



DOI 10.20396/conex.v17i0.8655404

Artigo Original

Provocações entre currículos e culturas: a ação do profissional do lazer

Cathia Alves¹ 

RESUMO

Objetivo: Estabelecer as ligações entre cultura, currículos e lazer; tencionar e desestabilizar os processos de subjetivação discursadas por diferentes artefatos culturais que de alguma forma, ensinam modos de ser, produzem comportamentos e se associam ao lazer. **Metodologia:** Recorte bibliográfico de pesquisas articuladas aos estudos culturais a luz da visão foucaultiana. **Resultados e discussão:** Atuar no lazer tem se revelado desafiador no que diz respeito aos processos de subjetivações e movimentos culturais. **Conclusão:** Colaborar para a intervenção dos profissionais, com inclinação de refletir, questionar e agir para desregular as normatizações, provocando movimentos que produzam saber e promovam o deslocamento do poder.

Palavras-chave: Atividade de Lazer. Currículo. Cultura.

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Salto - SP, Brasil.

Correspondência:

Cathia Alves. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, Rua Rio Branco, 1780, Vila Teixeira, CEP 13320271, Salto - SP, Email: cathiaal@hotmail.com

Recebido em: 20 maio 2019

Aprovado em: 31 out. 2019

Provocations between cultures and curriculums: professional action in leisure

ABSTRACT

Objective: Establish the links between culture, curriculum and leisure; to intend and destabilize the subjectivation processes discursed by different cultural artifacts that somehow teach ways of being, produce behaviors and associate themselves with leisure. **Methodology:** Bibliographic clipping of researches articulated to cultural studies in the light of Foucault's view. **Results and discussion:** Performing in leisure has been challenging regarding the subjectivation processes and cultural movements. **Conclusion:** Collaborate for the intervention of professionals, with the inclination to reflect, question and act to deregulate norms, causing movements that produce knowledge and promote the displacement of power.

Keywords: Leisure Activity. Curriculum. Culture.

Provocaciones entre currículos y culturas: la acción del profesional del ocio

RESUMEN

Objetivo: establecer los vínculos entre cultura, currículum y ocio; pretender y desestabilizar los procesos de subjetivación distorsionados por diferentes artefactos culturales que de alguna manera enseñan formas de ser, producen comportamientos y se asocian con el ocio. **Metodología:** recorte bibliográfico de investigaciones articuladas a estudios culturales a la luz de la visión de Foucault. **Resultados y discusión:** Actuar en el tiempo libre ha resultado desafiante con respecto a los procesos de subjetivación y movimientos culturales. **Conclusión:** Colaborar para la intervención de profesionales, con la inclinación a reflexionar, cuestionar y actuar para desregular las normas, generando movimientos que produzcan conocimiento y promuevan el desplazamiento del poder.

Palabras Clave: Cultura. Currículum. Ocio.

INTRODUÇÃO

A palavra provocar apresenta seis sentidos gerais, tais como: causar; suscitar, estimular; desafiar; irritar e insultar. Dentre esses sentidos temos mais 61 (sessenta e um) sinônimos; mas não se preocupem, não irei destrinchar todos eles. A utilização do termo provocações no título desse texto, nos remete a refletir e discutir sobre atuação profissional no lazer abordando algumas questões culturais e curriculares, localizada no âmbito dos “Estudos Culturais”.

Desenvolvo aqui um trajeto que parte da relação entre currículos e culturas para alcançar as possibilidades de formação e mediação dos profissionais no campo do lazer e nos provocar quanto aos processos de governar e ser governados.

A compreensão do lazer passa por diversas áreas de conhecimento, ligadas às dimensões e práticas culturais. A partir da consideração do lazer como uma esfera da cultura, um direito social e uma necessidade própria do ser humano (DUMAZEDIER, 1976, 1980; GOMES, 2014; MARCELLINO, 2004, 2005, 2007; MELO, 2011a, 2013).

Compreendo que o lazer é a prática do sujeito com seus modos de subjetivação em experimentações relacionadas as manifestações culturais, a diversões e ao ócio. Muitas vezes, está vinculado ao trabalho ou até mesmo se opõe a ele; é marcado pelo dispositivo lúdico, de forma espacial e atemporal e tem o tempo como um dispositivo de controle. Representa assim, um campo educativo e recreativo; composto de fruição, desejos, aspirações, aprendizagens, encontros e reencontros consigo e com outros e outras. Uma prática que ensina modos de ser e fazer, que pode ser mediada por educadores, animadores socioculturais, profissionais do lazer que se engendram em relações de poder e saber (ALVES, 2017).

As relações de poder e saber operam no campo do lazer com mecanismos pedagógicos e políticos, por meio de suas práticas e vivências, recorrendo a dispositivos que são produzidos e imprimem discursos de regimes de verdades, modos de ser, de ensinar e conviver (ALVES, 2017). Segundo Foucault (2014, 2015) poder e saber estão envolvidos nas relações humanas, são comprometidos e constroem relações que se formaram sob diferentes tipos de conhecimentos, por processos e lutas, provocando um jogo de saber e poder que produz movimentos circulares, lineares e fluídos no contexto social.

Nesse sentido, por meio um exercício de leituras e bricolagens (PARAÍSO, 2004, 2014), faço aqui uma revisão bibliográfica em torno de currículo, cultura e lazer e da forma pela qual, esses conteúdos se aproximam e refletem nos processos de formação e atuação profissional do lazer. Estabeleci um recorte em

textos que divulguem as interrelações entre cultura, lazer e currículos no âmbito dos estudos culturais.

