

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer

Samuel Santos

CURRÍCULO TERAPÊUTICO E LAZER:
Pedagogias do cuidado e dispositivos de subjetivação no tratamento da dependência de
drogas

Belo Horizonte
2025

Samuel Santos

CURRÍCULO TERAPÊUTICO E LAZER:
Pedagogias do cuidado e dispositivos de subjetivação no tratamento da dependência de drogas

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos do Lazer.

Área de Concentração: Cultura e Educação

Linha de pesquisa: Formação, atuação e políticas de lazer.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Belo Horizonte

2025

S237c Santos, Samuel
2025 Currículo terapêutico e lazer [recurso eletrônico] : pedagogias do cuidado e dispositivos de subjetivação no tratamento da dependência de drogas / Samuel Santos. – 2025.
1 recurso online (239 f. : il.) : pdf.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
Inclui bibliografia.

1. Comunidade terapêutica – Teses. 2. Usuários de drogas – Teses. 3. Lazer – Teses. 4. Lazer – Estudo e ensino – Teses. II. Isayama, Hélder Ferreira. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. IV. Título.

CDU: 379.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
EEFFTO - COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LAZER
ATA DA 121ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO
SAMUEL SANTOS

Às **14:00** horas do dia 30 de outubro de 2025, reuniu-se no Mini-Auditório, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais - EEFFTO/UFMG, a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer para julgar, em exame final, o trabalho "CURRÍCULO TERAPÊUTICO E LAZER: Pedagogias do cuidado e dispositivos de subjetivação no tratamento da dependência de drogas", requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos(as) examinadores(as), com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Profa. Dra. Denise Falcão (UFMG)	X	
Prof. Dr. Cesar Teixeira Castilho (UFMG)	X	
Profa. Dra. Liana Abrao Romera (UFES)	X	
Profa. Dra. Raquel da Silveira (UFRGS)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: **APROVADO**

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente **ATA** que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 30 de outubro de 2025.

Assinatura dos membros da banca examinadora:

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)

Profa. Dra. Denise Falcão (UFMG)

Prof. Dr. Cesar Teixeira Castilho (UFMG)

Profa. Dra. Liana Abrao Romera (UFES)

Profa. Dra. Raquel da Silveira (UFRGS)

Documento assinado eletronicamente por **Denise Falcão, Professora do Magistério**



Superior, em 03/11/2025, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helder Ferreira Isayama, Presidente**, em 03/11/2025, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **César Teixeira Castilho, Servidor(a)**, em 03/11/2025, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Liana Abrao Romera, Usuário Externo**, em 03/11/2025, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Raquel da Silveira, Usuária Externa**, em 14/11/2025, às 14:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4644945** e o código CRC **823F355E**.

Dedico esta tese à memória do meu pai e à minha mãe, aos meus amados filhos, Rafael e Sofia, e à minha irmã, cuja presença e apoio tornaram possíveis todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, **Efigênia Santos** e **José Lourival Santos**, por estarem sempre presentes em minha trajetória de vida, acadêmica e profissional.

À minha irmã, **Viviane Santos**, mulher amável e guerreira de longas jornadas.

Expresso meu profundo carinho ao meu filho **Rafael** e à minha filha **Sófia**, bem como à minha companheira de luta diária, **Karla Dianne**, por toda paciência e incentivo ao longo deste percurso.

Ao meu orientador, **professor Dr. Hélder Ferreira Isayama**, pela confiança, entusiasmo e sabedoria; pela orientação atenta, crítica, dinâmica e qualificada, do mestrado ao doutorado; e pelas intervenções sempre tranquilas e sofisticadas, que ajudaram a redefinir caminhos e amadurecer ideias e parcerias.

Aos **professores e professoras do PPGIEL/UFGM e da FAE/UFGM**, pelo compartilhamento de saberes e pelas contribuições que enriqueceram minha formação acadêmica.

Ao amigo **Amarildo**, pela presença, pelas palavras de compreensão e pelas reflexões que tanto contribuíram para este trabalho.

Aos **colegas de trabalho da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**, pelo apoio constante e pela confiança cotidiana.

Às colegas de profissão, **Ana Cristina, Elenir Pilar e Magda Soares**, pela escuta atenta, pelos conselhos generosos e pelos ensinamentos sempre frutíferos no exercício da docência.

Aos colegas do doutorado em **Estudos do Lazer** e ao **Grupo de Estudos Oricolé**, pelas intensas e profundas trocas de conhecimento e pelas transformações que essas experiências despertaram em minhas formas de sentir, pensar e agir.

Por fim, à **equipe multiprofissional do centro terapêutico**, pela acolhida, pela permissão cuidadosa de entrada no campo de pesquisa e pela colaboração essencial para o desenvolvimento deste estudo.

“Um homem que só bebe água tem algum segredo para esconder de seus semelhantes”.

Charles Baudelaire, poeta francês. Século XIX, (1821-1867)

RESUMO

Comunidades terapêuticas configuram-se como territórios educativos não formais voltados ao tratamento de pessoas em situação de uso abusivo de drogas. Nos últimos anos, os serviços ofertados por essas instituições têm se expandido e sido progressivamente incorporados às políticas públicas brasileiras voltadas a essa temática. Apesar das inúmeras críticas que lhes são dirigidas, em razão de adotarem modelos de cuidado baseados no paradigma da abstinência (Quintas; Tavares, 2020), ainda assim, tais instituições podem constituir-se como territórios educativos de esperança para dependentes químicos e seus familiares, configurando-se como “formas de evitar um mal pior” (Machado, 2023), produzindo alternativas frente ao encarceramento em massa e à morte. Entre as diversas atividades mobilizadas nos programas de tratamento terapêutico, o lazer destaca-se como dimensão indispensável nos processos de prevenção, reeducação e reinserção social dos pacientes. Dessa forma, ao considerar as interações entre currículo, lazer e atuação profissional em comunidades terapêuticas, este estudo teve como objetivo analisar as políticas e pedagogias que constituem o currículo com lazer em um centro terapêutico voltado ao tratamento da dependência química, localizado na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, envolvendo revisão de literatura sobre o tema e análise documental de dispositivos legais e fontes institucionais que orientam o trabalho no interior da entidade. Além disso, utiliza o método etnográfico, com realização de observação participante e aplicação de entrevistas semiestruturadas com profissionais. Ancorado no paradigma da proibição e na abstinência total de drogas, o centro terapêutico defende o afastamento completo dos pacientes do uso dessas substâncias, operando sob a mediação de saberes e profissões, que vão do religioso ao científico. Nesse sentido, a instituição reproduz interesses inerentes aos documentos orientadores das Políticas Públicas sobre Drogas no contexto nacional. Fundamentada no espiritismo cristão que se manifesta através do site institucional, dos profissionais, das rotinas, conversas informais e atividades de lazer, a entidade investe em um movimento de conversão moral subjetiva. Em seu território de atuação, o problema das drogas é narrado como um caminho sem volta e fator de deterioração da saúde física e mental, afetando a vida em sua totalidade. Tal compreensão revela três aspectos centrais: a predominância de discursos moralistas sobre os usos de drogas no currículo terapêutico institucional; o investimento da internalização do proibicionismo na consciência dos pacientes e seus familiares; e a diluição de pedagogias de cuidado e de dispositivos de subjetivação em atividades lúdicas e de lazer.

Palavras-chave: Comunidades terapêuticas; currículo; lazer; políticas públicas sobre drogas; uso abusivo de drogas.

ABSTRACT

Therapeutic communities are informal educational settings dedicated to treating people with drug abuse. In recent years, the services offered by these institutions have expanded and been progressively incorporated into Brazilian public policies addressing this issue. Despite the numerous criticisms leveled against them for adopting care models based on the abstinence paradigm (Quintas; Tavares, 2020), these institutions can nonetheless serve as educational settings of hope for drug addicts and their families, constituting "ways to avoid a worse evil" (Machado, 2023), producing alternatives to mass incarceration and death. Among the various activities mobilized in therapeutic treatment programs, leisure stands out as an indispensable dimension in the processes of prevention, reeducation, and social reintegration of patients. Therefore, by considering the interactions between curriculum, leisure, and professional practice in therapeutic communities, this study aimed to analyze the policies and pedagogies that constitute the leisure-based curriculum at a therapeutic center focused on the treatment of chemical dependency, located in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. The research adopts a qualitative approach, involving a literature review on the topic and documentary analysis of legal provisions and institutional sources that guide the work within the institution. Furthermore, it uses the ethnographic method, with participant observation and semi-structured interviews with professionals. Anchored in the paradigm of prohibition and total abstinence from drugs, the therapeutic center advocates for the complete cessation of patients from the use of these substances, operating under the guidance of knowledge and professions ranging from religious to scientific. In this sense, the institution reproduces interests inherent in the guiding documents of Public Drug Policies in the national context. Grounded in Christian spiritualism, which manifests itself through its institutional website, professionals, routines, informal conversations, and leisure activities, the organization invests in a movement of subjective moral conversion. Within its territory, the drug problem is portrayed as a path of no return and a factor in the deterioration of physical and mental health, affecting life as a whole. This understanding reveals three central aspects: the predominance of moralistic discourses on drug use in the institutional therapeutic curriculum; the investment in the internalization of prohibitionism in the consciousness of patients and their families; and the dilution of pedagogies of care and devices of subjectivation in playful and leisure activities.

Keywords: Therapeutic communities; curriculum; leisure; public drug policies; drug abuse.

RESUMEN

Las comunidades terapéuticas son entornos educativos informales dedicados al tratamiento de personas con drogodependencia. En los últimos años, los servicios que ofrecen estas instituciones se han expandido y se han incorporado progresivamente a las políticas públicas brasileñas que abordan este problema. A pesar de las numerosas críticas que se les han hecho por adoptar modelos de atención basados en el paradigma de la abstinencia (Quintas; Tavares, 2020), estas instituciones pueden servir como entornos educativos de esperanza para las personas con drogodependencia y sus familias, constituyendo "formas de evitar un mal peor" (Machado, 2023), generando alternativas al encarcelamiento masivo y la muerte. Entre las diversas actividades que se movilizan en los programas de tratamiento terapéutico, el ocio se destaca como una dimensión indispensable en los procesos de prevención, reeducación y reinserción social de los pacientes. Por lo tanto, al considerar las interacciones entre el currículo, el ocio y la práctica profesional en comunidades terapéuticas, este estudio tuvo como objetivo analizar las políticas y pedagogías que constituyen el currículo basado en el ocio en un centro terapéutico centrado en el tratamiento de la dependencia química, ubicado en Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. La investigación adopta un enfoque cualitativo, que incluye una revisión bibliográfica sobre el tema y un análisis documental de las disposiciones legales y las fuentes institucionales que orientan el trabajo dentro de la institución. Además, utiliza el método etnográfico, con observación participante y entrevistas semiestructuradas a profesionales. Basado en el paradigma de la prohibición y la abstinencia total de drogas, el centro terapéutico aboga por el cese completo del consumo de estas sustancias por parte de los pacientes, operando bajo la guía de conocimientos y profesiones que abarcan desde lo religioso hasta lo científico. En este sentido, la institución reproduce los intereses inherentes a los documentos rectores de las Políticas Públicas de Drogas en el contexto nacional. Con fundamento en la espiritualidad cristiana, que se manifiesta a través de su sitio web institucional, profesionales, rutinas, conversaciones informales y actividades de ocio, la organización invierte en un movimiento de conversión moral subjetiva. En su territorio, el problema de las drogas se presenta como un camino sin retorno y un factor de deterioro de la salud física y mental, que afecta la vida en su conjunto. Esta comprensión revela tres aspectos centrales: el predominio de discursos moralistas sobre el consumo de drogas en el currículo terapéutico institucional; la inversión en la internalización del prohibicionismo en la conciencia de los pacientes y sus familias; y la dilución de las pedagogías del cuidado y los dispositivos de subjetivación en las actividades lúdicas y de ocio.

