

## CURRÍCULO CULTURAL E LAZER: UM DIÁLOGO COM TEORIAS CURRICULARES

Recebido em: 22/03/2023

Aprovado em: 28/08/2023

Licença: 

*Gustavo Schünemann Christófaró Silva*<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Belo Horizonte – MG – Brasil  
<https://orcid.org/0000-0003-4308-9079>

*Hélder Ferreira Isayama*<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)  
Belo Horizonte – MG – Brasil  
<https://orcid.org/0000-0002-4442-5356>

**RESUMO:** O objetivo do presente artigo é refletir sobre as possibilidades de análise das práticas e vivências de lazer tendo como referência as teorias curriculares, bem como a destacar a possibilidade de que os espaços e práticas não formais de educação podem ser analisadas a partir da perspectiva de um currículo cultural. Portanto, esse artigo de revisão, analisa, principalmente, como as teorias pós-críticas do currículo nos possibilitam analisar as práticas e vivências de lazer a partir da perspectiva de um currículo cultural de lazer. Esse currículo pode ser entendido tanto como um texto cultural, como uma prática de significação, bem como um discurso produtivo ou como um texto produtor de sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atividades de lazer. Currículo. Cultura.

### CULTURAL CURRICULUM AND LEISURE: A DIALOGUE WITH CURRICULUM THEORIES

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to reflect on the possibilities of analyzing leisure practices and experiences with reference to curricular theories. cultural curriculum. Also highlight the possibility that non-formal education spaces and practices can be analyzed from the perspective of a cultural curriculum. This review article mainly analyzes how the post-critical theories of the curriculum allow us to analyze the practices and experiences of leisure from the perspective of a cultural curriculum of leisure. This curriculum can be understood both as a cultural text, as a practice of meaning, as well as a productive discourse or as a text that produces subjects.

<sup>1</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (UFMG). Membro do Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer – UFMG.

<sup>2</sup> Docente da Universidade Federal de Minas Gerais e do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer. Líder do Oricolé – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer.

**KEYWORDS:** Leisure activities. Curriculum. Culture.

## **Introdução**

O debate sobre currículo tem se apresentado como um tema fundamental no âmbito da educação, principalmente no que se refere ao contexto dos espaços formais de educação. Nesse contexto, partimos do sentido etimológico da palavra currículo, que vem do latim *curriculum* e significa, de acordo com Paraíso (2015, p. 30), “pista de corrida, que veio para o campo pedagógico para ordenar e controlar as atividades educacionais, dando uma estruturação para essas atividades”. De acordo com a autora, o currículo é uma prática cultural que divulga e produz significados sobre o mundo e as coisas do mundo. É concebido “como um espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais; como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que os diferentes grupos culturais constroem suas identidades” (p. 33).

Concordamos com Pacheco (2000) ao afirmar que, ao longo do tempo, inserido em diferentes contextos, o campo curricular atravessou duas condições distintas: ao passo que se estabelecia como o centro da ação escolar educativa, tornou-se também uma permanente arena de conflitos. Apesar das diferentes formas de conceber o campo, o autor afirma que os discursos sobre a teorização curricular, sobretudo no que tange, tanto a valorização do contexto micro como local de produção política, como o esclarecimento de complexidades existentes nas relações de poder/conhecimento, na aceitação de classe, gênero e raça, como elementos cruciais na definição das práticas e a ideia do sujeito descentrado cuja identidade se constrói por meio das políticas e práticas em que está inserido, sofreram significativa influência das ideias difundidas pelo pós-estruturalismo e pós-modernismo.

Dessa forma, operado pelos poderes educacionais, compreendemos o currículo pode como mais um dispositivo de controle. Se historicamente era o responsável por organizar os conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos, na atualidade, para além do contexto formal do ensino regular, exerce esse poder e produz diferentes saberes relacionados aos modos de ser em diversas práticas e espaços (ALVES; BAPTISTA; ISAYAMA, 2017). Não podemos esquecer que, historicamente, o currículo também se configurou como um espaço privilegiado, determinando marcas e moldando os sujeitos para servir e propagar interesses ocultos que fossem determinados por poder. Dessa forma, Neira (2006) afirma que o currículo passa a envolver caráter de conhecimento e também de produções de identidades.

No âmbito das relações sociais, para além do âmbito escolar e administrativo, o currículo passa a ser concebido de forma ampla em sua relação com a cultura, denominando-se como uma prática cultural produtora e representativa de significados sobre o mundo, e as coisas do mundo. Trata-se, portanto, de um espaço privilegiado capaz de gerar contestação. Conflitos e negociações culturais; um cenário de representações e contextos culturais diversos no qual diferentes grupos culturais constroem suas identidades (SILVA, 2013).

