. Há uma circularidade de informações nesses grupos, que fogem das lentes escolares e, portanto, acabam criando no contexto formativo, currículos, hermafroditas, opacos e modelizantes, distantes do que dizem e pensam os (as) jovens.

É preciso ter compreensão das dinâmicas e vibrações formativas presentes nas práticas de lazer desses (as) jovens, a partir do vivido e não apenas pelo percebido. Dizer que tais práticas são boas ou ruins para fazer parte do cotidiano escolar não resolve a questão. É preciso novos *eidōs* formativos, que sejam capazes de revelar, nessas práticas de lazer, pautas que formam na própria experiência de lazer. Andar no skate, realizar manobras, participar de shows musicais, encontros com amigos, graffitar um muro ou uma parede com a sutileza do spray, ouvir a música predileta, ler um bom livro, assistir a um bom filme, ir à praia, ir a uma galeria de arte apresentam riquezas de detalhes formativos, que extrapolam a um mero olhar “míope [às vezes há cego mesmo, porém poderia aguçar outros sentidos], folclorizado e efêmero”, daqueles que fazem e dizem sobre o currículo e a formação [principalmente nos ambientes educacionais institucionalizados]. Portanto, fica evidente que, nos cenários de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas urbanas, há uma riqueza de elementos formativos que poderiam compor o currículo/formação enquanto pauta formativa, enquanto “atos de currículo”.

Etnolazer e currículo e a possibilidade de uma formação cultural crítica e pluralista

Por fim, o mesmo “*facho de luz*” que mostrou o clarão às culturas juvenis e seus veios formativos aponta suas luzes, nesse momento, para acolher e produzir uma concepção de currículo sensível à cultura e uma concepção de lazer nascida e forjada nos *éthos* formativos das culturas juvenis, a partir das práticas de lazer que suas culturas veiculam. Surge aqui a ideia de “Etnolazer” e de um currículo com a possibilidade de uma formação cultural crítica e pluralista.

Entenda-se o Etnolazer como princípio formativo, frente às culturas juvenis contemporâneas e que, portanto, se constitui numa possível teoria contemporânea do lazer, a partir das experiências e vibrações de grupos em seus ambientes formativos e culturais no tempo livre. O etnolazer nasce dos etnométodos com suas indexicalidades, tendo como “*bacia semântica*” as culturas veiculadas pelos sujeitos em formação, procurando enriquecer as metas teóricas no campo do currículo e do lazer. Um etnolazer a partir dos “atos de currículo” **produzidos na cultura**. Portanto, tem como primazia metodológica a etnopesquisa crítica multirreferencial, no trato de estudos e pesquisas dessa natureza.

Ademais, quando estamos falando de Etnolazer, estamos considerando e pautando que as experiências e vibrações cotidianas das culturas juvenis contemporâneas se constroem independentemente das prescrições normativas das culturas oficiais. Na realidade, elas são totalmente diferentes das culturas curriculares, que são predominantemente prescritivas. Diferença essa que pressupõe constituir-se de uma liberdade criativa, capaz de romper com as amarras pedagógicas, por terem sido forjadas, fecundadas, brotadas, em ambientes ricos de vibrações culturais em outro tempo, o tempo não escolar [não estamos falando de um segundo tempo], o tempo livre e por ser livre, rico e pleno em criatividade.

Quanto ao currículo, as centelhas apontam para um currículo com formação cultural crítica e pluralista. Um currículo sensível às vibrações culturais, levando em consideração o princípio da *Bildung* alemã (Formação). Formação aqui entendida, também, como cultura. Cultura no seu sentido amplo. Um currículo entretecido, constituído e forjado nos ambientes formativos das culturas juvenis, valorizando os “atos de currículo”.