Palabras clave: comunidades terapéuticas; currículo; ocio; políticas públicas sobre drogas; abuso de drogas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de grupo para CTs, sugestão da FEBRACT.....	160
Figura 2 - Livro espírita.....	168
Figura 3 - Chico Xavier.....	169
Figura 4 - Saúde Mental na instituição.....	174
Figura 5 - Atividade proposta na educação física.....	180
Figura 6 - Recanto da harmonia.....	184
Figura 7 - Expressão do eu a partir das máscaras.....	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Profissionais e suas funções exercidas no centro terapêutico.....	37
Quadro 2 – Modelo de caderno de campo utilizado na observação participante.....	39
Quadro 3 – Formação, perfil pessoal e profissional, atividade ministrada e ano de ingresso na instituição.....	41
Quadro 4 - Processo de análise do discurso crítico.....	43
Quadro 5 - Grade de atividades do Grupo Despertar.....	141
Quadro 6 - Grade de atividades do Grupo Esperança.....	142
Quadro 7 - Grade de atividades do Grupo Perseverança.....	143
Quadro 8 - Atividades terapêuticas/intervalos e suas cargas horárias semanais.....	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA - Alcoólicos Anônimos
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária
BH - Belo Horizonte
BVS - Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS - Centro de Atenção Psicossocial
CAPS AD - Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas
CEP - Comitê de Ética e Pesquisa
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social
COEP - Comitê de Ética em Pesquisa
COMPACTA - Capacitação de monitores e profissionais das comunidades terapêuticas
CONAD - Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas
CONFENACT - Confederação Nacional de Comunidades Terapêuticas
CONITEC - Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde
CT - Comunidade Terapêutica
CTs - Comunidades Terapêuticas
EEFFTO - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
FEBRACT - Federação Brasileira de Comunidades Terapêuticas
GATE - Grupo de Apoio Técnico Especializado
LICERE - Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
MEI - Microempreendedor Individual
MG - Minas Gerais
MNLDPSR - Movimento Nacional de Luta e Defesa da População em Situação de Rua
MNPR - Movimento Nacional da População de Rua
MPRJ - Ministério Público do Rio de Janeiro
MS - Ministério da Saúde
NA - Narcóticos Anônimos
ORICOLE - Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer
PL - Partido Liberal
PPGIEL - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer
PT - Partido dos Trabalhadores
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PSR - Pessoas em Situação de Rua
RCSS/DQ - Redes Complementares de Suporte Social na Atenção ao Dependente Químico
RBEL - Revista Brasileira de Estudos do Lazer
RPA - Recibo de Pagamento a Autônomo
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SENAD - Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas
SENAPRED - Secretaria Nacional de Cuidados e Prevenção às Drogas
SISNAD - Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas

SUBPOD - Subsecretaria de Políticas sobre Drogas

SUS - Sistema Único de Saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1.CURRÍCULOS, LAZER E COMUNIDADES TERAPÊUTICAS: ENTRELAÇAMENTOS ETNOGRÁFICOS.....	17
1.1 Metodologia.....	32
2. SENTIDOS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO E LAZER.....	46
2.1 Teorias do currículo tradicional, crítico e pós-crítico em educação.....	46
2.2 Territórios educativos e práticas curriculares: Bases teóricas.....	60
3. CURRÍCULOS COM LAZER: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (1990-2023).....	74
3.1 Primeira geração (1990-2000): Primórdios dos estudos sobre currículo com lazer.....	75
3.2 Segunda geração (2001-2010): Expansão e diversificação dos territórios de estudo.....	80
3.3 Terceira geração (2011-2023): Virada metodológica e estudos críticos e pós-críticos.....	86
4. POLÍTICAS SOBRE DROGAS, COMUNIDADES TERAPÊUTICAS E LAZER.....	101
4.1 Paradigmas das políticas sobre drogas: Proibicionismo e descriminalização.....	101
4.2 Marco legal contemporâneo Brasileiro sobre drogas: Evolução e contradições.....	108
4.3 Lazer em comunidades terapêuticas: Práticas e significados.....	115
5. O CENTRO TERAPÊUTICO: MODALIDADE PERMANÊNCIA-DIA DE BELO HORIZONTE.....	122
5.1 Entrada no campo da pesquisa: Etnografia digital e presencial.....	122
5.2 Sensibilidades etnográficas na pesquisa de currículo com lazer.....	137
6. LAZER EM COMUNIDADES TERAPÊUTICAS: GESTOS INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS PROFISSIONAIS.....	155
6.1 Currículo terapêutico com atividades lúdicas e de lazer.....	155
6.2 Terapias espirituais e mentais: Entre fé e razão.....	167
6.3 Atividade física, esportiva e de lazer: Interfaces com a saúde.....	175
6.4 Laborterapias e práticas manuais: Entre trabalho e lazer.....	186
6.5 Terapias culturais e expressivas: Arteterapia, filmes e música.....	190

6.6 Processo terapêutico: Recaídas e altas no tratamento.....	194
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	200
REFERÊNCIAS.....	207
ANEXOS.....	233
Termo de Anuência.....	233
Roteiro de observação.....	234
Roteiro provisório de entrevista.....	235
Roteiro de entrevista aplicado.....	236
Termo de consentimento livre e esclarecido.....	238

1. CURRÍCULOS, LAZER E COMUNIDADES TERAPÊUTICAS: ENTRELAÇAMENTOS ETNOGRÁFICOS

Nos últimos anos, o profissional docente vem sendo convocado a desenvolver práticas pedagógicas sustentadas em currículos transformadores na educação. Muito mais que memorizar conteúdos e conhecimentos, o cidadão contemporâneo necessita elaborar saberes criativos, proativos e inovadores, sendo capaz de comunicar e exercer o pensamento crítico perante a sociedade. Por isso, formar para o exercício da cidadania e para a atuação no mercado de trabalho exige, cada vez mais, a construção de propostas educativas emancipadoras, que compreendam as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e a necessidade de ampliar a dignidade da pessoa. Um currículo transformador implicado com os problemas do nosso tempo deve integrar o pluralismo das ideias na trilha do conhecimento e fortalecer a participação consciente dos sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem.

Imbernón (2011) afirma que, diante das provocações geradas pela sociedade global, informacional e do conhecimento, os setores da formação docente e profissional devem ter a capacidade de compor currículos que considerem mudanças e incertezas no mundo atual. Embora a globalização estimule alterações nos modos de vida, provocando a produção de novos saberes na realidade, é do campo da educação que podem surgir referências de destaque para as transformações curriculares.

Nesse contexto, a docência é uma das profissões que, sob nenhum pretexto, deve deixar de lado os movimentos globais e locais de transformação política, cultural e econômica do conhecimento. Essa área profissional precisa analisar currículos com prudência e rigor, avaliando vantagens e desvantagens da inserção de tecnologias nos processos educativos.

Por isso, é fundamental que os docentes pensem currículos não apenas no sentido de estabelecer valores de ordem e progresso, mas sobretudo, de garantir práticas pedagógicas e políticas ancoradas nos pilares da educação democrática, inclusiva e participativa. A Constituição Brasileira de 1988 estabelece a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” como princípio fundamental do ensino (Brasil, 1988). Destaco esse princípio no referido texto porque considero que é a base de sustentação dos currículos que têm por objetivo modificar as pessoas e a sociedade.

Visto que a educação brasileira considera importante a valorização de práticas libertadoras, compartilho da concepção de que “para educar para a liberdade, portanto, temos que desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (hooks, 2017, p. 193). Nessa perspectiva, educar para a liberdade é uma estratégia desafiadora, pois

exige a desconstrução da ideia de currículo como “percursos, rumos e caminhos a serem seguidos”, se basearmos no conceito tradicional do referido termo.

Prefiro pensar o currículo como tecnologias que organizem os rituais cotidianos das instituições. Sendo assim, seus elementos, tais como: referências, ideologias, imagens, representações, conteúdos, temas, objetivos, métodos, recursos espaciais e materiais, formas de avaliação, dentre outros, precisam considerar a liberdade como aspecto fundante das ações pedagógicas. Isso significa pactuar que, num mesmo tempo e espaço podem acontecer experiências de convivência pacífica, assim como teorias e práticas divergentes e contraditórias.

Williams (2011) expõe que o campo da educação é capaz de reagir politicamente para tratar de assuntos relevantes para a cultura e a sociedade. Esse autor contribui para a reflexão sobre os problemas que advém da instituição da liberdade em contextos distintos, quer sejam nas instituições escolares, universitárias ou nas práticas culturais.

Pensando nas práticas culturais e nos processos pedagógicos de liberdade, ambos podem mobilizar reivindicações para a construção de saberes emancipatórios. Observo avanços quando profissionais e cidadãos experimentam diversificados tipos de debates e experiências, que desarticulam, nos espaços formativos e de interação social, crenças hegemônicas e modelos ideais de participação coletiva. Isso ocorre, especialmente, nas ações em que os atores desenvolvem experiências curriculares que tensionam movimentos de resistência e democracia, problematizando ideologias de poder e de saber introjetadas nesses sistemas.

Essa discussão é essencial para os currículos, considerando que o mundo contemporâneo é uma realidade marcada por dogmatismos, hierarquias, opressões, racismos, machismos e suas contrapartidas feministas, homofobias e transfobias, exclusões sociais, econômicas e segregações humanas. Por isso, é urgente a discussão de currículos que funcionem como barreiras para impedir os avanços das desigualdades e injustiças impostas à população.

Assim como expõem Tavares, França-Carvalho e Silva (2022, p. 21), o currículo é “um itinerário formativo a ser refletido diariamente pelos trabalhadores da educação”, sendo pertinente abordar temáticas sobre preconceitos e discriminações nos percursos das ações educativas, potencializando a equidade de direitos. Dessa maneira, o currículo é mecanismo pelo qual o trabalhador da educação tem condições de mediar conhecimentos que valorizem práticas não discriminatórias. Esse currículo assume função de destaque, porque influencia a organização e condução do trabalho educacional e social, sendo portanto, um objeto de

resistência contra a destruição que o sistema capitalista empreende nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Por isso, durante a elaboração, execução e avaliação dos currículos formativos, é de suma importância incluir e negociar diferentes conhecimentos nesses itinerários, levando em conta demandas individuais e coletivas que comporão as ações pedagógicas mobilizadas. A materialização disso requer a participação de ideias e ações, projetos e intervenções, além da participação de diferentes personagens e instituições que se coloquem em disputa no processo de manutenção e desenvolvimento dos direitos civis, políticos e sociais.

Pensando no âmbito das intervenções governamentais, currículos podem ser aprimorados por meio de propostas participativas e inclusivas, reunindo pesquisadores, professores, estudantes, famílias, universidades, escolas, comunidades, sindicatos, associações, instituições, oposições e governos. Nesse sentido, havendo cooperação entre os envolvidos, ampliam-se as chances de que as inúmeras demandas se apresentem no território das decisões sobre as políticas públicas desenvolvidas.

Currículos não podem sustentar conhecimentos isolados dos problemas sociais, mas precisam “descobrir como romper o isolamento da esfera teórica e acadêmica, se quisermos que nossas teorias e elaborações sobre educação e currículo não se limitem a descrever círculos em torno de si mesmas, num movimento de auto-satisfação” (Silva, 1990, p. 66). Essa crítica é indispensável na atualidade, uma vez que busca a aproximação entre teoria e prática, ou vice-versa. Distanciar esses universos pode gerar efeitos negativos na formação e atuação com currículos em distintos contextos. Aproximar a participação popular do trabalho profissional interdisciplinar oportuniza um equilíbrio na relação entre teoria e prática dos currículos das políticas públicas.