Apesar das diferenças conceituais entre os estudiosos do lazer, existe uma tendência, na atualidade, em compreender o lazer como uma “dimensão da cultura” (GOMES, 2008, p. 3). E está no campo da cultura uma possibilidade de conexões produtivas entre lazer (e sua formação profissional) e currículo, pois entendemos o currículo como uma prática cultural, que, segundo Paraíso (2015),

divulga e produz significados sobre o mundo e as coisas do mundo; como um espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais; como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que os diferentes grupos culturais constroem suas identidades (p. 33).

Assim, um currículo circula por vários espaços, não se limitando apenas às políticas curriculares, escolas, universidades ou faculdades de educação. Nesse sentido, entendemos os currículos escolares e não escolares como práticas culturais importantes na produção e na divulgação de conhecimentos e significados. De acordo com Paraíso (2015), uma das ampliações ocorridas no campo curricular da contemporaneidade deu-se a partir do entendimento de que

o currículo escolar ou universitário é uma máquina de ensinar que se articula ou disputa com outras máquinas de ensinar na produção de significados e de verdades, nos sentidos a serem fixados e ensinados, nas dimensões culturais a serem divulgadas e preservadas e na formação das pessoas (p. 37).

De acordo com Alves, Baptista e Isayama (2017), os currículos associados ao lazer são identificados como um dispositivo que opera com resistências, traduz organização e ao mesmo tempo desorganiza. Para os autores, é algo flexível, munido de micro poderes e que opera para a manutenção ou movimentação dos poderes e produção de saberes. Composto por conhecimentos, atitudes, valores, sensibilizações que traduzem e marcam uma identidade e envolvido por um caráter cultural que produz saber e poder, o currículo do lazer acaba por provocar e tencionar o status quo, desnaturalizando, assim, comportamentos.

Como pode ser percebido diante do apresentado, é justamente a cultura que, ao mesmo tempo em que conecta, permite diferenciação e torna possível fazer relações produtivas entre currículo e lazer, compreendendo cada um dos campos com suas perplexidades, conflitos e problemas. É a cultura, localizada no meio dos dois campos, que permite composições e problematizações. Além disso, como afirma Gomes (2008), mesmo que existam diferenças entre os conceitos de lazer apresentados por diferentes autores há uma tendência em compreendê-lo como uma dimensão da cultura.

O lazer também é um espaço de criação e de produção de significados sobre o social e o cultural e pode ser analisado como uma máquina de ensinar<sup>3</sup> como um artefato cultural cercado de relações de poder e que possui um currículo. Pode, portanto, ser visto como uma prática cultural que produz sujeitos de subjetividades ou de identidades. Concordamos com Paraíso (2015, p. 47), para quem, nessa perspectiva, a subjetividade é “construída, montada e fabricada por meio daquilo que vemos, ouvimos, vivemos, experimentamos, praticamos”, enquanto a identidade é concebida como “construída socialmente na relação com a diferença, como não unificada, incoerente, multifacetada, inacabada e em permanente processo de construção”.

O significado e o entendimento de lazer como o inverso das obrigações do trabalho produtivo, como o “não trabalho”, tempo livre ou desocupado dedicado à diversão, à fuga das tensões advindas do trabalho cotidiano e à recuperação das energias, predomina no senso comum. Essas visões, aliadas à complexidade e multidisciplinaridade do tema, vêm instigando reflexões consistentes de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento sobre os significados históricos, sociais e culturais do lazer. De acordo com Gomes (2008), desde as últimas décadas do século 20, a temática vem ocupando um espaço cada vez maior no cenário social mundial, com a crescente formação de grupos de estudos multidisciplinares, pesquisas, debates e publicações.

Dessa forma, acreditamos que o currículo cultural de lazer pode ser entendido tanto como um texto cultural, como uma prática de significação, quanto como um discurso produtivo ou como um texto produtor de sujeitos. Por se tratarem de “máquinas” que, além de produzir saberes e conhecimentos, formam sujeitos e provocam sensações e significados (PARAÍSO, 2015), currículos não escolares como

---

<sup>3</sup> De acordo com Paraíso (2015), as máquinas de ensinar operacionalizam múltiplos deslocamentos por meio dos quais são divulgados e apreendidos outros saberes, outras habilidades, outros modos de viver e proceder e outras formas de afetividade que, muitas vezes, entram em conflito com aquilo que procuramos ensinar e divulgar por meio do currículo escolar ou universitário, em nossas lutas sociais e nos movimentos culturais dos quais participamos.

estes necessitam de investigação e compreensão. Operam com prazer e alegria, mesmo que provoquem experimentações, amplitude de territórios, contestação e dúvida (PARAÍSO, 2018).