Partindo da premissa de que: "O povo sabe o que quer. Mas o povo também quer o que não sabe. O povo sabe o que quer. Mas o povo também quer o que não sabe" (GIL, 1998). Portanto, discursar sobre lazer, currículos e culturas é provocar as tensões do conhecido e do desconhecido, colaborar nas diversas formas de divulgar o lazer aos sujeitos e cooperar para aquilo que querem sem ainda saber o que é.

CULTURA E ESTUDOS CULTURAIS

A cultura é uma condição que compõe a vida social, uma dimensão de práticas que produzem significados para organizar e "regular" as condutas, as ações sociais e as vivências humanas em diferentes âmbitos. Ela representa um conjunto de hábitos, práticas e desejos sobre a totalidade da vida, desde os sentidos e percepções de nós mesmos, até do outro e do mundo, considerando um conjunto de experiências significativas e de valores que constituem e são constitutivos das relações exercidas, de forma recíproca (WILLIAMS, 1979; HALL, 1997).

Segundo Hall (1997, p. 18): A cultura "nos governa, 'regula' nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla". Para o autor, se a cultura for capaz disso, então é necessário que: "aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão – a grosso modo – de alguma forma ter a 'cultura' em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau" (HALL, 1997, p. 18).

Ortiz (2004, p. 126) afirma que foi atribuído um "poder", uma capacidade de interferência à cultura, assim "conceber a esfera da cultura como um lugar de poder significa dizer que a produção e a reprodução da sociedade passam necessariamente por sua compreensão". Para o autor, esse "poder" se daria no sentido de que o universo da cultura passou a ser percebido e compreendido como uma "encruzilhada de intenções diversas". Ocupa um local de convergência, com movimentos e ritmos diferenciados entre a economia, a política, as relações sociais, pessoais e a tecnologia.

Nesse texto falo especificamente da cultura vinculada a educação, aos currículos e ao lazer, assim compreendo a cultura em seu sentido amplo, como um espaço de luta, composta por múltiplas batalhas que envolvem questões históricas, políticas, econômicas, sociais e ideológicas sem distinções e valorações das suas diferentes faces.

As ações sociais são culturais, portanto revelam práticas sociais que expressam ou comunicam um significado, processos de significação que possuem uma dimensão cultural. Nesse sentido, a cultura é constituída por diferenças, um elemento dinâmico, imprevisível e como a própria política, assume uma feição de política cultural, denotando as condições que constituem a vida social (HALL, 1997).

Segundo Giroux (2001) a cultura como forma de capital político se converte em uma força à medida que os meios de produção, divulgação e distribuição de informação transformam todos os setores da economia global, marcando o início de uma verdadeira revolução nas maneiras de produzir significados.

Giroux (2001) aponta que, ao concebermos a cultura de maneira ampla, ela se conecta ao poder e à política, considerando dois aspectos: 1) as questões de propriedade, acesso e governo, que são cruciais para refletirmos e compreendermos como o poder atua, operando, quando regula imagens, significados e ideias que compõem as práticas que formam o dia a dia; 2) a cultura exerce poder, por meio de suas conexões com as subjetividades, ao decidir, fornece identificações, conhecimentos, valores, ideologias e práticas sociais que estão à disposição num marco de relações desiguais de poder de diferentes setores da sociedade.

A cultura, nessa perspectiva é um dispositivo de poder, um processo de construção de significados, sentidos e subjetivações dos sujeitos, um segmento contínuo de vida, que pode ser construída em qualquer tempo e espaço, inclusive no lazer. Não é uma prática reduzida ao resultado da ação, mas considera a demanda dos movimentos humanos, ou seja, a maneira como o sujeito elabora suas obras e ações por meio dos processos educativos e das relações sociais que estabelece.

De acordo com Melo (2004) é relevante destacar que a cultura não se encerra em um conceito, nem em um tempo determinado, não é uniforme e homogênea, pois em função das diferentes relações (políticas, sociais, históricas, econômicas) e por diversos interesses envolvidos, habita um campo de mudanças.

Nessa trajetória de alterações, mudanças e tensões, encontram-se por meio da cultura o elemento do lazer e do currículo, componentes com funções sociais que atravessam e sofrem modificações ao longo da história, se encontram, se aproximam, compondo experiências e denotando comportamentos inerentes a vida humana (ALVES, 2017).

Para Paraiso (2010), o que se passa no "espaço" entre currículo e lazer é a cultura. Cada campo possui suas características e dilemas, entre eles, a cultura se situa como uma união que compõe e problematiza, perpassa todos os

acontecimentos da vida e está situada no centro das relações sociais e, de forma privilegiada, no campo da linguagem. Dessa forma, o lazer, compreendido como uma “dimensão da cultura”, e o currículo, como “prática cultural” e um “texto cultural com representações interessadas”, são integradores e se complementam.

Os estudos culturais, nesse contexto têm como escopo não o texto em si; mas a vida social das formas subjetivas que engendram relações. Foi um movimento que nasceu na década de 50, considerado por muitos como *New Left*, foi fundado por intelectuais das humanidades, ligados a literatura e cultura que tinham como objetivo o respeito igualitário a todos os tipos de cultura (PARASKEVA, 2011).

Os Estudos Culturais começam a investigar manifestações de lazer, como, o movimento rock, música folk, televisão, cinema, movimento do grafite e do hip-hop, em busca de perceber as relações políticas e de poder. Essas manifestações de lazer foram nomeadas como círculos de produção cultural (PARASKEVA, 2011).