Particularmente, fui instigado a pensar sobre o distanciamento entre teoria e prática ao ser confrontado pelos desafios da atuação profissional com lazer junto a jovens numa política de segurança pública na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Na ocasião, senti que a minha formação inicial docente apresentava ausências e limites para lidar com determinados comportamentos culturais. Essa reflexão ganhou corpo no instante em que, em meio às atividades de lazer que eu ministrava, fui surpreendido pela presença do comércio e do consumo de drogas entre jovens participantes das ações. Diante daquele cenário singular, marcado por rituais que escapavam ao planejamento previamente pensado, senti um vazio sobre o que fazer e como intervir sem desconsiderar os sentidos de sociabilidade que se produziam localmente. Não encontrei na memória soluções e propostas que pudessem ter sido solidificadas no currículo da formação inicial docente, o qual acreditava que fosse suficiente

para intervir com variados públicos e diferentes espaços sociais. Busquei por exemplos, conteúdos e recomendações que tivessem sido aprendidos na graduação em Educação Física, entretanto, o currículo que me foi ofertado, não consolidou conhecimentos que apresentassem soluções para as cenas que se repetiam durante a minha atuação no tempo de lazer dos jovens.

Assim, visando superar as limitações do currículo da minha formação inicial docente, vi a oportunidade de constituir saberes da experiência nos processos de atuação profissional com lazer. Entendo que os trabalhadores desse campo aprendem a lidar com situações-problema no exercício da ação, ao estudarem e refletirem sobre os conhecimentos que constituem os currículos e as intervenções com lazer no próprio trabalho profissional. Bondía (2002, p. 26-27) afirma que o sujeito da experiência é um espaço dos acontecimentos, sendo a experiência um lugar de travessia que permite a fruição dos conhecimentos. Ao conceituar o saber da experiência, comenta que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”.

Partindo desse conceito, o saber da experiência pode ser construído nas negociações estabelecidas entre o sujeito da experiência profissional e os personagens alvos das ações, fazendo parte disso as regras institucionais, condições materiais e espaciais destinadas às vivências, o currículo e os percursos educativos empregados. Esses são aspectos importantes que compõem o saber da experiência profissional.

O sujeito da experiência profissional é o representante mais íntimo dos seus atos e condutas e possui a capacidade particular para incluir, excluir, selecionar e compartilhar os roteiros vividos nos processos de sua profissionalização, incluindo nisso os conhecimentos dos currículos que perfazem a trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

Aprofundando essa questão, destaco que atuo há 17 anos como professor da disciplina de Educação Física em escolas públicas de educação básica de Belo Horizonte. Além disso, fui professor do ensino superior por 5 anos, período no qual fui designado para lecionar disciplinas pedagógicas, de práticas de ensino e de metodologia de pesquisa nos cursos de licenciatura em Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas e Letras, na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG).

Para além dessas duas experiências docentes significativas, trabalhei como oficineiro de esportes no Programa de Controle de Homicídios (FICA VIVO!), em duas distintas comunidades na cidade de Belo Horizonte. Situado na Política de Segurança Pública de Minas Gerais, o FICA VIVO! buscava modificar o olhar dos jovens em relação ao envolvimento com a comercialização e o consumo de drogas ilícitas. As intervenções priorizavam jogos, esportes, recreação e brincadeiras. No entanto, era comum o uso de

tabaco, álcool, maconha, cocaína, solventes, e outras substâncias psicoativas por parte dos jovens participantes das oficinas. Alguns faziam uso abusivo de drogas e, nesse caso, precisaram de atendimento em instituições de internação, as denominadas comunidades terapêuticas.

Nesse contexto, o lazer precisava ser fenômeno vivo e um potente canal de mediação entre os costumes da cultura local e geral. As atividades de lazer não poderiam perder de vista a diversidade de interações e socializações que ocorriam nos momentos de experimentação da vida, sendo um deles, o consumo de drogas. Essa experiência profissional de aprender a lidar com situações de comercialização e consumo de drogas por parte daqueles jovens, exigia que eu estruturasse um currículo flexível e aberto aos costumes, percebendo o uso de substâncias ilícitas, também como uma forma de lazer. Era necessário saber dialogar, considerar e deixar fluir os usos dessas substâncias, já que, eram práticas comuns no dia a dia da cultura local daqueles sujeitos.

Naquela política pública, meu saber docente e profissional foi sendo ressignificado, ao mesmo tempo em que fui instigado a questionar a formação inicial de professores em Educação Física. No que se refere à intervenção com sujeitos envolvidos na comercialização e no uso de drogas, o currículo da minha formação inicial deixava lacunas e não oferecia conteúdos e reflexões sobre o tema. Quando mencionados pelos professores ou colegas do curso, eram tratados como fenômenos reprimidos, efêmeros, temerosos e inseguros.

Esse currículo de formação acadêmica abordou disciplinas de distintos campos do conhecimento científico: ciências do esporte e treinamento esportivo, saúde, biologia, bioquímica, educação, ciências exatas, informática, filosofia, psicologia, sociologia, antropologia, história, lazer, jogos e brincadeiras, recreação, esportes, ginásticas, danças, lutas, dentre outras, entretanto, carecia de teorizações e práticas voltadas à intervenção em cenários nos quais a venda, a compra e o consumo de drogas são constantes.

Sobre a formação profissional e docente, Imbernón (2011, p. 17) considera que a aquisição de conhecimentos está relacionada à prática profissional e à instituição em que tal ação se desenvolve na realidade. Comenta que os currículos de formação não possuem “problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos, há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas”.

No meu percurso, as situações problemáticas emergiram da prática profissional com o lazer, o que me levou a estabelecer um diálogo com teorias e reflexões acadêmicas nesse

campo. A partir disso, busquei uma formação continuada que respondesse às demandas da atuação profissional e me aproximei de pesquisadores interessados na discussão de currículos voltados para intervenções nessa área. Elaborei e propus um projeto de pesquisa de mestrado¹ com base nos problemas vivenciados no Programa Fica Vivo!, o que possibilitou a construção de um trabalho de investigação em parceria e a participação em reuniões em um grupo de estudos,² cuja abordagem é a orientação coletiva. Essa formação continuada tem se mostrado essencial para a reflexão sobre práticas curriculares, promovendo o debate em torno de textos, projetos, pesquisas e ações que articulam lazer, currículo, interdisciplinaridade, estudos culturais, feministas e de gênero, bem como perspectivas decoloniais.

Se, por um lado, a atuação com o lazer tem possibilitado a aprendizagem e o ensino de conhecimentos específicos desse campo, por outro, a formação continuada de caráter interdisciplinar tem favorecido a ampliação de ideias, trocas, competências, habilidades e repertórios de comunicação e informação, provocando pensamentos para viajar através de “outras experiências, outras culturas, outras vidas... porque só assim... viaja entre identidades... sendo uma criatura de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade” (Couto, 2008, p. 59).

Ao conectar questões do currículo e do lazer, vejo a oportunidade de transitar por experiências que produzem modos de ser e estar no mundo. Por isso, a construção e a mobilização de saberes com lazer em contextos de usos de drogas foram essenciais nas minhas trajetórias de formação profissional e continuada, instigando-me a refletir sobre a constituição e a organização de currículos com lazer.

Compartilhando da discussão dos currículos com conteúdos de lazer e recreação na formação do profissional de Educação Física, Gomes e Isayama (2013) acreditam que para uma preparação sólida e qualificada, as disciplinas curriculares que abordam esses temas devem proporcionar a construção de conhecimentos críticos e reflexivos.

Por outro lado, ao refletirem sobre currículos da formação de monitores de acampamentos de férias, Silva e Isayama (2017) afirmam que devem ser vistos como textos

¹ Desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o trabalho investigou a construção e a mobilização dos saberes de intervenção com o lazer na Política de Segurança Pública de Minas Gerais. Como resultado, o lazer emerge como papel mediador, ao aproximar os diferentes profissionais dos jovens participantes das ações. Embora situado numa política de segurança pública, o lazer é elemento de construção de cidadania e, sendo assim, amplia a proteção social aos sujeitos das comunidades atendidas (Santos, 2013).

² O laboratório de pesquisa sobre formação e atuação profissional em lazer (ORICOLÉ) é coordenado pelo professor doutor Hélder Ferreira Isayama e situa-se na cidade de Belo Horizonte, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFT) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil.

culturais produtores de sujeitos. A elaboração desses currículos resulta dos saberes, discursos e significados empregados, os quais geram efeitos na fabricação dos sujeitos. Ao focalizar os currículos de formação de técnicos em lazer e técnicos em animação sociocultural, Silva (2021) considera que as práticas curriculares são capazes de apresentar disputas, composições e negociações, bem como enfrentamentos, encontros e atravessamentos. Tais currículos enfatizam a importância do mercado de trabalho, da escola e da universidade nos processos de formação em lazer.

Os currículos são polissêmicos e têm inserção em diversos níveis de formação e de atuação nos campos profissionais: há currículos escolares e universitários, de cursos técnicos e profissionalizantes, de atualização para o mercado de trabalho, de apresentação minuciosa das habilidades/competências de um indivíduo, currículos não escolares, sociais, culturais, dentre outras possibilidades, currículos terapêuticos.

Saindo do contexto universitário, outra possibilidade de tematizar os currículos é discuti-los em espaços não escolares, locais que também produzem acontecimentos, experiências e aproximações dos sujeitos aos meios de interação e socialização de conhecimentos. Segundo Severo (2017, p. 136), a educação não escolar engloba as “práticas consideradas formativas situadas fora da escola, essa proposta conceitual é mais apropriada para se referir às ações inseridas no bojo da educação não formal e informal”, sendo assim, é uma ação educativa implicada com territórios formativos diversos.

Corroborando com esse tipo de ação educativa, Maknarama (2020) afirma que os artefatos culturais midiáticos são currículos extraescolares que produzem e governam sujeitos, sendo “artes feitas na cultura da mídia”. A música é um texto e um currículo de estilo musical, “porque a música também ensina e faz escola dentro e fora das instituições escolares” (p.60). Sendo artefato cultural da mídia, a música opera com textos e discursos que constituem “currículos culturais”, capazes de integrar razões, emoções, sentimentos e significados transmitidos pela sonoridade. Os textos das mídias musicais induzem modos singulares de ser e funcionam como mecanismos de subjetivação, constituindo “textos curriculares também, quando se compreende currículo como qualquer forma de organização de conhecimentos...quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados” (p. 59-69).

De outra maneira, o currículo funciona junto a espetáculos que reúnem multidões, sendo que estas produzem manifestações culturais e formas de organização no lazer esportivo. Avançando nessa discussão, Maciel Júnior e Isayama (2022) afirmam que as torcidas de futebol possuem currículos culturais e nelas se aprendem modos de ser torcedor.

Esses currículos culturais reproduzem pedagogias em ação nos momentos de lazer, quando torcedores de futebol incorporam rituais e conteúdos que carregam significados que valorizam o amor, a paixão e fidelidade ao clube do coração. Esses sujeitos utilizam inúmeros materiais simbólicos que veiculam ideias e processos de identificação clubística. Portanto, suas práticas de lazer nos estádios e seus entornos podem ser analisadas a partir dos currículos, considerando as estratégias de organização e transmissão de mensagens, gestos, falas, objetos, adereços, ações e festas celebradas principalmente nas arquibancadas e nos arredores dos estádios.