Assim, o presente estudo tem como objetivo O objetivo do presente artigo é refletir sobre as possibilidades de análise das práticas e vivências de lazer tendo como referência as teorias curriculares, bem como a destacar a possibilidade de que os espaços e práticas não formais de educação podem ser analisadas a partir da perspectiva de um currículo cultural.

### **As Teorias Curriculares: Subsídios para Pensar o Currículo Cultural**

Segundo Silva (2013), o surgimento das teorias sobre currículo está relacionado com a emergência do campo profissional e especializado de estudos e pesquisas sobre o currículo. Com origem nos Estados Unidos, as teorias sobre o currículo datam do fim do século XIX e início do século XX. Segundo Moreira e Silva (2000), nessa época, surgiram as primeiras tendências tradicionais, que possuíam diferentes princípios: Escolanovista, que reconhecia os interesses dos alunos; e outra, chamada de ‘Semente do tecnicismo’, que visava a um currículo que desenvolvesse aspectos da personalidade adulta, madura e desejável em relação aos alunos. Santomé (1998) afirma que, ao analisarmos a organização escolar nesse período, verifica-se uma tendência à hierarquização, surgimento da divisão de funções, crescente atomização de tarefas, ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta e formulação de um currículo composto por disciplinas estanques, de modo que se torna possível evidenciar semelhanças entre as ações educacionais e as do mundo do trabalho.

Segundo Pavan (2009), a perspectiva tradicional entende o currículo como algo pronto, imutável, neutro e desinteressante, que serve para ser reproduzido e seguido. Os

modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo, direcionando suas preocupações para objetivos, métodos e procedimentos. Fica evidente, portanto, que, na perspectiva tradicional, o currículo toma o *status quo* como referência. Não existe a preocupação em questionar os arranjos educacionais, as formas dominantes de conhecimento ou a forma social dominante. O currículo é pensado como um conjunto de informações e conhecimentos a serem transmitidos de forma padronizada, sem que sejam consideradas questões sociais e culturais. Não existem discussões e questionamentos a respeito da organização e da composição curricular, e as relações de poder e a intencionalidade presentes nos currículos não são levadas em consideração.

De acordo com Silva (2013), a década de 1960 foi marcada por um movimento de renovação que abalou a teoria educacional tradicional, influenciando não apenas a teoria, mas inspirando revoluções nas próprias experiências educacionais, tendo sua repercussão reconhecida em vários locais ao mesmo tempo. Especialmente nos Estados Unidos e na Europa, surgem discussões contrárias ao modelo tecnicista, de controle e ideologia discriminatórios, com o intuito de contestar e transformar as concepções tradicionais sobre currículo. Essas transformações deram origem à denominada perspectiva crítica que, de acordo com Silva (2013, p. 30), desconfia “do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”.

Silva (2013) nos apresenta os autores que desenvolveram ideias relacionadas tanto à teoria educacional crítica mais geral quanto ao campo da teoria crítica do currículo. Em relação à teorização crítica do currículo, o autor destaca os americanos Michael Apple e o inglês Michael Young. Os diálogos produzidos pelos autores da teoria crítica do currículo, apesar das frequentes análises sobre seu suposto

determinismo econômico, basearam-se em teorias sociológicas, inovando o campo curricular no que diz respeito à construção de símbolos e significados.

Diferentemente dos Estados Unidos, a crítica do currículo deu-se, na Europa, a partir das ideias de Michael Young, baseadas na sociologia. Young (1971) tomava como ponto de partida para as discussões o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, que, de acordo com Silva (2013, p. 66), consistia em “destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas”.

Na década de 1990, surge uma nova possibilidade de compreensão do currículo: a perspectiva pós-crítica. Baseada em formas discursivas de análise, ou seja, em uma análise textualista, e não em uma análise fundamentada em uma economia política de poder, apresenta uma outra perspectiva de compreensão do currículo. De acordo com Paraíso (2005, p. 68), “ao invés do conceito de *ideologia*, a teoria pós-crítica enfatiza o conceito do *discurso*”. Apesar de acreditarem nas relações de poder existentes nas temáticas curriculares, as teorias pós-críticas não são norteadas de acordo com as divisões de classe capitalistas, mas pelos fundamentos do multiculturalismo.