Temos aí um grande desafio a superar em tempos de crises, dos pontos de vista ontológico, pedagógico, filosófico, histórico, sociológico, ético, estético, erótico, para/com as culturas juvenis contemporâneas. Um desafio que requer romper radicalmente com as visões de formação e de currículo de caráter hermafrodita, niilistas, modelizante e iluminista. Uma ruptura para além do fisiologismo político, para além do fisicalismo pedagógico, para além de uma pedagogia de conceitos meramente prescritivos, para além de um lazer programado, mais à luz de currículo para/com a diferença, um currículo entretecido, um currículo-formação e a formação-curriculum, um currículo com duplo/múltiplos pertencimentos. Onde o sujeito se forma no currículo e o currículo se forma no sujeito. Requer outro fazer /viver/sentir/pulsar de maneira fractal o currículo-formação e a formação-curriculum. Acreditamos que o *Etnolazer* e o currículo através dos seus “fachos de luz”, possam constituir essa formação crítica e pluralista para/ com as culturas juvenis contemporâneas.

Para final de nossos diálogos conclusivos e propositivos em aberto, gostaríamos de elucidar [o que não significa trazer toda luz], porém ainda utilizando a metáfora do “*facho de luz*”, que as investigações no campo da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nos proporcionaram outro olhar sobre currículo, sobre a formação, sobre as Culturas Juvenis. Um olhar para além do obscurantismo que predomina no contexto educacional vigente. Nos fez compreender outras dinâmicas formativas, que transpõem a Educação tal qual vem sendo prescrita pelos “experts de gabinete”, pelos especialistas e pelos curriculas. Nos fez sair da “caverna”, e encontrar a luz de outro fazer pedagógico, a partir dos “atos de currículo” e encontrar, no fim do túnel, a luz do Etnolazer.

Nosso “facho de luz” conseguiu clarear os artefatos educacionais presente nos contextos formativos e mostrou, na claridade, como esses mesmos artefatos não vêm dando conta das demandas pautadas pelas culturas juvenis contemporâneas, a ponto de constituir outro currículo para/com a diferença. Certamente, porque mantêm e segue o que está prescrito, envelopado e modelizado.

Acreditamos que é preciso apontar o “facho de luz” para outra direção, onde o se construa um “facheiro” que possa clarear de maneira fractal e entretecida, onde os contextos educacionais não mais pautem seus currículos/formação por pequenos “fachos de luz”, sendo apenas visualizados por “brechas pedagógicas”, advindas de conteúdos emergentes, como: oficina de graffite, campeonato skate, gincanas, dias D e festivais musicais, etc.

Estamos apontando a luz para outra direção. Direção essa que valoriza, dentro do contexto escolar, a cultura juvenil como problemática formativa; que nega a folclorização efêmera da cultura do outro; que tem como premissa as culturas das ruas como saberes que formam; que tem como princípio o respeito e compreensão do lazer dos graffiteiros e skatistas como pautas formativas e, por último, o acolhimento e a produção de um *Etnolazer* e currículo com possibilidades de uma formação cultural crítica pluralista. Essa é a direção que apontamos nosso “facho de luz” frente às demandas advindas das culturas juvenis contemporâneas. Essa é a luz que deve ser evidenciada. Essa é a ruptura que procuramos ter com a Educação, Lazer e as culturas juvenis.

Por fim, o que nos nutre enquanto educadores em tempos de incertezas é a certeza de que, mesmo que a educação institucionalizada queira se manter a guisa do obscurantismo, as manifestações da vida cotidiana, principalmente das culturas juvenis, criarão, independentemente da escola, sua formação pelos “atos de currículo”. Sendo assim, manteremos, então, o nosso *quiasma* entre o “*ver* e o *vislumbrar*” outra educação. Propomos, portanto, que o diálogo continue em aberto aguardando outros “fachos de luz”.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. *Cenas juvenis: [punks e darks no espetáculo urbano]*. São Paulo: Scritta, 1994.

_____; BRANCO, Pedro Paulo Martoni; VENTURI, Gustavo. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABRAMOVAY, Mirian et al. *Gangues, galeras, chegados e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

_____. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: UNESCO, BID, 2002.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, c1985.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisa qualitativa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 77, p. 53-61, 1991.

ALVES, Rubem A. *Da esperança*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

_____. *A gestação do futuro*. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BACAL, Sarah S. *Lazer: teoria e pesquisa*. São Paulo: Loyola, 1988.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. *A poética do devaneio*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. *A poética do espaço*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994.