Os estádios de futebol são territórios tomados pelas paixões e pelos sentimentos dos torcedores; neles, as vivências de lazer são misturadas às sensações de segurança e insegurança, às experiências de violência e de paz protagonizadas por jogadores e torcedores. Além disso, os espetáculos de futebol são momentos para viver estados de incertezas, sobre a vitória, o empate ou a derrota do clube do coração. Todas essas afetações, positivas ou negativas, fazem parte desse espetáculo cultural, em que os currículos culturais são evocados e influenciam o comportamento dos torcedores, produzindo gestos, agitações, inquietações, gritos, xingamentos, cânticos e modos de torcer. Essas produções culturais organizadas podem apresentar as várias facetas que se articulam aos currículos, pois reúnem episódios para fruição da competição, tensão, cooperação, festa, ludicidade, dentre tantos outros elementos, e, por isso, “não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva” (Hall, 2017, p. 20).

Saindo desse cenário dos currículos que incorporam o lazer na indústria cultural e na produção da cultura e entrando nas políticas públicas de esporte e lazer para crianças e adolescentes, Peres (2013) identifica currículos em programas esportivos voltados aos princípios do esporte educacional. Currículos que são perpassados por interesses e que conectam métodos de construção do conhecimento com a produção de sujeitos. Além disso, os discursos que compõem esses currículos apresentam conceitos, práticas, crenças, declarações, conteúdos, objetivos, metas, limites, desafios, temas de gênero, estrutura de organização, operacionalidade, planejamento e avaliação. Portanto, esses currículos são “arenas de negociações culturais” e devem ser pensados como um “texto cultural presente nas diversas esferas educacionais, sobretudo nas políticas públicas de esporte e lazer” (p.5). O lazer está presente nos documentos norteadores dessas políticas e nos discursos dos agentes sociais, estando ligado à “vivência do lúdico”, ao “prazer dos usuários”, à “não obrigatoriedade” e à “ludicidade” nas atividades. Por isso, participar da luta política por

uma sociedade democrática exige reconhecer que tanto o lazer quanto o currículo possuem elementos da cultura e são “artefatos de poder e governo na conduta dos sujeitos” (Peres; Isayama, 2014, p. 44).

Ainda sobre os currículos das políticas públicas, Santos e Isayama (2015) analisaram os saberes das intervenções de profissionais que atuam na área da segurança pública com conteúdos e práticas de lazer. Os conhecimentos da atuação são construídos ao longo da trajetória particular de cada indivíduo e os conteúdos e saberes relativos ao lazer adquiridos na formação profissional inicial e continuada. Além disso, em espaços de aprendizagens de vivências com distintos públicos e realidades. Currículos com lazer são construídos ao longo dos processos de formação e são produzidos no próprio percurso de vida, “na participação em programas e projetos sociais de educação, esporte e cultura, e na prática cotidiana dos locais comunitários” (p.109). Esses currículos podem funcionar como mediadores de fuga contra a administração de intervenções previsíveis e planejadas ou perpetuar a aplicabilidade do planejamento programado para as ações.

A partir desse exercício de trazer a literatura científica especializada sobre currículo e lazer, identifiquei pesquisas voltadas às práticas e teorias curriculares com enfoque nos diferentes espaços de socialização, tais como: universidades, cursos técnicos, mercado de trabalho, indústria cultural, estádios de futebol, políticas de esporte, lazer e segurança pública. Entretanto, indo além dos territórios até então investigados, vislumbro analisar currículos terapêuticos com lazer em ambientes de tratamento da dependência de drogas.

Nesses contextos, considero ser possível repensar aspectos éticos e morais relacionados ao consumo de substâncias lícitas e ilícitas na nossa sociedade, bem como debater modelos de tratamentos voltados para pessoas que fazem uso abusivo dessas substâncias. Por se tratar de um fenômeno complexo, o consumo e o tratamento de drogas situam-se em um terreno político movediço, que tensiona antigas e novas concepções, demandando conhecimentos capazes de colocar em análise os modos administrativos de uso do tempo de lazer de diferentes grupos sociais.

Ao iniciar a investigação teórica sobre estudos implicados no tratamento oferecido por comunidades terapêuticas ou serviços de saúde mental, busquei por referências nos dois principais periódicos³ brasileiros sobre o lazer no Brasil. Neles, identifiquei os trabalhos de Rocha e Halpern (2019) acerca da percepção de usuários de um CAPS AD da cidade de

³ Utilizei o termo “comunidades terapêuticas” como descritor de busca na LICERE – Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do lazer, <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/index> e na RBEL – Revista Brasileira de Estudos do lazer, <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel>

Cuiabá, Pasquim *et al.* (2022) em relação às atividades de lazer em manicômios modernos, e Guimarães e Júnior (2023), sobre o lazer no tratamento da adicção de substâncias psicoativas. Essa busca foi realizada no período de julho de 2021 a setembro de 2025, a fim de verificar se houve atualização com a publicação de outras pesquisas. No entanto, não foram encontradas novas publicações nas duas bases consultadas, fato que me levou a pesquisar em diferentes fontes de dados.

Esse reduzido número de pesquisas que tratam do lazer em comunidades terapêuticas e serviços de saúde mental justifica a relevância deste estudo, que pretende articular a linha de investigação sobre formação, atuação e políticas de lazer⁴ às experiências de tratamento em comunidades terapêuticas⁵. Essas instituições, presentes em diferentes regiões do país, têm sua atuação legitimada por diretrizes e normas estabelecidas nas políticas públicas sobre drogas no Brasil.

Por outro lado, no que tange ao estudo sistemático sobre o uso de drogas em vivências de lazer, o volume de trabalhos nessas revistas é superior, já que diferentes autores se dedicaram ao assunto em nosso meio. O primeiro deles está situado na Sociologia do Lazer e é um ensaio do francês Joffre Dumazedier. Publicado em 2003, resulta de uma palestra realizada em 1975, na cidade de Brasília. Na ocasião, o autor chamou a atenção para o tema das drogas no âmbito do lazer e seu debate na educação escolar, universitária, na família, na juventude, na sociedade e na formação em geral. Ainda que tais reflexões tenham sido apresentadas há aproximadamente meio século, é oportuno retomar suas recomendações, pois, são questões que continuam presentes em nosso contexto sociocultural. Assim, ao pensar a formação, o autor problematizava:

Que fazer para a formação? Porque, na realidade encontramos-nos diante de um fenômeno social, sócio-cultural, e a escola, a universidade quase nunca o mencionam a não ser para proibir, reprimir, para mostrar o mal. Mas, de modo geral, não se dá formação para o prazer, para fazer entender os problemas do lazer, para analisar as atividades que podem ocupar o lazer, não se dá formação alguma sobre as drogas de recreio, os prazeres que podem trazer seu uso moderado para alguns e os perigos exatos que acarreta seu uso imoderado (Dumazedier, 2003, p.17).

Dumazedier aponta que esse debate precisa ser aprimorado nos currículos de formação e atuação profissional em lazer, explorando limites e avanços que permeiam o assunto.

⁴ Essa é uma das linhas de investigação proposta pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG. Linha 1) Identidade, sociabilidades e práticas de lazer; Linha 2) Memória e história do lazer; **Linha 3) Formação, Atuação e Políticas de Lazer.**

⁵ Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “existem hoje mais de 1800” Comunidades Terapêuticas cadastradas e em funcionamento no Brasil. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/sites/en-GB/comunidades-terapeuticas#:~:text=Existem%20hoje%20mais%20de%201800,Crack%3A%20%C3%A9%20poss%C3%ADvel%20vencer%22>.

Contribui não só para refletirmos sobre a proibição, a repressão e a moral numa sociedade ou instituição, mas também sobre a liberação de determinadas substâncias lícitas ou ilícitas em determinado contexto e tempo social.

Ao lançar luz sobre futuras pesquisas engajadas com a problemática do prazer, consumo de drogas e lazer, Dumazedier propõe uma discussão política e social aberta em relação às “drogas de recreio”, desde que elas não ultrapassem o uso moderado, pois, se consumidas imoderadamente, acarretam perigo. Dentre as ideias apresentadas, é interessante a afirmação de que os usos de drogas precisam ser vistos como “forma de lazer”. Nesse ponto, é possível perceber o motivo pelo qual o seu ensaio tenha sido considerado polêmico⁶. A despeito disso, entendo que as drogas são um fenômeno relevante para a sociedade e a política, sendo indispensáveis os debates na superação dos tabus em torno das práticas e dos consumos de lazer.

Segundo Romera (2009), é preciso discutir o lazer e o uso de drogas sem preconceitos e moralismos, e isso exige incluir os atores e cenários que conformam esse fenômeno, analisando com responsabilidade a exigência que o tema requer da sociedade. A autora acredita que não se deve tipificar o usuário de substâncias ilícitas nem promover a defesa das substâncias lícitas. Aprender a conviver com as drogas é essencial numa sociedade que procura conscientizar seus cidadãos. Por isso, o conhecimento aprofundado do tema, o diálogo interdisciplinar e a participação de diversas áreas profissionais parecem ser o caminho necessário.

Santana (2016) afirma que os modos de apropriação dos espaços públicos apresentam divergências durante a participação comunitária, pois num mesmo tempo e espaço ocorrem situações de tráfico de drogas, consumo de álcool e substâncias ilícitas, depredação do lugar e produção de manifestações culturais e de lazer. Apesar disso, Silva e Stoppa (2009) identificaram que as vivências de lazer de jovens da cultura gótica compreendem, além da sociabilidade durante os encontros em espaços públicos, uma inclinação para o consumo de variados tipos de drogas.

Em outra perspectiva, Sousa Silva (2017) constata que os programas de contraturno

⁶ O texto de Dumazedier foi publicado, em 2003, numa seção específica da Revista LICERE que é destinada aos assuntos tidos como polêmicos. No espaço do Editorial, os editores da revista afirmavam: “Este número da Revista é iniciada com um polêmico trabalho de autoria de Joffre Dumazedier, pouco conhecido entre nós. O texto trata da relação do lazer com o uso de drogas e consiste na tradução da conferência pronunciada, em Brasília, no ano de 1975. Em plena Ditadura Militar, Dumazedier assume um posicionamento que causou (e ainda causa) controvérsias na escola, na família, na universidade...Ao terminar de proferir sua palestra, Joffre Dumazedier foi “convidado” a se retirar do país, sendo imediatamente encaminhado ao aeroporto pelas autoridades políticas. A Seção Polêmica é, assim, um convite ao debate e à reflexão sobre um tema tão polêmico e complexo em nosso meio” (Gomes; Isayama, 2003, p.7).

escolar carregam a crença de que a prática esportiva competitiva ou de lazer é sinônimo de saúde e tem a capacidade de distanciar os indivíduos das drogas e da violência; entretanto, esse tipo de argumento é o produto de restrições discursivas na fala de educadores, professores, monitores e estudantes.

Na mesma direção, Romera (2013) considera que o esporte e o lazer, bem como o domínio do tempo livre das juventudes, não são instrumentos que previnem o consumo de drogas. O discurso da prevenção pelo esporte e lazer, quando pretende “livrar os jovens das drogas”, é a consequência de um imaginário simplista e equivocado e, portanto, para essa questão não há soluções prontas.

Cabe destacar que há divergências de opiniões sobre o uso de drogas com finalidades “recreativas” ou como “passatempos de lazer”, o que gera controvérsias na nossa sociedade. Se, por um lado, existem aqueles que afirmam que o consumo de drogas é nocivo à saúde das pessoas, por outro, alguns especialistas consideram que “não é a droga que faz o sujeito, e sim o sujeito que faz a droga”.