Pelo fato de as narrativas do currículo contarem histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – que acabam nos influenciando e contribuindo para a adoção de posições muito particulares ao longo dos eixos, o currículo deve ser concebido como discurso. Ao caracterizá-lo como discurso, reconhecemos que ele aborda conhecimentos específicos sobre diferentes formas de organização da sociedade e sobre diferentes grupos sociais, de modo que, em um determinado momento, saberes serão selecionados, legitimados e enfatizados, valorizando, representando, orientando e/ou excluindo diferentes formas de viver em sociedade.

Concordamos com Silva (2013), ao afirmar que, diante de diferentes encontros por eles proporcionados, os currículos podem ser considerados territórios de disputas, narrativas, textos ou discursos. Porém, para concebê-los a partir de sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais, de desconstruir, remontar, reconstruir e desmontar, faz-se necessário compreender sua aproximação com a cultura. Nesse sentido, Silva (2013) afirma que, a partir de relações de negociação, conflito e poder, a produção cultural do currículo se dá na esfera das relações sociais. Não obstante, Macedo (2007) afirma que a perspectiva pós-crítica considera que a legitimação de determinadas culturas e visões de mundo pode ser determinada pelo currículo.

Dessa forma, entender o currículo a partir da perspectiva pós-crítica significa colocar em evidência elementos que até então não eram considerados nas análises das teorias da concepção crítica. Por essa razão, corroboro com o que defende Paraíso (2015, p. 30), para quem o currículo deve ser entendido como um texto cultural, “uma prática de significação produtiva, um artefato sempre envolvido com relações de poder, um texto que governa condutas e que produz sujeitos de determinados tipos”. É preciso olhar o currículo para além da moldura, para além de seu conteúdo e objetivos e, caso isso seja feito, de acordo com Veiga-Neto (1997, p. 150), “pode-se detectar interesses ideológicos muito fortes”.

Com o passar do tempo, outras categorias de análise curricular surgiram e o campo passou a viver uma era de produção intelectual criativa, crítica, inventiva e vigorosa. De acordo com Paraíso (2015), foi então que o currículo passou a ser visto em sua relação com a cultura,

como uma prática cultural que divulga e produz significados sobre o mundo e as coisas do mundo como um espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que diferentes grupos culturais constroem suas identidades (PARAÍSO, 2015, p. 33).

Todas essas modificações, interrogações e problematizações afetaram e aqueceram a teoria e a pesquisa no campo curricular. Esse movimento teve início com os questionamentos advindos do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, somados à incorporação de questões e conceitos advindos dos estudos culturais, dos estudos feministas, do multiculturalismo, entre outros. De certo que tal movimento contribuiu, de forma substancial, para a concepção do currículo não como um dispositivo de reprodução e seleção cultural, mas como um artefato social produtor de corpos, subjetividades, resignações, modos de pensar e ser.

### **Interfaces entre Currículo, Lazer e Cultura**

De forma recorrente, principalmente no que tange o senso comum, a discussão sobre currículo tem sido associada à uma ideia de currículo formal escolar, o reduzindo a um tipo de “artefato burocrático prescrito”, ou à uma espécie de “documento onde se expressa e se organiza” determinada ação formativa (MACEDO, 2007, p. 25). Porém, ao concebê-lo como uma invenção social, entendemos que o currículo pode ser compreendido como um elemento capaz de se materializar em diversificadas situações. Dessa forma, concordamos com Maciel Júnior (2019) ao afirmar que tais materializações podem ser vivenciadas tanto no trabalho, como em casa, no lazer, na escola, assim como em variados outros momentos de manifestação da existência humana.

Nos últimos anos, diversos autores tem empreendido esforços na realização de estudos cujas temáticas perpassam o campo do lazer, da cultura e do currículo, operando com artefatos culturais de lazer que possuem um currículo com transmissão de sentidos, representações e significados para uma determinada comunidade e ou grupo de sujeitos.

Paraíso (2001) analisou, em produções discursivas da televisão sobre a educação escolar e o currículo, as formas de controle operadas, as técnicas adotadas para divulgar as propostas para a educação escolar e as vozes autorizadas a falar nesse meio. O estudo tem como objetivo mostrar como o currículo e a escola estavam sendo pensados, falados e produzidos pela mídia, em especial pela televisão, no final do século passado. Como estratégia metodológica, a autora analisou comerciais e programas sobre a educação veiculados pelo Canal Futura e concluiu que a televisão, ao utilizar-se de novas técnicas e estratégias, constrói e produz um tipo de currículo que propõe às escolas uma multiplicidade de temas, conteúdos, histórias, regras e normas. Com o objetivo de desenvolver o aluno adequado para ser formado por esse currículo tecnológico, a televisão produz o professor necessário para suprir tal demanda. Segundo a autora, a televisão tenta, dessa forma, seduzir as mentes e os corações dos brasileiros para moldar a educação, a escola e o currículo ideal para o Brasil do século XXI.