BEAUD, Michel. *A arte da tese: como redigir uma tese de mestrado ou de doutorado, uma monografia ou qualquer outro trabalho universitário*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BECK, Ulrich. *Modernização reflexiva: tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORBA, Sergio da Costa. *Multirreferencialidade na formação do “professor-pesquisador” da conformidade à complexidade*. Maceió: Ed. do autor, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRACHT, Valter. *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRANDÃO, Antonio Carlos; DUARTE, Milton Fernandes. *Movimentos culturais de juventude*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia e da religião romana*. 3. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. 3 v.

BRUHNS, Heloisa T. *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas, SP : Ed. UNICAMP, 2001.

BRUYN, Severyn Ten Haut. *The human perspective in sociology: the methodology of participant observation*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1966.

BURNHAM, Teresinha Fróes. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, n. 58, p. 3-13, abr./jun. 1993.

CAMARGO, Luís O. de Lima. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARMO, Paulo Sérgio do. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC São Paulo, 2003.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e cidades educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CAVALCANTI, Kátia Brandão. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: IBRASA, 1984.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, 1: artes de fazer*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009a.

_____. *A invenção do cotidiano, 2: morar, cozinhar*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

CHAUÍ, Marilena de Sousa. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*, volume 1. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CIRIGLIANO, Gustavo F. G. *Fenomenologia da educação*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

CLAVAL, Paul. *A geografia cultural*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. *Que sais-je? L'ethnométhodologie*. 5e éd.: Paris: Presses Universitaires de France, 2007.

CUNHA, Newton. *Dicionário Sesc: a linguagem da cultura*. São Paulo: SESC São Paulo: Perspectiva, 2003.

DAYRELL, Juarez. Escola e culturas juvenis. In: FREITAS, Maria Virginia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 165-180.

DE GRAZIA, Sebastian. *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Tecnos, [1966].

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo: Stúdio Nobel: SESC, 1994. (Cidade Aberta).

_____. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

DUVIGNAUD, Jean. *Festas e civilizações*. Tradução de L. F. Raposo Fontenelle. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

ELIAS, Nobert. *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. *O processo civilizador: volume 2: formação do estado e civilização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FIGAL, Günter. *Martin Heidegger: fenomenologia da liberdade*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FIGAL, Günter. *Oposicionalidade: o elemento hermenêutico e a filosofia*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Virgínia de; PAPA, Fernanda de Carvalho (Org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. *Hermenêutica em retrospectiva*. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Verdade e método, I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, São Paulo: Universitária São Francisco, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

GITAHY, Celso. *O que é graffiti*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GOMES, Christianne Luce. *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GROPPO, Luís Antonio. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro, RJ : DIFEL, 2000 .

GUTIÉRREZ, Francisco. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Universitária São Francisco, 2008a.

_____. *Parmênides*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Universitária São Francisco, 2008b.

_____. *Ser e tempo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Universitária São Francisco, 2007.

HERSKOVITS, Melville J. *Antropologia cultural*. Tradução Maria José de Carvalho e Hélio Bichels. 8. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

HESS, Remi. *Produzir sua obra: o momento da tese*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

HOBSBAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva; EDUSP, 1971.

HUSSERL, Edmund. *Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura*. Tradução Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KEHL, Maria Rita. A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. *Trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 89-114.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

LAPASSADE, Georges. *As microssociologias*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005

LEIRO, Augusto Cesar Rios. *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude*. In: PIZZI, Laura Cristina Vieira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico (Org.). *Educação e cultura Juvenil: perspectiva histórica, políticas públicas e desafio acadêmico*. Maceió: EDUFAL, 2007. p. 283-296.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. *Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses*. 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Currículo e diferença nos parâmetros curriculares nacionais. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Castro (Org.). *Cultura e política de currículo*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Atos de currículo, formação em atos? para compreender, entretecer e problematizar currículos e formação*. Ilhéus, BA: Ed. da UESC, 2011.

_____. *Chrysallís, currículo e complexidade: a perspectiva crítico: multirreferencial e o currículo contemporâneo*. Salvador: EDUFBA, 2002.