Haja vista que o lazer é utilizado em dispositivos legais da Política Nacional sobre Drogas em nosso contexto, é imprescindível investigar de que modo ele vem sendo desenvolvido nos diferentes ambientes em que essa política se materializa. Portanto, ao focalizar um território institucional possível de investigação e análise, demarco o espaço de uma comunidade terapêutica.

Promulgada no ano de 2019, a Lei Federal 13.840 recebeu o título de lei de drogas atualizada. A mesma trata do Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas e define as condições para o atendimento de usuários e dependentes químicos no país, estabelecendo critérios para o financiamento de políticas sobre o assunto (Brasil, 2019). Um dos objetivos desta lei enfatiza o lazer em interação com outras áreas, tais como cultura, esporte, trabalho, assistência social, habitação, saúde, educação e previdência social.

Considero particularmente interessante compreender o que determina a passagem do usuário ocasional para o usuário dependente de drogas, pois esse é o momento que pode justificar o início de um processo de tratamento em um serviço terapêutico. O consumo abusivo de drogas pode levar à dependência, sendo que essa não é uma situação de fácil solução.

A dependência química é caracterizada pelo uso compulsivo de substâncias psicoativas e outras drogas e constitui-se como problema de saúde pública que requer intervenções especializadas (Silva; Pinto; Machineski, 2013).

Compreendo que as intervenções profissionais especializadas com indivíduos em

situação de dependência química encontram-se sob desafios e barreiras que requerem prevenção, responsabilização, respeito e cuidados. Portanto, o tratamento da dependência química deve envolver atividades de lazer que podem ser investigadas sob a luz das intervenções profissionais.

Para Fossi e Guareschi (2015), a ampliação dos serviços de saúde de acolhimento destinados ao atendimento de usuários e dependentes de drogas em comunidades terapêuticas se deu com a publicação do Plano Nacional de Enfrentamento ao Crack, em 2010. As políticas públicas sobre drogas no Brasil incorporaram essas instituições como responsáveis pelo tratamento de dependentes químicos.

De acordo com o Governo Federal, o atendimento em comunidades terapêuticas pode ser acessado por quaisquer pessoas que necessitem do distanciamento do território em que começaram ou evoluíram com a dependência das drogas. Esse serviço é destinado a todos os cidadãos que realizam o uso nocivo de psicoativos e que desejam alterar o quadro de dependência (Brasil, 2023).

Comunidades terapêuticas se justificam como instituições privadas responsáveis por criar programas para recuperar e reinserir na sociedade cidadãos em situação de dependência química. Elas são espaços de interação entre pessoas que estão em tratamento contra drogas e na condição de dependentes químicos. As abordagens utilizadas por essas instituições podem variar, mas, geralmente, busca-se o isolamento social dos participantes, minimizando as probabilidades de exposição dos mesmos a situações de oferta de drogas. Oferecem atendimento organizados por rotinas diárias que são acordadas com os acolhidos, visando a reeducação das condutas, dos comportamentos e consumos, reinserindo os sujeitos na sociedade.

Dentre as práticas dessas entidades, destaco as propostas centradas na higiene, saúde, educação, religião, cultura, trabalho, esporte e lazer. Embora cada instituição possua sua maneira de abordar a rotina das terapias, é comum o desenvolvimento de ações intersetoriais e multidisciplinares (Ministério da Saúde, 2002; Bonadio, 2010).

Entretanto, recentemente, o Grupo de Apoio Técnico Especializado (GATE) do Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ), emitiu a nota técnica N°1014/2020 considerando que vários relatórios e estudos brasileiros demonstram que um número nada desprezível de comunidades terapêuticas continua atuando “com privação de liberdade e outras violações de direitos” (p. 53). Ao apontar esse universo de injustiças, a nota técnica sugere que o poder público disponibilize uma rede articulada de serviços que garanta os direitos humanos fundamentais e a atenção integral dos indivíduos que realizam o uso

indevido de drogas, qualificando o atendimento através de diversos setores e “políticas públicas de trabalho, habitação, esporte e lazer” (p.54).

Comunidades terapêuticas são territórios educativos não formais que trabalham na perspectiva de tratar pessoas em uso indevido de drogas. Nos últimos anos, os serviços oferecidos por essas instituições vêm sendo incorporados nas políticas públicas brasileiras sobre o assunto. Embora elas recebam inúmeras críticas, dado ao fato de adotarem modelos de cuidados fundados no paradigma da abstinência (Quintas; Tavares, 2020), ainda assim, podem funcionar como territórios educativos esperançosos para dependentes químicos e seus familiares, sendo, “formas de evitar um mal pior” (Machado, 2023), ao produzirem alternativas contra o encarceramento em massa e a morte.

Indo na contramão dessas entidades, surgem em cena manifestações e movimentos sociais populares contrários ao encaminhamento de pessoas em situação de rua (PSR) para comunidades terapêuticas, sobretudo, com a ascensão do atual governo (2023-2026) do Partido dos Trabalhadores (PT) à Presidência da República. Nessa direção, um documento foi elaborado pelo Movimento Nacional da População de Rua (MNPR) e pelo Movimento Nacional de Luta e Defesa da População em Situação de Rua (MNLDPSR), sendo assinado por mais de 25 outras entidades de apoio, as quais solicitam que o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) não direcione “pessoas em situação de rua, com vulnerabilidades diversas, decorrentes do uso abusivo de álcool e outras drogas ou de transtornos psíquicos, para comunidades terapêuticas” (p.2).

Esses dois movimentos de resistência consideram que, embora o novo governo tenha mantido a Secretaria Nacional de Cuidados e Prevenção às Drogas (SENAPRED) em plena atividade, inclusive com a criação de um “Departamento de apoio e fomento às comunidades terapêuticas” (p.1), é preciso acreditar que “haja capacidade de escuta, diálogo e proposta de construirmos juntos as políticas públicas, os serviços humanizados e qualificados para a parcela mais vulnerabilizada da população” (MNPR; MNLDPSR, 2023, p.2).

Diante das incertezas e mudanças de governos, assim como da continuidade ou não das comunidades terapêuticas como prestadoras de serviços que angariam recursos advindos do financiamento das políticas públicas em saúde, considero esse tipo de instituição para a composição do universo da análise.

Dentre o rol de atividades terapêuticas acionadas em seus programas de tratamento, o lazer desponta como uma dimensão indispensável nos processos de reeducação dos pacientes. O lazer em comunidades terapêuticas pode ser atravessado por currículos que

expressam valores, ideias, ideologias, políticas e pedagogias de diferentes matizes. Por mais que as ações nessa área possam alavancar experiências educativas conscientes, torna-se indispensável perceber currículos tradicionais arraigados em pacotes de exercícios, tarefas e atividades adaptativas, bem como identificar currículos críticos e pós-críticos no campo.

Dessa forma, ao criar um problema de pesquisa a partir da posição de quem vinha de fora das comunidades terapêuticas e não convivia com a rotina, os desafios e as dificuldades dessas organizações, senti-me um estranho; porém, inspirado nas palavras de Raymond Williams (2011, p. 11), de que é preciso assumir “o baralho do confronto”, compreendendo que terapias são currículos que atravessam as dimensões da vida e formam identidades e sujeitos, sobretudo, nos tempos e espaços para o lazer.

Mediante o exposto, assumo a perspectiva de compreensão dos “locais de enunciação” e da “perspectiva relativa”, além da ruptura frente às verdades do conhecimento (Nascimento, 2018). Nessa direção, desenvolvo um estudo etnográfico engajado na seguinte problemática: de que modo o lazer é incorporado, organizado e significado no currículo terapêutico de um centro de tratamento para dependência química? Busco compreender como se estruturam os espaços, tempos e práticas de lazer na rotina terapêutica, quais atividades e abordagens são mobilizadas, reforçadas ou contestadas pelos profissionais no tratamento, quem são os responsáveis pelo planejamento e execução dessas experiências e como compreendem o papel do lazer na terapia, bem como que tensões e disputas emergem entre os diferentes atores em relação a essas intervenções.

Ao propor a tese de um currículo terapêutico com lazer, utilizo uma expressão pouco explorada nos estudos de currículo e do lazer no Brasil. Tal proposição é debatida à luz do referencial teórico e dos dados empíricos construídos com a instituição investigada. Compreendo currículo terapêutico como o conjunto articulado de práticas, saberes, tempos, espaços, valores e intervenções que organizam a rotina institucional de tratamento e que operam na produção de sujeitos e identidades. Esse currículo não se reduz a uma grade de atividades ou a um programa formal de terapias, mas abrange as pedagogias explícitas e implícitas, os discursos, as relações de poder e os rituais cotidianos que constituem o ambiente terapêutico.

No contexto das comunidades terapêuticas, o lazer se inscreve nesse currículo como dimensão que mobiliza conteúdos culturais, corporais, artísticos e lúdicos, atravessando processos de reeducação, disciplinamento e cuidado. Trata-se, portanto, de compreender o currículo para além dos espaços escolares e universitários, reconhecendo-o como tecnologia de governo e formação presente em territórios não formais de educação.

Essa pesquisa se debruça sobre um centro terapêutico permanência-dia que adota modelo de abstinência total de drogas, portanto, problematiza seu currículo terapêutico que contempla atividades lúdicas e de lazer para o tratamento de dependentes químicos.

O objetivo geral é analisar as políticas e pedagogias que constituem o currículo com lazer em um centro terapêutico para tratamento da dependência química. Os objetivos específicos são: Descrever e analisar como se configuram os tempos, espaços, atividades e práticas de lazer no currículo terapêutico da instituição investigada; Compreender tensões, conflitos e disputas entre os diferentes atores em relação às intervenções de lazer no contexto terapêutico; Analisar os saberes, as experiências e os sentidos atribuídos pelos profissionais às práticas de lazer no tratamento.

1.1 Metodologia

Esta pesquisa se orienta pela abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), que abrange a coleta de dados voltada para a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos agentes que atuam em comunidades terapêuticas. Conforme Ludke e André (2022, p. 14), esse tipo de pesquisa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Aplicada ao universo dos valores e das representações de grupos específicos sobre outros grupos (Minayo, 2004), contribui para “desmistificar e desconstruir saberes imprecisos sobre o tratamento em comunidades terapêuticas” (Gomes, 2022, p. 20).

Assim, ao utilizar essa abordagem de pesquisa, emprego a estratégia “multimetodológica”, que segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) é uma técnica composta por investigação da literatura, pesquisa documental e trabalho de campo. Essa triangulação é eficiente porque permite reunir conhecimentos sistematizados sobre o tema investigado, realizar análise detalhada em fontes documentais e captar informações significativas de contextos singulares. Esse método permite flexibilidade e ajustes durante o processo de investigação, quando necessário.

Partindo da análise da literatura especializada sobre o tema de estudo, opto pela revisão bibliográfica narrativa (Gil, 2017). Isso permite descrever, explicar e discutir o currículo com lazer em comunidades terapêuticas.

Dessa forma, reviso pesquisas que tratam de teorias do currículo, tipos de educação, currículos com lazer, comunidades terapêuticas e etnografia. Esses termos, quando aplicados ao Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (CAPES) e outros sites de busca, como Google, Google Acadêmico, periódicos científicos e sistemas de bibliotecas universitárias, apresentam múltiplos enfoques de investigação.

Embora não existam periódicos específicos dedicados às comunidades terapêuticas (CTs) no Brasil, o assunto tem sido objeto de estudo em diferentes campos do conhecimento. Pesquisas relacionadas a essas instituições encontram espaço em revistas das áreas de saúde, saúde mental, psicologia, medicina, serviço social, políticas públicas, lazer, educação, sociologia, antropologia, história, dentre outras, o que evidencia a transversalidade e complexidade da temática. Plataformas de pesquisas científicas, como a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e a *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, destacam-se como fontes relevantes para o acesso à artigos que discutem as CTs a partir de abordagens metodológicas e teóricas distintas.