Para Pinar (2011) os Estudos Culturais permitiram discernir as inter-relações complexas e cambiantes, intensificaram o olhar para culturas diferentes que traduzem experiências subjetivas e lutas políticas. A partir da década de 80, os Estudos Culturais constituem-se como um campo, com identidade associada aos currículos, a cultura, a política e as frentes das diferenças e irregularidades, ou seja, pesquisas sobre o que está fora da ordem e das normatizações. Nesse movimento, os Estudos Culturais adotam por objeto de investigação a interpretação e compreensão de manifestações culturais diversas, pesquisando e tencionando a relação dessas manifestações com as dinâmicas de classe social; raça; etnia; gênero; orientação sexual; identidades e nacionalidades.

Nessa trilha das investigações dos “diferentes”, os estudos culturais abordam a cultura, os currículos e o lazer.

CURRÍCULOS, LAZERES E CULTURAS

Vários estudos abordam temáticas que perpassam o campo do lazer, da cultura e do currículo, envolvendo valores pessoais e sociais, tais como, as investigações sobre rede social, histórias em quadrinhos, identidade de gênero, manifestações musicais, filmes, bonecas, programas de políticas públicas, corporações, literatura infantil, e elementos midiáticos, todas essas investigações de alguma forma atravessam o campo do lazer (ALVES, 2017; CECHIN; SILVA, 2012; COSTA, 2002; CUNHA, 2010, 2011, 2014; DAL’IGNA, 2011, 2014; DAMICO, 2011; DAMICO; KLEIN, 2014; FISCHER, 2001a, 2001b, 2002;

FREITAS, 2010, 2018; GIROUX 2001, 2013^a, 2013b; MELO, 2018; MENDES, 2004; PARAISO, 2004, 2005, 2009, 2010, 2014, 2018; PINAR, 2011; RIBEIRO, 2010; SALES, 2010a, 2010b, 2014; SILVA, 2010; SOUSA, 2004).

Esses tipos de lazeres operam com artefatos que possuem um currículo com transmissão de sentidos, representações e significados para uma determinada comunidade e ou grupo de sujeitos. Algumas pesquisas, vêm se utilizando dessa abordagem do currículo para realizar investigações que estão conectadas ao campo do lazer, da cultura e da educação.

E como se abriu o olhar para o currículo do lazer? Segundo Pacheco (2000) o campo curricular atravessou duas condições, por um lado era o centro da ação escolar educativa; e por outro, tornou-se uma arena permanente de conflitos.

O fato é que possivelmente, as ideias veiculadas pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo mudou os discursos sobre a teorização curricular, sobretudo, no que diz respeito à valorização do contexto micro como local de produção política, o esclarecimento de complexidades existentes nas relações de poder/conhecimento, na aceitação da classe, gênero e raça, como elementos dominantes na definição das práticas e, por último, a ideia do sujeito descentrado, cuja identidade se constrói a partir das políticas e práticas em que está envolvido (PACHECO, 2000).

Segundo Moreira e Silva (1994) o currículo já vem há tempos num movimento que considera em suas relações o "por que" das formas de organização do conhecimento escolar. Dessa forma, ele avança para um formato de artefato social e cultural, envolvido em relações interessadas de poder que transmite visões de mundo e produz identidades.

Com base em Foucault (2015), compreendo o currículo escolar e não escolar como mais um dispositivo de controle, operado pelos poderes educacionais; um mecanismo disciplinar que historicamente organizava os conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos e que atualmente exerce esse poder e produz diversos saberes relacionados aos modos de ser em diversas práticas, para além da formalidade do ensino regular (ALVES, 2017).

Além disso, historicamente o currículo configurou-se como um espaço privilegiado, determinando marcas e formatando os sujeitos para servir e perpetuar interesses ocultos que fossem determinados por poder. Assim, o currículo envolve caráter de conhecimento e também de produções de identidades (NEIRA, 2006).

Segundo Silva (1999a, 1999b, 2000, 2013), no âmbito das relações sociais, o currículo passou a ser enxergado de forma ampla em sua relação com a cultura, para além do âmbito escolar e administrativo. Denomina-se como uma

prática cultural produtora e representativa de significados sobre o mundo, e as coisas do mundo, um espaço privilegiado que pode gerar contestação, conflitos e negociações culturais, cenário de representações e contextos culturais diversos e, ainda, “como campo em que os diferentes grupos culturais constroem suas identidades”.

Para Paraíso (2010b), ainda que o currículo seja composto por linhas, ordenamentos e corpos organizados pode também conter possibilidades de rompimento e trilhar caminhos insuspeitados. Gera muitas possibilidades de diálogos com a vida e seus modos de ser de povos, bem como seus desejos. “É um artefato com um mundo a explorar”, formado por ordenamentos, organizações, sequências, estruturações, enquadramentos e divisões, mas também por bifurcações, vazões e diferenças (PARAÍSO, 2010a).

O currículo, por sua vez, apresenta condições de corporificar os conhecimentos, elaborar as formas de organização social, apontando para os conhecimentos chamados legítimos e não legítimos; o que é válido e o que não é válido. Autorizando ou desautorizando, legitimando ou deslegitimando, incluindo ou excluindo; produz um indivíduo como sujeito de um determinado tipo, dando condições de posicionamento no interior das diversas divisões sociais (SILVA, 2013).

Alves (2017) identifica os currículos associados ao lazer como um dispositivo que opera com resistências, traduz organização e ao mesmo desorganiza, é flexível, munido de micro poderes e operado para manutenção ou para movimentação dos poderes e produção de saberes. O currículo do lazer é composto por conhecimentos, atitudes, valores, sensibilizações que traduzem e marcam uma identidade, envolvido por um caráter cultural que produz saber e poder, colabora para provocar e tencionar o status quo e desnaturalizar comportamentos.