De forma semelhante, Cechin e Silva (2012) problematizam o currículo da boneca Barbie. Para as autoras, trata-se de um dispositivo pedagógico que, organizada midiaticamente, produz modos de subjetivação infantil. Assim como a boneca em questão, outros produtos e personagens veiculados de forma midiática acabam se concebendo como autoridades que colaboram na autorregulação dos sujeitos. No caso do dispositivo pedagógico da Barbie, ao propagar o discurso do modo de ser feminina, divulgando um modelo de corpo, conduta, beleza, e estilo, as autoras afirmaram que as meninas acabam apreendendo modos de ser como forma passível de regulação, intervenção e governo.

Sales e Paraíso (2011) buscaram analisar o currículo do site de relacionamentos Orkut e tiveram como objetivo discutir a relação da juventude contemporânea com esse artefato tecnológico, bem como discutir que tipos de condutas são demandados à

juventude no ciberespaço do Orkut. As autoras concluem que o currículo escolar e o currículo do Orkut compõem uma série de modos de a juventude se comportar, produzindo um leque de sentidos para a compreensão do mundo, além de atuarem nas maneiras pelas quais a juventude se posiciona. Isso se dá por meio de uma intensa conexão entre a vida *off-line* e as tecnologias digitais, que acaba por produzir uma série de operações de tradução cultural. No que se refere à subjetivação, o estudo aponta que não há uma homogeneidade interna, universalizada, que garanta as mesmas e inconfundíveis características a todos. Não existe um modo único de vida, compartilhado da mesma forma por todos os jovens. Os sujeitos dobram sobre si certas subjetividades, negociando sentidos, deslizando de uma posição a outra, escapando de categorizações estanques e não se deixando aprisionar por rótulos e etiquetas predeterminadas.

Silva e Paraíso (2012a) analisaram as subjetividades que se encontram disponíveis no currículo de quatro filmes infantis de animação produzidos pelos Estúdios Disney, que têm narrado a infância na contemporaneidade: *Toy Story* (1995), *Monstros S.A* (2001) *Procurando Nemo* (2003) e *Os Incríveis* (2004). O currículo dos filmes investigados transmite um conteúdo em que a infância deve ser submetida aos padrões adultocêntricos e ensina para os espectadores formas de ser infantil consideradas corretas, se utilizando de diversas metodologias para ensinar como essa infância deve se desenvolver e se comportar. O fato de jovens e crianças estarem sempre mostrando diferentes formas de vivência da infância e construindo outros significados e modos de ser infantil, nenhum currículo, mesmo com todas as metodologias utilizadas, consegue garantir plenamente que o sujeito que se objetiva formar seja construído.

Silva e Paraíso (2012b) buscaram analisar os comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes considerados adequados e desejáveis no currículo da série de livros *Harry Potter*. O objetivo do estudo é discutir quais representações de escola e currículo são divulgadas por essa série. Segundo o estudo, a série sugere que os currículos elaborados em outras instâncias não podem obter sucesso no campo educacional. No entanto, podem incentivar práticas diferentes das demandadas pelas instâncias governamentais. Assim, a série divulga, de forma irônica e prazerosa, sentidos que demonstram o caráter centralizador e autoritário dos currículos semelhantes àqueles propostos na teoria curricular. Os livros parecem divulgar sentidos sobre como deve ser a prática docente e a fabricação de identidades docentes e discentes específicas.

Apesar de possuírem objetos de estudos e estratégias de abordagem distintas, as pesquisas mencionadas convergem ao demonstrar como diferentes artefatos culturais de lazer podem atuar para construir e veicular conhecimentos que interferem na produção de subjetividade dos sujeitos. Assim como ocorre em práticas pedagógicas formais, compostas pelos saberes e poderes que permeiam os comportamentos e as interações comuns em ambientes como escolas e universidades, as pesquisas aqui apresentadas evidenciam a presença de currículos que ensinam modos de ser e de viver no mundo.

Dessa forma, concordamos com Alves (2019) ao afirmar que as subjetividades são construídas nas relações e problematizações que estabelecem com os diferentes artefatos. Portanto, os artefatos culturais de lazer possuem um currículo: currículo este que transmite e opera na formação e na produção de sentidos, bem como nas representações e nos significados para uma comunidade ou um determinado grupo de sujeitos.