No portal *SciELO* Brasil, a busca pelo termo comunidades terapêuticas, em língua portuguesa, localizou 35 artigos. Utilizando o mesmo critério, no Portal de Periódicos da CAPES, o mesmo apresentou 347 publicações. Já no Catálogo de Teses & Dissertações da mesma, foram encontrados 1.130 trabalhos. Essas plataformas evidenciam um total de 1512 produções científicas sobre comunidades terapêuticas no Brasil, sendo que esse levantamento foi feito até Setembro de 2025.

No que diz respeito ao termo do currículo com lazer, consultei apenas o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, utilizando o recorte temporal de 1990 a 2023. Justifico esse período, porque a década de 1990 é o marco dos estudos sobre currículo e lazer no Brasil, sendo que nas décadas seguintes tais pesquisas se expandiram de modo quantitativo e qualitativo. Esse catálogo é relevante pois reúne pesquisas de mestrado e de doutorado de universidades brasileiras, permitindo identificar como determinado tema vem sendo estudado. Nele, pude localizar lacunas na literatura sobre lazer e comunidades terapêuticas, pois, não foram observados estudos que relacionam currículo, lazer e comunidades terapêuticas.

Portanto, o material da análise bibliográfica deste estudo reúne artigos, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações, teses e livros, o que assegura uma composição ampla da produção científica sobre os termos propostos, permitindo conhecer as teorias aplicadas nestes contextos.

Entrando na pesquisa documental, esta focalizou dispositivos legais (resoluções técnicas, protocolos clínicos, diretrizes de fiscalização e materiais de formação produzidos por órgãos públicos, organizações da sociedade civil e agências nacionais) que regulamentam e orientam o trabalho das comunidades terapêuticas. Considerando que currículos são

produzidos nas orientações e diretrizes propostas pelo ordenamento jurídico das políticas públicas, compreendo a análise documental neste estudo como primordial, pois revela como esses se configuram no âmbito da legislação vigente. Nesse sentido, selecionei algumas fontes que foram analisadas, identificando termos relacionados às atividades lúdicas e ao lazer, compreendendo o período de 2000 a 2024.

Essa temporalidade abrange modificações significativas nas políticas de tratamento para indivíduos com uso abusivo de drogas no âmbito do Governo Federal, que, a partir de 2003, propõe a “Política do Ministério da Saúde para a Atenção Integral de Usuários de Álcool e outras Drogas” (Brasil, 2003). Nesse contexto, ocorreu a Reforma Psiquiátrica do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, com a promulgação da Lei Nº 10.216, de 06 de Abril de 2001, a qual trata da “proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental” (Brasil, 2001, p. 1).

Desta forma, selecionei treze fontes documentais e ampliei a compreensão sobre as normas, diretrizes e orientações para o trabalho em comunidades terapêuticas. São elas:

1. Resolução ANVISA nº 101, de 30 de maio de 2001 - Regulamento Técnico para o funcionamento de Comunidades Terapêuticas;
2. Portaria MS nº 816, de 30 de abril de 2002 - Programa Nacional de Atenção Comunitária Integrada a Usuários de Álcool e Outras Drogas;
3. Portaria MS nº 2.197, de 14 de outubro de 2004 – Atenção integral para usuários de álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS);
4. Lei nº 11.343/2006, institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências;
5. Portaria nº 3.088/2011, institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS);
6. CONFENACT – Confederação Nacional de Comunidades Terapêuticas. Laborterapia: o trabalho, elementos terapêuticos e educacionais. Documento enviado ao CONAD⁷, em 26 de maio de 2014;
7. Resolução CONAD nº 01/2015, regulamenta no âmbito do Sistema Nacional de

⁷ Conselho Nacional de Políticas sobre Drogas (CONAD), é o órgão superior e permanente do Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas (SISNAD). <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/sua-protecao/politicas-sobre-drogas/subcapas-senad/conad/conselho-nacional-de-politicas-sobre-drogas-conad>

Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), as entidades que realizam o acolhimento de pessoas, em caráter voluntário, com problemas associados ao uso nocivo ou dependência de substâncias psicoativas, caracterizadas como comunidades terapêuticas;

8. Lei nº 13.840, de 5 de junho de 2019 - Nova Lei de Drogas, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas, as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e o financiamento das políticas sobre o assunto;
9. Capacitação de monitores e profissionais das comunidades terapêuticas (COMPACTA⁸), Ministério da Cidadania, ano 2019;
10. Diretriz Técnica do Ministério Público do Rio de Janeiro (MPRJ) nº 008/2020 - Fiscalização em Comunidades Terapêuticas;
11. Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Tabagismo. Brasília: Ministério da Saúde/CONITEC⁹, 2020;
12. Revista Síntese, número 1, de 2020, publicada pela Federação Brasileira de Comunidades Terapêuticas (FEBRACT);
13. As grades de atividades fornecidas pelo centro terapêutico pesquisado (documentos institucionais).

A seleção de tais documentos obedeceu a dois critérios centrais:

- 1) a relevância normativa e institucional para o funcionamento e a regulamentação das comunidades terapêuticas no Brasil;
- 2) a relação direta entre práticas, diretrizes e discursos que atravessam o cotidiano dessas instituições.

A identificação desses documentos foi feita por meio de levantamentos em sites oficiais, tais como: o portal da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), o Ministério da Saúde, o Ministério da Cidadania, o Ministério Público e também entidades representativas das comunidades terapêuticas, como a CONFENACT e a FEBRACT. Esse percurso possibilitou reunir materiais normativos, programáticos e pedagógicos que oferecem um panorama do modo como essas instituições são legitimadas, orientadas e fiscalizadas no país.

⁸ O curso Compacta, realizado em 2019 pela Secretaria Nacional de Cuidados e Prevenção às Drogas (SENAPRED), do Ministério da Cidadania, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), se tornou um livro de apoio e suporte a profissionais que trabalham nas Comunidades Terapêuticas de todo o país.

⁹ Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde (CONITEC). <https://www.gov.br/conitec/pt-br>

O procedimento de análise desses documentos apreendeu o conteúdo literal dos textos, seus sentidos e suas intencionalidades políticas que organizam prescrições terapêuticas. Portanto, estabeleci uma relação entre os documentos e os registros etnográficos de campo, percebendo como as normas se materializam ou não nas práticas cotidianas do centro terapêutico.

No que se refere à pesquisa de campo, destaco que a seleção da instituição foi precedida por um levantamento em sites de comunidades terapêuticas e em bases de órgãos públicos¹⁰. Esse processo resultou na escolha de um centro terapêutico localizado na cidade de Belo Horizonte, o qual constitui o lócus da investigação.

A escolha de uma única instituição justifica-se pela natureza do estudo etnográfico, que demanda tempo prolongado de observação no campo. A mesma foi selecionada com base em critérios que remetem à realização de intervenções com lazer na terapia, sendo que o principal deles foi a presença de atividades de lazer em seu programa de tratamento. Além disso, levou em conta o critério de acessibilidade, dado que a localização da instituição é próxima ao local de moradia e de trabalho deste pesquisador, o que possibilitou a realização de visitas semanais, viabilizando o acompanhamento sistemático das atividades.

Importante mencionar que o trabalho de campo em comunidades terapêuticas é atravessado por barreiras de acesso, decorrentes do caráter fechado e disciplinar que estrutura essas instituições, bem como das desconfianças dos profissionais e dos pacientes em relação à presença de observadores externos. Nesse cenário, cada aproximação configurou-se como um exercício de negociação, em que a entrada e a permanência em campo dependiam da construção de laços de confiança. Assim, a análise de uma única instituição se constituiu num movimento estratégico para viabilizar a convivência e o acompanhamento prolongado de observação das experiências terapêuticas.

O centro terapêutico escolhido tem 17 anos de atuação na cidade de Belo Horizonte e oferece serviços em saúde mental para pessoas com uso abusivo de drogas, sendo que o acesso ao tratamento é viabilizado por planos de saúde, pagamento particular ou gratuito, este último, condicionado a critérios socioeconômicos estipulados pela instituição. A mesma adota

¹⁰ O site da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social informa que há no Governo de Minas uma Subsecretaria de Políticas sobre Drogas (SUBPOD). Essa é responsável por coordenar ações junto ao Plano Mineiro Intersetorial de Cuidados/Tratamento e Prevenção do Uso/Abuso de Álcool, Tabaco e Outras Drogas. <https://social.mg.gov.br/politicas-sobre-drogas/plano-mineiro-intersetorial-de-cuidados-tratamento-e-prevencao-do-uso-abuso-de-alcool-tabaco-e-outras-drogas>

O site também lista 53 instituições terapêuticas parceiras, as quais são vistas como “Redes Complementares de “Suporte Social na Atenção ao Dependente Químico- RCSS/DQ”. <https://social.mg.gov.br/politicas-sobre-drogas/instituicoes-parceiras/rede-complementar-de-suporte-social-na-atencao-ao-dependente-quimico-rcss-dq>

o modelo de abstinência total para os acolhidos, o que corresponde a uma tendência política proibicionista sobre os usos de drogas. Seu atendimento é de permanência-dia e funciona de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 16h30.

Os pacientes que fazem tratamento terapêutico na instituição compõem, aproximadamente, um grupo de 30 homens com idades entre 18 e 75 anos. A duração total de 9 meses do tratamento é igual para todos, apesar das origens históricas, sociais, econômicas, psíquicas e culturais desses pacientes serem diversificadas. O programa terapêutico é estruturado em três níveis distintos, de modo que, a cada três meses, os pacientes avançam para uma nova etapa no processo, característica que confere singularidade à proposta institucional adotada. Cabe mencionar que o termo paciente resulta da linguagem mencionada pelos colaboradores que participaram dessa pesquisa, entretanto, na literatura especializada, outros termos são adotados, tais como: acolhido, sujeito, indivíduo, pessoa, etc.

O trabalho terapêutico na instituição é desenvolvido por profissionais que desempenham funções específicas, vinculados por contrato formal regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Microempreendedor individual (MEI) e Recibo de Pagamento a Autônomo (RPA). O Quadro 1 apresenta o quantitativo de pessoal e suas funções realizadas na entidade.

Quadro 1: Profissionais e suas funções exercidas no centro terapêutico

Quantidade	Função exercida
1	Educação Física
2	Terapia ocupacional
3	Reflexão
4	Horta, psicologia, grupo reflexão, reflexão, filme, reflexão filme.
5	Arteterapia
6	Pilates e fisioterapia
7	Música
8	Tai Chi
9	Reflexão
10	Grupo terapêutico
11	Responsável pela coordenação da instituição
12	Responsável pela assistência social

13	Responsável pelos serviços administrativos
14	Responsável pela recepção, separação e distribuição de medicamentos
15	Limpeza, almoço e lanche.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com a finalidade de garantir o sigilo sobre a identidade dessa instituição e de seus profissionais, utilizei um nome fictício para a mesma e números para os respectivos colaboradores. O trabalho de campo foi iniciado após a autorização do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa pesquisa foi aprovada pelo parecer número: 6.266.393, datado de 28 de Agosto de 2023.

O estudo de campo consistiu na mobilização do método etnográfico, que “prioriza a qualidade do dado, a convivência do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e a partir daí, é possível obter um conhecimento mais denso e minucioso” (Possato; Zen, 2015, p. 241). Nesse método, é preciso que o pesquisador tenha sensibilidade e transmita confiança, pois “um dos grandes desafios da abordagem etnográfica refere-se ao papel e às tarefas exercidas pelo observador” (Ludke; André, 2022, p. 19).