Portanto, as múltiplas vivências de lazer, que são chamadas de “máquinas docentes”, por Giroux (2001), ou “máquinas de ensinar”, por Paraíso (2010), o teatro, a tv, o cinema, a rádio, a internet, os jogos, as brincadeiras, as danças, letras de músicas, as revistas, os jornais, as corporações (Disney), dentre outros, são artefatos que compõem o campo da cultura que, conseqüentemente, possuem um currículo envolvido em práticas de lazer que produzem modos de ser.

Esses currículos culturais não escolares precisam de investigação e compreensão, pois são “máquinas” que produzem saberes e conhecimentos, formam os sujeitos, provocam sensações e significados (PARAÍSO, 2010c). Segundo Paraíso (2018) currículos que podem ser rizomas, pois provocam experimentações, amplitude de territórios, contestam e duvidam; também operam com prazer e alegria.

CURRÍCULOS E LAZER: OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Cabe aqui explorar os estudos que trazem a cultura à tona, relacionados com os currículos e os lazeres.

Giroux (2001), por exemplo, em seus estudos sobre a corporação *Disney*, explicita que a *Disney* é um modelo de regulação cultural e moral, pois produz imagens de inocência, comportamentos aceitáveis e reprimíveis, e ainda, coloca o consumo como um ato de cidadania; o consumo está autorizado nos discursos *Disney*, como forma de compartilhar, de fazer parte daquele mundo dócil. Devido à ausência de processos educativos críticos, o consumo nas produções *Disney* é reduzido a elemento de futilidade.

Sousa (2004) ao estudar a presença de *tazos* como currículo paralelo que se cruzam com a formalidade, pois invadem o espaço da escola entre crianças de 03 a 05 anos, afirma que o currículo paralelo só existe porque têm educadores que não querem interferência no currículo formal. Os *tazos*, entraram naturalmente no jardim de infância, assim, como outros brinquedos relacionados a indústria cultural que absorvem as crianças, esse processo natural dificulta a problematização e tenciona a condição do consumo como ato de cidadania.

Segundo Sousa (2004) nos faltam estudos mais aprofundados sobre esses artefatos, que correspondam às necessidades dos educadores. É importante problematizar os apelos ao consumo, resistir ao exclusivismo e colocar os produtos, tais como, a boneca Barbie e ou os *tazos*, entre outros objetos, em condições nas quais não estão preparados, alterar as formas que foram determinados para os seus comportamentos, por exemplo, problematizar o currículo da boneca Barbie.

Ao problematizar esse currículo, Cechin e Silva (2012) apontam que a boneca Barbie é um dispositivo pedagógico que organizada midiaticamente produz modos de subjetivação infantil. As autoras explicitam que o dispositivo pedagógico das bonecas, como princesas, produz um discurso de feminilidade.

Segundo Cechin e Silva (2012) muitos personagens e produtos veiculados midiaticamente são autoridades que colaboram na autorregulação dos sujeitos. No contexto da boneca Barbie, as meninas apreendem modos de ser como forma passível de regulação, intervenção e governamento. Os discursos da Barbie ensinam a ser feminina, divulgam um modelo de corpo, conduta, beleza, estilo e um modo de empreender cuidado sobre si.

Segundo as autoras:

Barbie ensina que as crianças devem se dedicar à busca da felicidade por intermédio da aquisição de bens materiais. Sua pedagogia de consumo dá diversas lições sobre como adquirir bens que deem status de riqueza, acompanhar as tendências da moda e ter um estilo de vida "divertido" (CECHIN; SILVA, 2012, p. 628).

Em vista disso, é preciso observar como esses brinquedos transformam as crianças, normatizam e ditam os comportamentos. A Barbie tem o status de boneca mais vendida no mundo, seu sucesso se destaca pela beleza, pelo corpo, juventude, autonomia, riqueza, liberdade e independência. Logo, como questionar o discurso dessa boneca e de outros objetos - brinquedos é uma das provocações para os profissionais que atuam por meio destes artefatos.

Costa (2002) aponta a mídia como a grande mestra, aquela que divulga os modos de ser sobre a vida e sobre o mundo. A televisão é tomada pela autora como um dispositivo, no sentido foucaultiano, ou seja, um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas que produzem saber conectadas ao poder.

A autora analisou o programa *Bambuluá*, apresentado todas as manhãs pela Rede Globo de Televisão que foi ao ar entre os meses de outubro de 2000 a dezembro de 2001. O programa *Bambuluá* ensina o bem e o mal, compõe a identidade de pessoas e grupos estrategicamente, usando a política do bem e do mal para dividir o mundo.

Segundo Costa (2002, p. 80-81):

[...] ninguém passa incólume pela tela da televisão. Adultos, jovens e crianças, de alguma forma, têm seu campo de ação estruturado pelos poderes/saberes que ela produz, detém e exerce, em troca do prazer que oferece e do fascínio que suscita.

Entretanto, a autora destaca que a mídia não é impositiva, ainda que seja responsável por boa parte das coisas que aprendemos sobre o mundo. A mídia pode ser um dispositivo estratégico que colabora para as provocações e quebras de normas e regulações sociais.

Pinar (2011) faz análise de um filme chamado "Ricochete" que descreve a violência racial sexualizada. Segundo o autor, para os brancos, o homem negro é fundamentalmente o "corpo", o filme envolve temas sobre a fantasia, o desejo e a violência, e reduz o homem negro como o corpo musculoso.