## **Um Currículo (Inter)cultural de Lazer**

Acreditamos que o currículo não deve ser concebido como algo estático, assim como não deve ser reduzido simplesmente a um documento de aprendizagem. Trata-se de um referencial – dinâmico e mutante – ao passo que os sujeitos nele envolvidos, por meio de suas vivências e saberes pessoais, produzindo “olhares outros” para os processos de ensino e aprendizagem, reconfiguram sua própria estrutura (SILVA, 2006; MUNSBURG, 2019).

Concordamos com Alves, Baptista e Isayama (2017) ao afirmar que o lazer é a prática do sujeito com seus modos de subjetivação em vivências relacionadas, tanto às manifestações culturais, como à diversão e ao ócio. Apesar de ser, por vezes, vinculado ao trabalho, a ele também se opõe. De forma atemporal e espacial, possui a ludicidade como sua componente e o tempo como mecanismo de controle. Concebido de fruição, desejos, aspirações, aprendizagens, encontros e reencontros consigo e com os outros, constitui-se como um campo educativo e recreativo e uma prática que, engendrados em relações de poder e saber, ensina modelos de ser e fazer.

Além disso, as práticas de lazer são práticas discursivas produtoras de saberes, de significados e de culturas. Tratam-se, portanto, de textos culturais (ou discursos) que divulgam modos de vida e que participam do jogo da produção de verdades sobre diferentes temas relacionados ao lazer. Assim como a prática de lazer, o currículo também se configura como discurso que, produzido por relações de saber-poder, possui efeitos produtivos sobre aquilo que fala. De acordo com Paraíso (2015), tratam-se de textos ou discursos que, além de corporeificar uma trama de significados e trazer marcas de suas condições de produção, incluem e excluem, mostram, tornam visível, hierarquizam, criam objetos e modelam a realidade. Oferecem, portanto, ferramentas

para enxergar, nomear, compreender e dar sentido ao mundo e às coisas do mundo, aos sujeitos e à cultura.

Para Paraíso (2015), “ao concebermos um currículo ou uma prática de lazer como texto ou como discurso, nele ou nela identificamos enunciações, conceitos, posições de sujeito, relações de poder, significados e representações” (p. 42). Assim, a partir do momento que atribuímos a um currículo ou a uma prática de lazer a condição discursiva, reiteramos que o discurso que divulga, fornece uma das maneiras de compreender e interpretar o mundo, assim como de atribui a ele sentidos e de nos posicionarmos enquanto certos tipos de sujeitos.

Isso quer dizer que tais crivos críticos precisam ser levados em consideração ao optar, defender e colocar em prática certas práticas curriculares e de lazer. Nesse sentido concordamos com Paraíso (2015) ao afirmar que

entender um currículo (escolar ou não escolar) e uma atividade de lazer (qualquer que ela seja) como textos culturais significa pensá-los como práticas culturais produtivas; entender que suas práticas são interpretações; são sentidos que foram fixados ou lutam para ser fixados; são visões de mundo que foram impostas ou lutam por sua preservação; enfim, são artefatos culturais que participam das disputas culturais contemporâneas para a produção de discursos verdadeiros” (p. 44).

Dessa forma, as múltiplas vivências de lazer, como o teatro, a televisão, o cinema, o rádio, a internet, os jogos, as brincadeiras, as danças, as músicas e suas letras, as revistas, os jornais, dentre outros, são dispositivos que compõem o campo da cultura e que, por serem produtores de sujeitos, conseqüentemente, possuem um currículo envolvido.

Currículo esse que, comprometido com uma perspectiva cultural, além de buscar impedir, de forma consciente ou inconsciente, a reprodução de uma ideologia excludente e dominante, tem como pressuposto básico a recorrência à política da diferença através da valorização das vozes daqueles que são quase sempre silenciados (GIROUX, 2008). Nele, a vivência e a experimentação são campos abertos ao debate e

ao encontro de culturas. Trata-se, portanto, de um terreno de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre, e a partir das culturas. Nesse sentido, Corazza (2002) afirma que o currículo cultural “valoriza a diversidade e questiona a própria construção das diferenças e, por conseguinte, dos estereótipos e preconceitos contra aqueles percebidos como ‘diferentes’ no seio de sociedades desiguais e excludentes (p. 61).

Influenciado pelos estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós fundacionais e pós marxistas (LOPES, 2013), tal perspectiva de currículo possui estreita ligação com as teorias pós-críticas do currículo que, ao trazerem alternativas aos discursos racionais e totalizantes característicos do pensamento moderno, recusam a presença de um denominador comum capaz de garantir a unidade do mundo ou a possibilidade de existência de concepções objetivas ou naturais (LOPES, 2013; RIBEIRO, 2016). Dessa forma, o currículo cultural de lazer pretende fazer falar a voz de diversas culturas no tempo e espaço, problematizando as relações de poder explícitas e implícitas. Configura-se, portanto, como um campo de luta pela validação dos significados atribuídos às vivências de lazer pelos diversos grupos, em busca da ampliação e/ou conquista de espaços na sociedade.