A aproximação e a entrada no campo da pesquisa ocorreu através de agendamento de uma reunião presencial com a responsável pela instituição, momento em que apresentei os objetivos e as etapas do estudo e solicitei a assinatura da carta de aceite para início da investigação.

Esse trabalho aciona duas técnicas principais de coleta de dados: a observação participante e a realização de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Stigger e Myskiw (2021, p. 103) a observação participante é atravessada por quatro elementos significativos: “a experiência de entrada em campo; a produção de estranhamentos; a arte de situar-se com os interlocutores; e as aprendizagens da escrita dos diários de campo”.

Assim, a observação foi estruturada por meio de um roteiro prévio, o qual norteou o registro escrito das falas de pacientes e profissionais em um caderno de campo, bem como das atividades desenvolvidas e dos espaços percorridos, compondo descrições densas e contextualizadas da realidade. O roteiro prévio é estruturado a partir dos elementos a seguir: A) Objetos textuais e discursivos - documentos, objetos, ferramentas, adereços, símbolos, mensagens, textos, manuscritos, imagens, representações; B) Experiências percebidas - evidências, vestígios e detalhes expostos em painéis, paredes, quadros de avisos; C) Espaços, materiais e conhecimentos - atividades, práticas e manifestações de lazer; D) Saberes relativos

ao lazer - formas de organização, planejamento, modos de execução e avaliação das propostas; E) Intervenções com lazer - experiências de reeducação dos pacientes.

Ao descrever espaços, sujeitos, atividades e conhecimentos pude estruturar práticas de significação relativas ao currículo terapêutico com atividades lúdicas e de lazer. As observações foram realizadas uma vez por semana, alternando turnos matutino e vespertino, com duração de 04 horas por visita, no período de abril a dezembro de 2024.

Considere as múltiplas referências, vez que documentos, imagens, mensagens, livros e práticas são relevantes para a construção dos dados. Observei quadros, desenhos, símbolos, textos e representações, muitos dos quais estavam expostos em painéis, paredes e quadros informativos. Esses detalhes compõem elementos curriculares e revelam intervenções para a produção de sujeitos no tratamento.

O quadro 2 ilustra como foi realizado esse processo de observação, contemplando três aspectos estruturantes, a saber:

A) Elementos materiais, textuais e visuais - símbolos, mensagens, textos, manuscritos, imagens, fotografias, representações, painéis, cartazes em paredes, quadros de avisos, etc;

B) Experiências percebidas - atividades, práticas, rotinas, conversações e atendimentos em grupos, etc;

C) Conhecimentos e saberes - planejamentos, conteúdos, metodologias, avaliações pertinentes a cada profissional observado.

Quadro 2: Modelo de caderno de campo utilizado na observação participante

Objetivo	Descrição densa da realidade, levantando ideias, indagações e impressões.		
Período	A) Elementos materiais, textuais, visuais	B) Experiências percebidas	C) Conhecimentos e saberes
Abril a Dezembro de 2024.	Espaços, materiais, mensagens, símbolos, imagens. Recursos verbais, escritos e audiovisuais utilizados.	Terapias manuais: horta, terapia ocupacional e atividade de vida diária. Terapias culturais: música, filme e reflexão sobre filme, musicoterapia. Terapias mentais: psicologia, reflexão e grupo reflexivo. Terapias espirituais - projeto renascer DAE, evangelização DAE. Terapias corporais - educação	Planejamentos, conteúdos, metodologias, avaliações pertinentes a cada profissional observado

		física, tai chi, pilates e fisioterapia.	
		Lazer - atividade lúdica/bingo	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

A segunda técnica empregada foi a entrevista semiestruturada, utilizada como instrumento de aprofundamento das informações obtidas durante a observação participante. Por meio da entrevista pude direcionar e controlar aspectos inerentes à investigação do objeto de estudo. Almeida e Szymanski (2010) orientam que o entrevistador deve ir para a entrevista conhecendo o contexto institucional e sociocultural de atuação dos entrevistados. Para Minayo (2004), a entrevista é um diálogo com finalidade e seu pré-roteiro serve como ferramenta que facilita e norteia a conversa entre o entrevistador e o entrevistado. No rol de possibilidades das entrevistas, destaco a entrevista semiestruturada. Esta pressupõe a colocação de questões específicas sobre o tema abordado e oportuniza ao entrevistado dar sentido às práticas de significação em suas narrativas. Ela também é capaz de gerar confiabilidade ao direcionar o entrevistado para conteúdos narrativos que contenham elementos do problema da pesquisa, permitindo que o assunto não seja desviado do objetivo proposto.

Essa técnica permitiu conhecer as propostas peculiares de lazer, pois, ao interrogar os profissionais que atuam com conteúdos, atividades, metodologias, problemas e desafios nesse campo, práticas de significação do cotidiano foram levantadas. Esse instrumento de coleta de dados tornou-se eficaz, pois direcionou para questões cruciais que precisavam ampliar os detalhes do currículo terapêutico com lazer. As entrevistas buscaram respostas para as seguintes informações: 1) Trajetória na instituição; 2) Lazer no currículo de formação acadêmica; 3) Desafios no desenvolvimento do lazer e recreação; 4) Lazer no planejamento de trabalho; 5) Referências que subsidiam as intervenções de lazer; 6) Recepção do lazer pelos pacientes; 7) Habilidades e valores nas atividades de lazer; 8) Transformações que o lazer produz nos pacientes; 9) Programação semanal com lazer no tratamento; 10) Resultados do trabalho com lazer; 11) Práticas de lazer que poderiam ser aprimoradas; 12) Currículo e diretrizes para o lazer na instituição; 13) Tensões e conflitos relacionados ao lazer entre os profissionais da equipe; 14) Avaliação dos impactos das atividades de lazer.

Os critérios para a inclusão e seleção dos colaboradores foram o envolvimento com experiências de lazer, seja do ponto de vista do planejamento, da execução ou da avaliação das propostas implementadas. Ainda que as atividades desses profissionais tenham

denominações distintas do termo “lazer”, com a observação participante ficou evidenciado que desenvolvem conteúdos relacionados a essa dimensão. O lazer era destacado por eles e elas como meio terapêutico, contribuindo para as práticas de cuidado e para o acolhimento institucional.

Do total de 15 profissionais atuantes na instituição, foram identificados 11 potenciais sujeitos para a realização das entrevistas semiestruturadas, os quais foram convidados a participar concedendo suas experiências e reflexões. Desses, 6 aceitaram o convite de imediato e 5 deram retorno sobre a participação nessa fase após o período estipulado para a realização das entrevistas. Assim, os que concederam seus depoimentos foram: (1) educador físico, (2) terapeuta ocupacional, (3) arteterapeuta, (4) psicanalista, (5) psicólogo e (6) fisioterapeuta.

Portanto, antes da aplicação das entrevistas, expliquei as condições de livre adesão voluntária na pesquisa e procedi às assinaturas dos mesmos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A aplicação das entrevistas foi realizada de maneira virtual, através do Google Meet, constando recursos de áudio, vídeo e transcrição. A realização de entrevistas à distância foi necessária para flexibilizar a participação dos colaboradores na pesquisa, sendo que elas foram previamente agendadas para os dias e horários escolhidos pelos próprios participantes. Os entrevistados são identificados pelas respectivas ordens (entrevista 1 a 6), e suas identidades não foram reveladas. As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril, maio e junho de 2025, sendo devidamente gravadas, transcritas e analisadas para os propósitos deste estudo. Essa técnica permitiu aprofundar nas experiências de lazer dos atores envolvidos nos processos de atuação, segundo o ponto de vista deles.

O quadro 3 apresenta um panorama dos entrevistados, contemplando a formação acadêmica, o perfil pessoal e profissional, a atividade desenvolvida, a forma de contratação e o ano de entrada na instituição.

Quadro 3: Formação, perfil pessoal e profissional, atividade ministrada e ano de ingresso na instituição

Entrevista	Perfil pessoal, profissional e atividade desenvolvida	Entrada na instituição
1	Graduado em Educação Física e bacharel em Direito. Pós graduado em psicologia social e criminalidade com ênfase em psicopatia. Homem, negro, 60 anos, pai. Gosta muito de atividade física, esporte e lazer. Atualmente tem estudado psicanálise. Procura chegar todos os dias com o astral elevado para incentivar os pacientes. Acredite nos seus sonhos porque é possível, mas a batalha não é uma vitória. Na instituição trabalha como autônomo, com atividade de Educação Física.	2012

2	Graduação em Terapia Ocupacional, com Pós-graduação em reabilitação do membro superior, acupuntura, drenagem linfática, auriculoterapia, ventosoterapia. Mulher, branca, 67 anos. Sente-se ativa e acolhida pelos pacientes da entidade. Acredita que as pessoas devem estar sempre em formação e mesmo assim não estarão completas. Não existe perfeição. Na instituição trabalha como autônoma, com atividade de terapia ocupacional.	2017
3	Graduado em Engenharia civil, Pós graduação em ergonomia e em engenharia de segurança do trabalho Cursou Psicanálise na Associação Brasileira de Psicanálise clínica. Homem, branco. Filho de médico famoso em Belo Horizonte. Está escrevendo um livro com o tema da importância do esporte no tratamento do dependente químico. Foi triatleta. Na instituição trabalha como autônomo, com atividade de reflexão.	2019
4	Graduado em Psicologia, pós-graduado em dependência química e em psicologia hospitalar. Homem, negro, 34 anos, casado. Ama trabalhar com a dependência química. Atua no contexto clínico em consultório, tratando vícios, tais como, pornografia, jogos, sexo e drogas. Estuda majoritariamente vícios, em conjunto com transtornos mentais. A verdadeira esperança consiste em continuar lutando Na instituição trabalha com contrato CLT, com atividades de Horta, psicologia, grupo reflexão e filme.	2019
5	Graduada em Desenho e plásticas, pós-graduada em arteterapia. Mulher, branca, 59 anos. Casada. Mãe e avó. Trabalha com saúde mental, sendo uma satisfação muito grande, é uma alegria muito grande poder contribuir no tratamento do dependente químico. Fortalecer cada vez mais as práticas terapêuticas, colocando sempre em evidência a sensibilização dos corações, virar a chave para a jornada evolutiva. Na instituição trabalha com MEI, com a atividade de arteterapia.	2016
6	Graduada em Fisioterapia, pós graduada em acupuntura e dermatofuncional Mulher, branca, 47 anos. Casada. Mãe. Sente-se feliz pelo trabalho com dependente químico. É o trabalho do coração dela. Na instituição trabalha como autônoma, com a atividade de pilates e fisioterapia.	2007

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao término das entrevistas, iniciei a etapa de transcrição e, em seguida, a fase de análise do discurso crítico dos depoimentos. Quanto a isso, adotei a epistemologia interpretativista, que orienta no sentido de relacionar fenômenos sociais previamente conhecidos com as dinâmicas sociais investigadas, bem como a própria tomada de consciência do pesquisador perante o material coletado durante situações de interação (Bogdan; Biklen, 1994).

A partir dessa interpretação, busquei compreender as práticas de significação dos entrevistados, tendo em vista seus próprios investimentos de reflexão sobre as experiências com lazer. Essa etapa da pesquisa constituiu a fase analítica e dialógica, objetivando a

definição, a codificação e a organização dos sentidos que foram mediados pela cultura. Por isso, no processo de interpretação discursiva foi essencial reconhecer que:

Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas "culturas". Contribuem para assegurar que toda ação social é "cultural", que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação (Hall, 2017, p. 20).