_____. *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.

_____. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. *Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

_____. Por uma epistemologia multirreferencial e complexas nos meios educacionais. *Revista da FAEEBA*, n. 7, p. 33-52, 1997.

MCLAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. *Pedagogia revolucionária na globalização*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MACHADO, Sônia Rosalia Golob. *A construção social da loucura em Neópolis*. 2000. 121 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) - Núcleo de Pós-Graduação e Estudos do Semi-Árido, Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA, Universidade Federal de Sergipe, 2000.

MADURO, Otto. *Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____; SOUZA, Bruna Mantese de (Org.). *Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

_____; TORRES, Lilian de Lucca (Org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. 3. ed. São Paulo: Edusp; Fapesp, 2008.

MANNHEIM, Karl. *Sociologia da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas, SP: Papirus, 1987.

_____. *Lazer e humanização*. Campinas, SP: Papirus, 1983.

_____. *Pedagogia da animação*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MARQUES, Xavier (Org.). *Vidas de Castro Alves*. 3. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1977.

MARTINS, Joel. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como póiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MASCARENHAS, Fernando. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, Valquíria (Org.). *A dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. Educação para o lazer. *Boletim de Intercâmbio*, Rio de Janeiro, SESC, v. 3, p. 37-54, jul./set. 1980.

MEDEIROS, João Bosco. *Novo acordo ortográfico da língua portuguesa*. São Paulo: Atlas, 2009.

MEDINA, João S. *O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MERLEAU- PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MORAIS, Régis de (Org.). *A sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, SP: Papirus, 1991.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papirus 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Terra-pátria*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

NASCIMENTO, Claudio Orlando Costa do. *Observatórios etnoformadores em /na educação continuada de professores*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

NEGRINE, Airton. *Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa*. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (Org.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS Ed.: Sulina, 1999.

NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo (Org.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação cultura e participação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003a.

_____. Prefácio: Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGÊNIO, Fernanda. *Culturas jovens*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7-21

_____. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003b.

PADILHA, Valquíria. Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*, São Paulo, n. 5, p. 17, 2001. Resenha

_____. (Org.). *Dialética do lazer*. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

- REQUIXA, Renato. *As dimensões do lazer*. Rio de Janeiro: SESI, 1974.
- _____. *Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: SESC, 1980.
- RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e ideologias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____. *Na escola da fenomenologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Coleção Textos Filosóficos).
- RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e redução da força global de trabalho*. São Paulo: M. Books, c1996.
- ROBERTSON, Roland. *Globalization: social theory and global culture*. London: Sage, 1996.
- RONSINI, Veneza V. Mayora. *Mercadores de sentidos: consumo de mídia e identidades juvenis*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- ROSA, Pablo Ornelas. *Rock underground: uma etnografia do rock alternativo*. São Paulo: Radical Livro, 2007.
- RUSSO, Renato. *Legião Urbana*. Emi-Odeon Brasil, p 1987.1 CD(35 min.). Remasterizado por Peter Mew nos Estúdios Abbey Road – Londres, set. 1995. Faixa 1: *Que país é esse*.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANTOS, Romilson Augusto dos. *Os sentidos e significados do lazer na formação escolar na região de Xingó*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2001.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- SOUZA, Maria Luiza de. *Desenvolvimento de comunidade e participação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- STIGGER, Marco Paulo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SILVEIRA, Raquel da (Org.). *O esporte na cidade: estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS Ed., 2007.
- SUASSUNA, Dulce Maria Filgueira de Almeida. Políticas públicas para o esporte e o lazer no Brasil (1996-2005). In: _____; AZEVEDO, Aldo Antônio de (Org). *Política e lazer: interfaces e perspectivas*. Brasília, DF: Thesaurus, 2007. (Dossiê)
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- UVINHA, Ricardo Ricci. *Juventude, lazer e esportes radicais*. São Paulo: Manole, 2001.
- WERNECK, Christianne. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os jovens graffiteiros, skatistas e anarco-punks

Data: ____/____/____

Entrevistador: _____

Local da entrevista _____

Boa Tarde! Meu nome é Romilson Augusto dos Santos estou fazendo uma pesquisa sobre juventude. O tema da pesquisa é *Educação, lazer e cultura juvenil*: investigando as práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas e suas relações com os “atos de currículos”.