De acordo com Candau (2005), sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural, além de ser concebido como espaço-tempo de encontro de culturas e construção de identidades e diferenças, possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizado pelos sistemas hegemônicos diferenciados pelas suas atitudes e interesses. Dessa forma, busca identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, bem como de erros históricos no processo de formação indenitária de diferentes raças, gêneros e etnias.

Para pensar nesta perspectiva de currículo se faz necessário recorrer a pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade, portanto, “não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade” (RAMOS, 2008, p. 20). Isso quer dizer, conforme salienta Silva (2015), que não se trata meramente da “presença ou não de determinadas culturas no currículo, mas as lógicas estruturantes que os organizam e materializam” (p. 56).

Assim, pensar o currículo cultural de lazer, é incluir em sua base as pluralidades que compõem e personificam a sociedade, ou seja, pensar em um currículo que parta da afirmação da diferença como riqueza: um currículo contra hegemônico, intercultural. Assim,

relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, saberes curriculares, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-los numa perspectiva orientada à afirmação democrática, ao respeito mútuo, à aceitação da diferença e à construção de uma sociedade em que todos possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (CANDAUI, 2016, p. 7).

O currículo (inter)cultural de lazer se mostra capaz de facilitar processos sistemáticos de diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e práticas na direção da afirmação da justiça social, econômica, intelectual e cultural, além de construir relações igualitárias em busca, por meio de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença, da democratização da sociedade.

Dessa forma, pelo fato de pressupor a superação do ego(euro)centrismo, dos discursos dogmáticos, das estruturas excludentes e discriminatórias em favor de um trabalho comunitário, reflexivo e dialógico, entendemos o currículo cultural de lazer como uma possível estratégia de mudança social. Consequentemente, pensar sobre currículo de lazer, passa pela ideia de interculturalidade, uma vez que ela, segundo

Munsberg (2019), possibilita e promove a convivência de sociedades plurais em realidades múltiplas, além do questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, assim como a desconstrução, a problematização e a relativização de estruturas e práticas sociais.

O currículo cultural de lazer deve ser concebido como uma fonte plural orientadora da produção do saber, ou seja, para além de promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, a perspectiva intercultural caminha na direção do diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. E de acordo com Candau (2008), “enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (p. 23).

Dando lugar ao ultrapassado padrão uniformizador, a perspectiva da interculturalidade possibilita a manifestação de um novo modelo de currículo, concebido como elemento essencial das transformações e consoante com a heterogeneidade cultural próprio da humanidade. Nesse sentido, Ribeiro, Moreira, Araújo e Silva (2020) afirmam que, “ao pretender-se construir currículos interculturais é preciso garantir a participação de outros atores, a valorização de outros saberes e a utilização de outros espaços educativos, além do escolar, para o encontro entre o eu e o outro” (p. 10). Portanto, as variações regionais multi e interculturais acabam diversificando os campos do saber e suas máquinas de ensinar. Dessa forma, o currículo (inter)cultural de lazer evidencia essencialmente a necessidade de resgatar saberes e formas diferentes daquelas estabelecidas como fruto do abissal pensamento colonial dominante.

## **Considerações Finais**

Partimos do pressuposto da compreensão do currículo como um fenômeno múltiplo e polissêmico, tendo em vista que articula conhecimentos e materializa relações sociais (SILVA; MOREIRA, 2001), por isso, é lugar de entrecruzamentos, no qual complexas deliberações precisam ser tomadas. Configura-se, portanto, tanto num lugar no qual complicadas conversas acontecem (PINAR, 2009), como em um campo de disputa (ARROYO, 2013), aonde diferentes sujeitos e forças intervêm. No contexto deste texto, pensar as questões curriculares atreladas à ideia de cultura permitiu refletir sobre a diferença e não à redução a um modelo universal de racionalidade e conhecimento que, muitas vezes, carrega a marca da cultura universal.

Assim, procuramos analisar o currículo como um artefato que extrapola o contexto da educação formal, tendo em vista a compreensão de que diferentes práticas sociais podem ser lidas a partir da perspectiva das teorias curriculares. Nesse sentido, o lazer e suas possibilidades de vivências podem nos permitem uma leitura curricular, tendo como pano de fundo as conexões possíveis entre lazer e cultura. Sendo assim, nosso trabalho procurou mostrar essas conexões desenvolvidas por diferentes estudos desenvolvidos, principalmente, nos campos da educação e do lazer. Além disso, focalizou o debate sobre um possível currículo cultural de lazer, tendo em vista que as práticas de lazer possuem uma pedagogia e uma política que tem intencionalidades na formação das pessoas.