Silva (2010), em sua pesquisa, verificou a abordagem dos currículos de filmes de animação infantil, esclarecendo as formas de poder, governo e subjetividades que as escolas possuem para orientar e conduzir os comportamentos dos alunos.

A pesquisa de Helfenbein (2011) se reporta ao comportamento jovem. O autor estuda as dinâmicas de um laboratório de computadores centrado na forma como os alunos participam dos serviços pós-aulas desse local. A pesquisa sugere que, o laboratório não possui um currículo formal e estabelecido, formatando um “não currículo”, representando um plano único de intersecções de identidade, espaço e lugar para os jovens que o frequentam. O autor identifica três marcadores sociais entre os jovens; o que se faz depois da escola; o modo como se fala; e o modo como se vestem. Assim, segundo Helfenbein (2011) o lugar, bem como, o currículo, é múltiplo, complexo e está em movimento.

A tese de Mendes (2004) retrata o governo de condutas por meio dos jogos eletrônicos, o autor descreve práticas de dominação e técnicas de si ao relatar sobre comunidades que jogam os jogos da série *Tomb Raider*, formada por um currículo. Os jogos utilizam de técnicas de subjetivação, como estratégias intelectuais e técnicas de memorização; apontando para formas materializadas das relações de poder que conduzem as linguagens.

Os jogos eletrônicos de computador operam nesse contexto, produzem um campo estratégico de governo de condutas e contribuem para os modos de ser destes jovens (MENDES, 2004).

Sales (2010^a, 2010^b; 2014), por exemplo, analisou o processo de produção de subjetividades juvenis na interface do discurso do currículo escolar e do Orkut, verificando a relação entre os alunos e a rede social no ambiente escolar. A autora concluiu que existe um cruzamento entre as práticas escolares e as do Orkut, um currículo integra o outro, são currículos que produzem um discurso que influencia a conduta dos jovens.

Freitas (2010) discute a relação de currículo em histórias em quadrinhos, identificando códigos de conduta que estavam presentes na sistematização escolar e também nas histórias do personagem Chico Bento, tais como, o atraso de horário, as faltas, dormir nas aulas, não realizar as tarefas, a cola, lição de casa, bagunça, entre outros. Foi possível detectar, como os discursos das Histórias em quadrinhos convergem em formas de ensinar modos de ser, fazer e agir em relação à escola, ao cotidiano e a vida.

Para Magalhães e Ribeiro (2014) o desenho *Peppa Pig* é mais um dos artefatos culturais que traduzem uma pedagogia, ou seja, em seus episódios, (re)contam alguns elementos do comportamento diário de meninos e meninas e nesse processo (re)produzem e ensinam modos de ser, estar e se relacionar com o outro. O desenho vai demonstrando como meninos e meninas se relacionam, o que cada um pode ou não pode fazer, os espaços de acesso e sobre as configurações familiares, discutindo as masculinidades e feminilidades na

infância.

As autoras retratam que *Peppa* nas práticas de balé, encontra amigas e amigos. O desenho ensina que meninos estão autorizados a fazer aulas de balé e que inclusive, o papai *Pig*, pai de *Peppa*, demonstra que conhece e dança determinados passos de balé (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2014).

Em outros episódios as relações de papéis masculinos e femininos são tencionadas. A mamãe *Pig* sempre dirige e o papai *Pig* tem dificuldades com localização e interpretação de mapas; a mamãe *Pig* trabalha em casa no escritório, enquanto o papai *Pig* cozinha e organiza a casa, entretanto, ele é sempre chamado para consertar o computador (MAGALHÃES; RIBEIRO, 2014).

As autoras concluem que existem episódios pontuais que desnaturalizam alguns papéis, mas que na grande maioria, meninos e meninas interagem com os brinquedos e brincadeiras construídas socialmente para cada gênero, e demarcam em falas e gestos os que cada gênero pode ou não pode fazer. E ainda, o currículo do desenho da *Peppa* discursa que o pai é um "bobinho" e que a *Peppa* é uma menina sempre muito esperta.

Já a pesquisa de Cunha (2010, 2011, 2014) também relacionada a cultura, currículo e lazer, investigando a relação do currículo cultural com o forró eletrônico, identificando as problematizações, saberes, valores e textos transmitidos pelas danças e encontros com esse ritmo. O autor discutiu a questão do gênero feminino incorporado no currículo das letras das músicas. Segundo Cunha (2011) a música compõe uma gama de artefatos culturais que colaboram para a "invenção do Nordeste" e para identificar e discursar sobre a mulher nordestina.

Portanto, o discurso midiático opera como um dispositivo curricular que veicula e divulga informações e notícias, produzindo verdades, saberes e valores em torno, do corpo feminino, do corpo negro masculino, do comportamento infantil, sobre jovens e jogos eletrônicos, entre outros. Está a serviço de dividir e reforçar os discursos que tenha interesse de capital político e cultural.

Alves (2017) ao analisar o currículo de um programa de política pública educacional, identifica a resistência, como principal forma de apropriação para vivência do lazer aos fins de semana em escolas. A autora elege um "currículo de resistência", que permanece, persiste e insiste em práticas escolhidas pelas comunidades. O currículo de resistência opera por meio das práticas de lazer com a vivência de esportes, ouvir músicas, encontrar com os colegas, fazer as unhas, bater papo, jogar xadrez, tênis de mesa e muitas vezes sentar e ficar assistindo as práticas ao redor.

Segundo a autora, o PEF (Programa Escola da Família) promove um

espaço seguro, com opções de diversão esportiva e cultural para as comunidades. Ainda que existam fragilidades no processo de formação e de atuação profissional e na sistematização das oficinas e, muitas vezes, o Programa seja encarado com uma política assistencialista, Alves (2017) destaca que é uma ação pedagógica e política que ensina modos de ser.