Gostaria de entrevista-lo (a) sobre o tema o (a) Sr.(a) Você poderia colaborar respondendo a uma entrevista que vai lhe tomar aproximadamente 5 minutos?

SIM 1 → FAÇA A ENTREVISTA
ENCERRE

NÃO 2 → AGRADEÇA

I. IDENTIFICAÇÃO

1.0. Nome/jovem entrevistado:

2.0. Idade:

1. () 12 a 14 anos
2. () 14 a 16 anos
3. () 16 a 18 anos
4. () 19 a 24 anos
5. () 25 a 34 anos
6. () 35 a 44 anos
7. () 45 a 54 anos
8. () 55 a 64 anos
9. () > 65 anos

3.0. Sexo:

Masculino 1 ()

Feminino 2 ()

4.0. Nível de escolaridade:

1. () Até 1º grau completo
2. () 2º grau completo
3. () 2º grau incompleto
4. () Superior completo
5. () Superior incompleto
6. () Pós-graduação

5.0. Profissão:

() estudante ()funcionário público () autônomo () do lar () aposentado por tempo de serviço () aposentado por invalidez () outro Qual? _____

II. QUESTÕES NORTEADORAS:

A. O que você costuma fazer no seu tempo livre?

B. O que é ser jovem para você?

C. O(A) Sr. (a) Você acha que ser jovem é a partir de que idade?

12 anos	1	
14 anos	2	
16 anos	3	
18 anos	4	
20 anos	5	
22 anos	6	
24 anos	7	
26 anos	8	
28 anos	9	
30 anos	10	
32 anos	11	
34 anos	12	
36 anos	13	

D. Você estuda? () sim () não .

E. Nível de escolaridade

1. () Ensino Fundamental

1ª a 4ª serie Incompleto () Completo ()

5ª a 8ª serie Incompleto () Completo ()

2. () Ensino Médio

1º ao 3º ano Incompleto () Completo ()

3. () Ensino Universitário

Incompleto () Completo ()

() Pós graduação

Especialização () Mestrado () Doutorado ()

- F. Quais atividades culturais você tem em sua escola? Passeios
 Excursões Gincanas Festival de Música
- G. Quais práticas de lazer você realiza?
- H. A prática de lazer realizada por você tem relação com suas atividades escolares?
- I. O que você acha que deveria ter em sua escola, que não tem e você gostaria de fazer?
- J. Você faz parte de alguma tribo urbana? Sim Qual(ais)? Não
1. Graffiteiros
 2. Skatistas
 3. Anarco-punk
 4. Outras _____
- K. O que é lazer para você?
- L. O que gosta de fazer nos seus momentos de lazer?
- M. Onde costuma freqüentar em seu tempo livre
- N. Fale das suas experiências nessa tribo?
- O. Existe em suas práticas de lazer algum processo educativo? Quais?
- P. Sua escola realiza alguma prática de lazer relacionada com as desenvolvidas por você?
- Q. Você sabe de algum currículo escolar que tenha colocado estas atividades como componente formativo? Como?
- R. O que você acha disso?
- S. Quando iniciou suas atividades nesse grupo do qual faz parte?
- T. O que lhe levou a participar desse grupo de jovens?
- U. Quais são os objetivos do seu grupo/tribo?

APÊNDICE B - Termo de cessão de Imagem para o projeto de pesquisa *Lazer, educação e culturas juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas e suas relações com os “atos de currículo”*.