Assim, o currículo cultural de lazer deve ser entendido tanto como um texto cultural, como uma prática de significação, quanto como um discurso produtivo ou como um texto produtor de sujeitos. Indo na contramão de projetos conservadores, que excluem os processos de significação, entendemos esse currículo enquanto campo aberto de significação, onde pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam,

experimentam, produzem, revitalizam, aumentam a potência de agir ou a força de existir e onde domínio, regulação e governo se entrecruzam. Portanto, a escolha dos saberes, dos significados priorizados e das estratégias adotadas na construção dos currículos culturais de lazer também, possuem consequências relevantes na produção dos sujeitos.

## **REFERÊNCIAS**

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.

ALVES, C. Provocação entre currículos e culturas: a ação profissional do lazer. **Conexões: Educ. Fis., Esporte e Saúde**, Campinas, SP, v. 17, e019025, p. 1-21, 2019.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

CANDAU, V. M. Sociedade multicultural: tensões e desafios. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 13-37.

CANDAU, Vera M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13- 37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CECHIN, M. B. C.; SILVA, T. da. Assim falava Barbie: uma boneca para todos e para ninguém. **Fractal: Rev. Psicol.**, Rio de Janeiro, RJ, v. 24, n. 3, p. 623-638, 2012.

CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias: Revista do Mestrado em Educação da FACIPAL**, Palmas, PR, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, T. T. Das. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 85-103.

GOMES, Christianne Luce. Lazer e descanso. *In*: SEMINÁRIO LAZER EM DEBATE, 9. **Anais...** São Paulo, 2008. p. 1-15. Disponível em <http://www.uspleste.usp.br/eventos/lazerdebate/anais-christianne.pdf.pdf>. Acesso em 15 fev. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MACIEL JÚNIOR, M. L. **Além dos 105 minutos: currículo cultural e (re)produção de modos de ser torcedor**. 2019. Mestrado (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. Brasil.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7-37.

MUNSBURG, J. A. S. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB**, [S. l.], v. 16, n. 2, p.593–614, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Por um currículo multicultural da Educação Física. **Presença Pedagógica**. v. 12, p. 31-40. 2006.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 141-160, jan./jun. 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em Lazer. *In*: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). **Lazer em estudo: currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2015. p. 27-58.

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.

PAVAN, Ruth. As concepções de currículo das professoras da educação básica e sua relação com os conhecimentos considerados relevantes. *In*: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beline Salette; BITTAR, Mariluce (Org.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PINAR, W. F. Multiculturalismo malicioso. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 149-168, jul/dez 2009.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio integrado**. s/d. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-mariseramos1.pdf> Acesso em 06 jun 2023.

RIBEIRO, Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves; SILVA, Diego Gerônimo. Interculturalidade e currículo na educação integral: tecendo reflexões entre escola e comunidade. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.7, 2020.

RIBEIRO, Márden de Pádua. Teorias críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento Revista de Educação**, v. 3, n. 5, p. 284-317, 2016.

SALES, Shirlei; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo do Orkut: escrita de si na subjetivação juvenil. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 18, p. 299-310, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de currículo integrado. *In*: SANTOMÉ, Jurjo Torres. (Org.). **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 9-23.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. (Orgs). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SILVA, Maria Aparecida da. **História do currículo e currículo como construção históricocultural**. Centro de Estudos Superiores da Companhia de Jesus/UFMG. 2006. Disponível em: [http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos\\_textos\\_historia/Curriculo.pdf](http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_historia/Curriculo.pdf). Acesso em 06 jun 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, M. C. da; PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo de Harry Potter: representações de escola e currículo na literatura infanto-juvenil. **Educação**, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 12-24, 2012a.

SILVA, M. C. da; PARAÍSO, Marlucy Alves. A infância nos currículos de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, p. 1-19, 2012b.

SILVA, Janssen Felipe. Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo da Educação Básica através dos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **Espaço do Currículo**, v. 8, n.1, p.49-64, jan. a abr. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2015.v8n1.049064/13124>. Acesso em: 09 fev. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997. p. 59-102.

YOUNG, M. **Knowledge and control**: new directions for the sociology of education.  
London: Collier Macmillan, 1971.

**Endereço dos Autores:**

Gustavo Schünemann Christófaró Silva  
Endereço eletrônico: guto1804@gmail.com

Hélder Ferreira Isayama  
Endereço eletrônico: helderisayama@yahoo.com.br