Ao compreender o poder como uma tecnologia, corporificada nas tramas das redes das políticas públicas e nos currículos eleitos (formal e de resistência) do Programa Escola da Família, envolvido no dispositivo da cultura de paz, a autora propõe que a convivência é uma forma de disciplina produzida como técnica e tática que se agrega, pois o PEF anuncia que os espaços escolares se tornam lugares de convivência, que procura contribuir para que as pessoas coabitem, vivam, se relacionem, estejam e frequentem o ambiente escolar (ALVES, 2017; ALVES; BAPTISTA; ISAYAMA, 2017).

Muitas vezes programas de políticas públicas também carregam missões e valores que devem ser transmitidos e canalizados nas práticas entre os sujeitos como formas de ensinamentos, geralmente divulgando certo saber determinado e direcionado.

Melo (2018) faz uma análise do vídeo e da letra de música "Vai malandra", da cantora Anitta, recuperando ideias acerca da animação cultural, alertando para os parâmetros de atuação do profissional de lazer, despertando para novos desafios e aprendizagens nos diversos encontros dos textos culturais. O autor resgata a importância da música popular brasileira, que discute questões sociais e políticas e chama a atenção para troca de experiências como forma de produção de saberes.

Todas essas pesquisas são exemplos da possibilidade de compreender o lazer envolto nos ensinamentos dos currículos de forma heterogênea. Os estudos demonstram flexibilidades e surpresas que os currículos do lazer oferecem na formação dos sujeitos e apontam as formas de conhecimento que são transmitidas por diversas ferramentas, como música, filme, noticiário, histórias em quadrinhos, programas e redes sociais. Esclarecem, ainda, que esses formatos de manifestação humana envolvem sentidos, produzindo ações e determinando vínculos sociais e culturais.

Essas produções de sentidos cooperam para a ligação do sujeito consigo mesmo; e pode ser expressada e praticada com um verbo reflexivo: "conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc" (LARROSA, 1994, p. 37). Assim, esses termos são relevantes na medida em que operam com os elementos que estão mais implícitos e que consideram o que significa ser humano, ser pessoa ou sujeito e implicam nos modos de ser.

Isso posto, aponta para a subjetividade como uma construção discursiva,

fabricada por diversas técnicas, procedimentos, exercícios e práticas que operam com discursos diferentes e geram subjetividades de determinados tipos. A subjetivação do sujeito se forma pelo jogo entre técnicas de si e as técnicas de dominação (FOUCAULT, 1993).

Nesse contexto, compreendo a subjetividade e os processos de subjetivação como as formas pelas quais o sujeito vivência experiências de si mesmo em jogos de verdade, nas relações consigo mesmo e com os outros (FOUCAULT, 2008). Os jogos de verdade são as práticas discursivas que operam com as constituições de ação dos sujeitos, seja no poder ou submissas a ele. Temos, assim, “toda uma estrutura, todo um pacote de noções e de temas importantes: cuidado de si, conhecimento de si, arte e exercício de si, relação com o outro, governo pelo outro e dizer a verdade, obrigação desse outro de dizer a verdade” (FOUCAULT, 2010, p. 44).

Dessa forma, a constituição da experiência de si se dá quando o sujeito focaliza um domínio material como objeto de atenção, provocando a problematização. Essas problematizações são históricas, particulares e contingentes (LARROSA, 1994).

As subjetividades são construídas nas relações e problematizações que estabelecem com os diferentes artefatos. Estes artefatos culturais possuem um currículo que transmitem e operam na formação e na produção de sentidos, nas representações e nos significados para uma determinada comunidade e ou grupo de sujeitos. Portanto, o lazer e o currículo passam a ter suas relações expandidas e dimensões ampliadas tanto na pesquisa, como na intervenção do profissional e nas experiências e subjetivações dos sujeitos.

ATUAÇÃO NO LAZER ENTRE OS CURRÍCULOS: PROVOCAÇÕES

Entre esses currículos, como provocar o profissional para atuação no lazer? Pelos caminhos da resistência e da reflexão, é possível procurar discutir os modos de produção dos artefatos que produzem os currículos. Cabe a nós, profissionais do lazer, nos perguntarmos, como os currículos de lazer são feitos? Por que chegaram aqui? O que ensinam? O que é importante problematizar? Quem os governa? E como somos governados?

As formas de governança são traduzidas por Foucault (2007, 2015) como governamentalidade. A governamentalidade se traduz como a “arte de governar”, fruto de tratados e acordos feitos do século XVI, até o final do século XVIII, assim, é produzida como a arte de governar as coisas.

“Portanto, governar é governar as coisas” (FOUCAULT, 2015, p. 416), ou seja, para o autor, governamentalidade “são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal, etc.” (FOUCAULT, 2015, p. 430). Essas táticas envolvem e estão submersas nas redes de poder e são dinamizadas por diversos processos.

Assim, os regimes de atuação estão permeados por invenções e reinvenções que fazem o sujeito se conduzir, controlar seus modos de ser e agir para educar as comunidades, ofertar lazer e melhorar os processos de convivências (ALVES, 2017; ALVES; BAPTISTA; ISAYAMA, 2017).

O profissional do lazer, numa perspectiva crítica de currículo encara a intervenção educativa como uma ação política e social, reconhece o conflito de interesses, as tensões e resistências que se travam nas mediações. É necessário estar atento ao contexto institucional, social e cultural que está intervindo e procurar fazer a diferença.