Pelo presente _____, doravante denominada como CONCEDENTE cede o direito de uso de sua imagem pessoal e profissional, exclusivamente para divulgação do conteúdo das falas, gestos e fotos de sua participação na I Conferência Estadual da Juventude no grupo de trabalho Lazer e Esporte parte integrante da programação da conferência, para fins de utilização na divulgação no espaço do evento e ou em qualquer mídia, por quaisquer meios de comunicação (livros, artigo, teses e outros), no território nacional ou fora dele, além da Internet, como e-mail-marketing e via website acessível pelos endereços eletrônicos: <http://www.ufba.br> editado respectivamente pela Universidade Federal da Bahia e pelo coordenador da pesquisa de doutorado Romilson augusto dos Santos CPF- 309.947565-34, intitulada “ **Lazer, Educação e Culturas Juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporânea**”, sem que incida qualquer ônus sobre esta concessão de direitos devido o uso ser meramente para veiculação do conhecimento na área.

E assim, por estarem justos e acordados, CONCEDENTE E CONCESSIONÁRIO assinam o presente instrumento, na presença de 02(duas) testemunhas.

Salvador, 28 de março de 2008.

CONCEDENTE

CONCESSIONÁRIO-Pesquisador

Testemunhas

1. _____
NOME:
RG
CPF
2. **NOME:**
RG
CPF

APÊNDICE C – Galeria de Fotos das Culturas Juvenis.

Foto 11 - Jovens na Conferência Estadual da Juventude, 2008



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Foto 12 - Jovem skatista em sua prática de Lazer



Fotógrafo: Léo Azevedo

Foto 13 - Jovens em suas práticas de lazer



Fotógrafo: Léo Azevedo

Foto 14 - Cenário de organização e expressão de culturas juvenis contemporâneas



Fotógrafo: Léo Azevedo

Foto 15 - Graffiteiro em ação



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Foto 16 - Cenário de organização e expressão dos graffiteiros



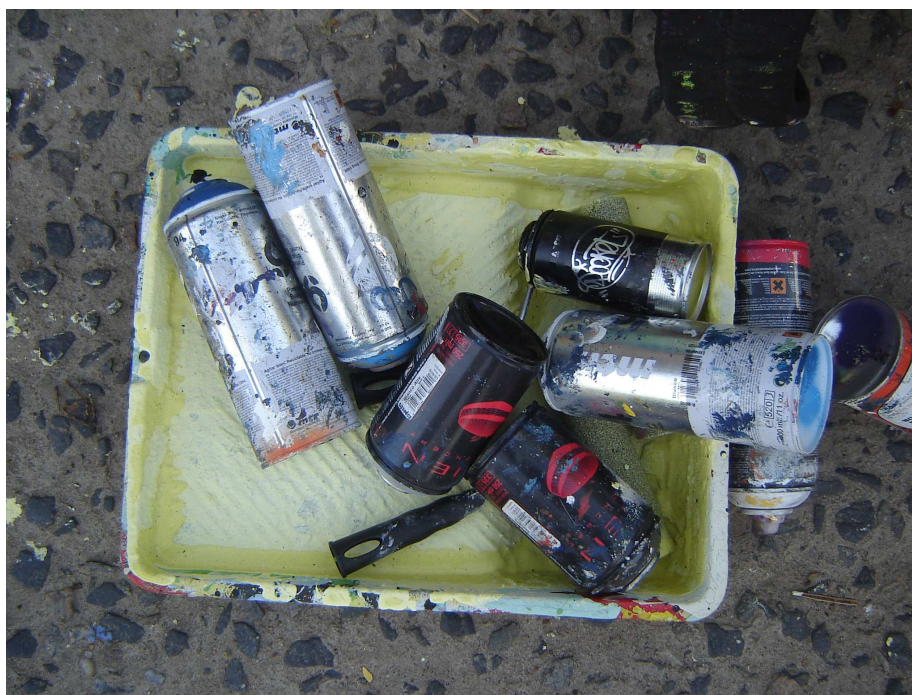
Fonte: Arquivo pessoal do autor

Foto 17 - Culturas Juvenis em sua prática de lazer



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Foto 18 - Materiais utilizados pelos grafiteiros durante suas intervenções urbanas



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Foto 19 - Dia Nacional do Graffite



Nota: Da esquerda para direita Eder Muniz, Antonio Carlos, Romilson Santos e Denis Sena

Fonte: Arquivo pessoal do autor

Foto 20 – Jovens skatistas (Luigi e Rodrigo Santil) em cenários de organização e expressão das culturas juvenis