Sousa (2004) ao problematizar o tema das “coleções de álbuns”, de produtos, questiona se somos incapazes de pedagogizar e legitimar esses processos e ou se existe uma lógica de comercialização a ser combatida.

Melo (2010) chama a atenção para que a ampliação da formação cultural seja um eixo no processo de qualificação dos profissionais do lazer. Marcellino (2001), Isayama (2013), Capi (2016) e Alves (2017) também destacaram o alargamento das vivências e experiências culturais de sujeitos como tecnologias estratégicas para formação e atuação com o lazer. Paraiso (2010) indica o elemento da percepção como uma das habilidades para os ensinamentos e as subjetividades no processo de ação desse mediador.

Dessa maneira, ao refletir sobre o processo de provocação dos profissionais, Alves (2017) indica que, para atuar no lazer, a partir das relações entre cultura e currículo é necessário:

- a) Conhecimentos e recursos artísticos, ações que desenvolvam a criatividade e a sensibilidade do profissional. Temas ligados às expressões da dança, da música, da leitura e do cinema, conhecimentos ligados ao desenho e ao desenvolvimento de habilidades para confecção de artesanatos, provocando uma reflexão sobre a produção histórica, social e cultural desses artefatos.
- b) Conhecimentos lúdicos recreativos e recursos esportivos, um conjunto de repertórios para desenvolver práticas de jogos, brincadeiras e esportes com os sujeitos. Vivências lúdicas que permitam autonomia e praticidade

de aplicação desses componentes em diferentes locais e com as devidas adaptações necessárias;

- c) Conhecimentos e recursos políticos, uma consciência sobre seu papel e suas possibilidades de intervenção, colaborar na produção de alterações na comunidade e conquistas quanto aos direitos e deveres sociais, contribuindo para redução das violências de todos os tipos e democratização do acesso à educação, cultura, esporte, entre outros.

A autora não esgota as possibilidades, justificando que os processos de formação serão determinantes para caracterizar a ação profissional, bem como, o conjunto de saberes e conhecimentos acumulados e adquiridos pelos profissionais, junto as suas particularidades, tais como sensibilidades e experiências pessoais, culturais e sociais que serão essenciais para garantir uma mediação reflexiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logo, existe uma relação de saber e poder que se move o tempo todo nos discursos dos currículos. O poder se movimenta a partir dos acontecimentos e dos artefatos que produzem os currículos, governam e também são governados, bem como, esse movimento ocorre com todos os atores-sujeitos envolvidos nessas práticas. Os currículos associados ao lazer ensinam modos de ser que podem representar tensionamentos das regularidades e normatizações impostas, estabelecendo questionamentos e retomando os direitos, o lugar de fala e as representações da diversidade. Ou ainda, eles podem reafirmar as normatizações históricas e não traduzir as subjetividades, mas sim regimes de verdade impostos pelos jogos do poder e saber.

Os dispositivos de poder e saber embutidos nos currículos associados aos lazeres sofrem e agem em constante mutação, por uma dinâmica das produções e dos discursos que são divulgados, eles mostram as influências de diferentes fatores na formação dos sujeitos e as formas como o lazer pode ser usufruído em diferentes tempos, momentos e locais.

Para qualificar e potencializar as intervenções dos profissionais que atuam com lazer, consideramos ser importante profissionais, sujeitos educadores, que intervêm a partir dos interesses coletivos da comunidade, numa perspectiva educacional que questione a ordem social instaurada, encarando as pessoas, lidando com os desejos e necessidades de diversão, promovendo afirmação de suas liberdades. Educadores que evitem uma intervenção doutrinária, mas exerçam um papel que demanda participação e autonomia dos sujeitos, realizando um processo fluido da autonomia; colaborando para autorização dos

discursos de poder que produzam novos saberes em diferentes frentes das disputas de território e de marcadores sociais.

Como disse, Caetano Veloso e Gilberto Gil: “Atenção. Tudo é perigoso. Tudo é divino maravilhoso. Atenção para o refrão. É preciso estar atento e forte” (VELOSO e GIL, 1968). Atenção profissional do lazer é preciso estar atento e forte, para provocar e ser provocado, para governar e ser governado.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Cathia. *O Lazer no Programa Escola da Família: análise do currículo e da ação dos educadores universitários* (Tese de Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. Belo Horizonte: UFMG/EEFTO, 2017.
- ALVES, Cathia; BAPTISTA, Maria M; ISAYAMA, Helder F. O lazer e a atuação de estudantes como educadores universitários no Programa Escola da Família. *Licere*, Belo Horizonte, v.20, n.3, set/2017.
- CAPI, André Henrique Chabaribery. *Construção de saberes sobre o lazer nas trajetórias de formadores/as do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)*. 2016, 247f. (Tese de Doutorado). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer. UFMG/EEFTO, Belo Horizonte, 2016.
- CECHIN, Michelle Brugnera Cruz; SILVA, Thaise. Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. *Fractal, Rev. Psicol.* vol.24 n.3 Rio de Janeiro, Sept./Dec. 2012.
- COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação*. n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.
- CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. O dispositivo pedagógico da nordestinidade no currículo do forró eletrônico. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Ed CRV: Curitiba, 2010.
- CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. *Currículo, música e gênero: o que ensina o forró eletrônico?* (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de pós-Graduação em Educação. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.
- CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva. Afinidade e afinações pós-críticas em torno de currículos de gosto duvidoso. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org) *Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- DAL'IGNA, Maria C. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Tese de Doutorado). 2011, 180f. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- DAL'IGNA, Maria C. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar E. PARAÍSO, Marlucy A. (org) *Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- DAMICO, José. *Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no*

Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França). 2011, 290f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2011.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na tv. *Estudos Feministas*. Ano 9, 586, 2º Sem, 2001a.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro, 2001b.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. O currículo da escola municipal de vila abobrinha: o foco dos procedimentos. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Ed CRV: Curitiba, 2010.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. Relações de gênero nos kits de literatura afro-brasileira distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: razão e emoção para regular corpos na literatura infantil. In: CALDEIRA, Maria Carolina e PARAÍSO, Marlucy ALVES. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjectividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e linguagem*. n.19. Lisboa: Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits. vol. IV. Technologies of the Self*. Paris: Gallimard, 1994, p. 783 - 813. Disponível em: www.filoesco.unb.br/foucault Acesso 20 de mar, 2016.

FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad. In: GIORGI, Gabriel e RODRÍGUEZ, Fermín (comps). *Ensayos sobre biopolítica Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica. Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 42 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Gilberto. *REP. Álbum: O Sol de Oslo*, 1998.

GIROUX, Henry. *Cultura, política y practica educativa*. Barcelona: Grão, Biblioteca de Aula, 2001.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org). *Alienígenas na sala de aula uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013a.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz T. (org). *Alienígenas na sala de aula Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013b.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth. *Media and Cultural Regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University: Sage Publications, 1997, cap.5.

HELFENBEIN JUNIOR, Robert. Economias de identidade: Estudos Culturais e um currículo para a criação do Espaço. In: PARASKEVA, João Menelau. (org). *Estudos Culturais, poder e educação*. Edições Pedagogo: Portugal, 2011.

ISAYAMA, Hélder F. O profissional do lazer. *Sinais Sociais*. Vol. 8; n. 23.set-dez, Rio de Janeiro, 2013.

LARROSA, Jorge. "Tecnologias do eu e educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (RE) pensando as representações de gênero nos episódios de Peppa Pig. *Rev. Diversidade e Educação*, v.2, n.4, p. 38-41, jul./dez. 2014.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A ação profissional no lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.) *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas: Papirus, 2001.

MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e Educação*. 11.ed. Campinas: Papirus, 2004.

MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da Animação*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e Cultura*. Campinas: Alínea, 2007.

MELO, Victor. "Vai malandra", Anitta e a urgência da animação cultural. *Licere*, Belo Horizonte, v.21, n.2, jun/2018.

MENDES, Claudio Lúcio. *Controla-me que te governo: os jogos para computador como formas de subjetivação e administração do eu*. 2004, 247f. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2004.

MENDES, Claudio Lúcio. O corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, abril de 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomas Tadeu. *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. *Tempo Social*, USP, junho, 2004.

PACHECO, Jose Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*. Florianópolis, v.18, 0.33 p.11-33 , jan./jun. 2000

PARAISO, Marlucy Alves. Contribuições dos Estudos Culturais para a Educação. *Presença Pedagógica*, v.10, n. 55, jan/fev, 2004.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo – Mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Educação e Realidade*, v.30, n.1, p.67-82, jan-jun, 2005.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. *Educação e Realidade*, v.34, n.2, p.277-293, mai/ago, 2009.

PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. ISAYAMA, Helder Ferreira. (org). *Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. Campinas: Papyrus, 2010.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. (org) *Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PARAISO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política com gênero e sexualidade em tempos do *slogan* "Ideologia de gênero". In: CALDEIRA, Maria Carolina e PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

PARASKEVA, João Menelau. (org). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Edições Pedagogo: Portugal, 2007.

PARASKEVA, João Menelau. (org). *Estudos Culturais, poder e educação*. Edições Pedagogo: Portugal, 2011.

PINAR, Willian. A Reconceptualização dos Estudos Curriculares. In: PARASKEVA, João M. (org). *Discursos Curriculares Contemporâneos*. Edições Pedagogo: Portugal, 2007.

PINAR, Willian. Recolocar os estudos culturais nos estudos curriculares. In: PARASKEVA, João M. (org). *Estudos Culturais, poder e educação*. Portugal: Edições Pedagogo, 2011.

RIBEIRO, Vândiner. Os sem terra no currículo da mídia. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Ed CRV: Curitiba, 2010.

RIBEIRO, Vândiner. PARAISO, Marlucy Alves. Currículo e MST: conflitos de saberes e estratégias na produção de sujeitos. *Educ. Real.* v.40 n.3. Porto Alegre, July/Sept. 2015.

SALES, Shirlei Rezende. *Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil*. 2010, 230f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFMG/FAE, Belo Horizonte, 2010a.

SALES, Shirlei Rezende. Interface entre currículo escolar e currículo do Orkut: ciborguização da juventude contemporânea. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Ed CRV: Curitiba, 2010b.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia + Netnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. PARAISO, Marlucy Alves. (org). *Metodologias de pesquisas pós-crítica em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SILVA, Maria Carolina. Currículo de filmes de animação: poder, governo e subjetividade dos/as infantis. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas sobre currículos e culturas*. Ed CRV: Curitiba, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. (org). *Documentos de identidade uma introdução as teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*.

Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação — um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (org). *Alienígenas na sala de aula Uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

SOUSA, Francisco. Tazos e Barbies: quando o currículo paralelo se cruza com o formal na educação de infância. *Infância e educação: investigação e práticas, Revista do GEDEI*. Porto: Porto Editora, p. 73-88, 2004.

VELOSO, Caetano. GIL, Gilberto. *Divino Maravilhoso*. Música do álbum Tropicália ou Panis et Circencis, 1968.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.