Assim sendo, as narrativas discursivas das entrevistas ofereceram elementos para a criação de sentidos durante a análise e, ao identificar e interpretar os discursos das mensagens, os significados explicativos da realidade foram evidenciados, levando em conta a subjetividade dos sujeitos investigados. A delimitação dos significados contemplou os objetivos e problemas levantados pelo estudo; porém, outras questões foram exploradas, tendo em vista a inserção do pesquisador na experiência direta com a etnografia.

No tratamento e análise do material discursivo, o conjunto das narrativas textuais foi conectado às discussões teóricas, aos dados documentais e à observação participante. Com isso, práticas de significação foram sistematizadas como reflexões criativas na interação do estudo, gerando novas problematizações e comparações com resultados já encontrados sobre comunidades terapêuticas. Por fim, tanto os conhecimentos a priori quanto os conhecimentos suscitados na instituição permitiram a confecção de conhecimentos a posteriori para discussão e defesa da tese.

O Quadro 4 demonstra de maneira sintética as etapas de construção da análise do discurso crítico, compostas por níveis: 1) conhecimentos sistematizados, 2) conhecimentos da realidade institucional e 3) reflexões criativas na interação do estudo. Além disso, apresenta a origem do material coletado e a organização das ideias em práticas de significação. Essa ferramenta foi elaborada pelo próprio pesquisador, tendo em vista ilustrar os três níveis e apresentar as categorias.

Quadro 4: Processo de análise do discurso crítico

Etapas da análise do discurso	1 - Conhecimentos sistematizados sobre o tema	2 - Realidade institucional e social investigada	3 - Reflexões criativas na interação do estudo

Fonte do material coletado	Estudos e pesquisas, informações e dados sistemáticos. Conceitos, teorias, métodos, explicações, argumentações, resultados, considerações e orientações de professores experientes no tema.	Observação de espaços, sujeitos e textualidades; Coleta de falas formais e informais, depoimentos de pacientes e colaboradores; Registros diversos por meio de recursos impressos e audiovisuais (fotografias, imagens, símbolos, mensagens imperativas, entrevistas, anotações pessoais).	Inferências, correlações, comparações, interpretações e indagações. Codificação preliminar de discursos, organização dos sentidos em trechos de depoimentos, falas aleatórias.
Organização das Categorias (práticas de significação)	Currículo terapêutico; Terapias espirituais; Terapias mentais; Atividade física, esportiva e de lazer; Saúde; Laborterapias e práticas manuais; Terapias culturais e expressivas; Recaídas e altas no tratamento;		

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No que tange às questões éticas na execução da pesquisa que envolve seres humanos, é essencial dominar os protocolos e seguir as normas vigentes de produção do conhecimento sistemático, inclusive, objetivando a construção de autoria no registro formal do trabalho científico. De acordo com Da Silveira, Arruda e Arruda (2021, p. 18), tal percurso requer “disciplina e dedicação, pois esse processo se faz com muito estudo, leitura, escrita, reescrita de textos”, mas também, com seriedade e rigor do pesquisador que se reconhece como sujeito na escrita do trabalho acadêmico.

O primeiro capítulo é dedicado à delimitação do objeto de estudo, à apresentação dos objetivos, dos problemas, da justificativa e dos procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa. O segundo capítulo discute as teorias de currículo em educação e três distintos territórios educativos. O terceiro capítulo retoma estudos que articulam currículo e lazer, evidenciando a emergência, o desenvolvimento e a consolidação de três gerações de pesquisadores nesse campo. O quarto capítulo faz um mergulho nas políticas públicas sobre drogas no contexto brasileiro e aborda as comunidades terapêuticas como instituições que mobilizam a dimensão do lazer. O quinto capítulo apresenta a experiência do trabalho de

campo por meio da observação participante e descreve em detalhe a instituição e suas práticas mobilizadas. O sexto capítulo, por sua vez, focaliza as categorias levantadas no estudo, evidenciando o currículo terapêutico, as terapias mentais, espirituais, culturais, manuais, a atividade física e esportiva, o lazer e a saúde, bem como a recaída e a alta no tratamento. Por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando contribuições, limites e possibilidades abertas pela pesquisa.

2. SENTIDOS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO E LAZER

Neste capítulo, que se subdivide em duas seções, reflito sobre os sentidos curriculares que constituem saberes na formação e na intervenção profissional de campos pedagógicos e sociais como a educação e o lazer. Em termos organizacionais, na primeira seção busco discutir as teorias do currículo tradicional, crítico e pós-crítico em educação e, assim, abordo as influências ideológicas sobre esse objeto do saber. Na segunda seção, introduzo um debate a respeito das formas de educação e suas interações com os currículos educativos e de lazer.

2.1 Teorias do currículo tradicional, crítico e pós-crítico em educação

De acordo com o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, de 2010, o currículo significa “ato de correr, atalho, corte” e “conjunto de dados concernentes ao estado civil, ao preparo profissional e às atividades anteriores de quem se candidata a um emprego” (Cunha, 2010, p. 196). Por outro lado, no Dicionário Online de Português, é visto como “documento com os dados pessoais, a formação escolar ou acadêmica, a experiência profissional ou os trabalhos prestados por quem pretende se candidatar a um emprego, cargo etc”, assim como “desvio que se faz para encurtar um caminho, atalho”, e também como “reunião das disciplinas de um curso” e “ação de correr, de se movimentar rapidamente; corrida ou curso”.

É possível encontrarmos inúmeras definições de currículo na internet e na literatura especializada sobre o tema e segundo Schmidt (2003, p. 61), isso já indica “o quanto as concepções são variáveis e diferentes quanto ao seu significado e funções”. Levando em conta a etimologia da palavra currículo, esse autor afirma que ela é proveniente da expressão latina “(curriculum) que expressa movimento progressivo, uma estrada a ser percorrida... mas não se pode deixar de assinalar as importantes variações que surgiram no vocábulo, no uso e na apropriação do mesmo pelo vocabulário pedagógico”.

Historicamente, os currículos passaram por inúmeras tentativas de reformulações e episódios de reformas, em especial, motivados pelas demandas crescentes de educação das massas e pelo incremento de novos meios de produção das mercadorias e dos serviços no capitalismo das nações. Entretanto, como afirma Silva (2001):

Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é. (...) a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado(...) que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que

somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (Silva, 2001, p. 14 -15).

Essas compreensões sobre o currículo como constituidor de identidades e subjetividades são fundamentais para esta pesquisa. Ao longo deste capítulo, mobilizo as teorias tradicional, crítica e pós-crítica do currículo para, posteriormente, analisar como os currículos de lazer em comunidades terapêuticas participam da formação de sujeitos em tratamento contra a dependência química. Para tanto, é necessário primeiro compreender como o currículo se consolida historicamente como dispositivo pedagógico e político.

No âmbito da Sociologia da Educação, o “currículo, portanto, pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento” que impõem modos de ser e estar no mundo e interferem nas maneiras pelas quais as pessoas se portam frente à sociedade, às regras e às instituições. O currículo, dessa forma, acompanha o pensamento moderno e contribui para consolidar a ideologia da existência de um contrato social entre o Estado e os sujeitos. Assim, ao serem correlacionados, currículo e modernidade revelam ideologias de perceber o mundo, as coisas e as pessoas, sendo ambos uma espécie de “conhecimento do eu e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos” (Popkewitz, 1994, p. 186).

Esses significados iniciais sobre currículo permitem introduzir os sentidos atribuídos ao termo em fontes contemporâneas, assim como reforçar a importância da modernidade para a construção histórica do campo. Cabe enfatizar que cada época histórica, cada sistema político e educacional extrai seus próprios pensamentos ideológicos para os currículos. Nessa perspectiva, uma quantidade nada desprezível de textos e escritos tem sido sistematicamente produzida para fomentar tendências, interpretações e formações sobre o assunto.

A obra *“Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”*, de Tomaz Tadeu da Silva, é um texto de referência sobre o tema. Esse trabalho evoca teorias dos campos educacional, filosófico e social que influenciaram e ainda influenciam concepções curriculares das práticas educativas. O autor contribui ao esboçar um panorama das principais vertentes teóricas e ideológicas que sustentam as ações pedagógicas de produção e reprodução social em currículos. A divisão proposta por ele está organizada da seguinte forma: teoria tradicional do currículo, teoria crítica do currículo e teoria pós-crítica do currículo (Silva, 2001).

Para a teoria tradicional do currículo, este serve como instrumento de planejamento dos objetivos e resultados buscados com as ações pedagógicas. Assim, ao gerenciar conteúdos que controlam as condutas humanas e aproximam os objetivos dos meios empregados, o

currículo tradicional constitui-se como um aparato técnico e racional que favorece a fixação dos valores aprendidos e a memorização dos saberes ensinados. Nessa perspectiva, as práticas sociais são também vistas como fenômenos naturais e orgânicos, ao mesmo tempo que as experiências educativas refletem o modelo de produção em série do sistema taylorista. Nesse sistema, os conhecimentos são considerados meros objetos que reproduzem as realidades dadas pelos processos de dominação e fabricação em massa (Silva, 2001).

Segundo Moreira (2010, p. 80) “o caráter reprodutor do discurso curricular mais tradicional” reforça a harmonização da sociedade e dos indivíduos. Tal discurso é sustentado sobretudo pelos teóricos da sociologia funcionalista, em seus minuciosos manuais sociológicos. Neles, prevalece a noção de que as práticas de socialização são sinônimos de treinamento e restrição, sendo ferramentas poderosas que conduzem “soluções gerais para o problema do controle” (Anderson; Parker, 1977, p. 717). Nesse sentido, os processos de socialização determinam os comportamentos aceitáveis dentro de uma sociedade e isso acaba estabelecendo as balizas que moldam as ações dos seres humanos.

Para a visão funcionalista, o papel central da sociedade é manter a ordem e a unidade entre os indivíduos. Dessa forma, os sujeitos que não se enquadram no padrão de comportamento esperado são denominados de doentes ou desviados e, para corrigi-los, técnicas com conteúdos e componentes de regulação são mobilizadas. As instituições sociais, nesse caso, atuam como responsáveis diretas por veicular os sistemas de valores morais e culturais (Moreira, 2010).

Ao se centralizar nos princípios tayloristas de administração, as teorias tradicionais reiteram a manutenção do status quo no campo da educação e em práticas sociais. Nos processos de ensino e aprendizagem predominam os meios técnicos de organização curricular, tais como: conteúdos, unidades, objetivos, métodos, materiais, espaços e formas de avaliação (Silva, 2001). Como destaca Moreira (2010), “todo o currículo formal (conteúdos curriculares, recursos e metodologia, relação professor-aluno e procedimento de avaliação) envolve e reflete intenções de controle” (p. 91).

Além disso, o currículo da teoria tradicional não pretende desenvolver uma consciência crítica nem está preocupado com a transformação dos indivíduos, os quais apenas precisam aceitar e executar tudo aquilo que outros definem como comportamentos adequados e corretos para o convívio social. Viver de modo passivo perante as condições de existência e não reconhecer os processos necessários para as mudanças são aspectos reforçados e desejados por essa vertente. Por conseguinte, esse tipo de currículo tende a ser simplista,

homogêneo, harmônico e limitado, mostrando-se “abstrato, teórico e desligado da vida real” (Moreira, 2010, p. 72).

Nessa tradição de pensamento, o currículo, geralmente, incorpora como conteúdos, a grandiosidade das obras intelectuais e das artes, os efeitos do progresso econômico e as realizações do desenvolvimento político, social, histórico e cultural. Ele incorpora os valores e padrões dos países desenvolvidos e economicamente prósperos como os modelos ideais a serem seguidos por outras regiões e economias do globo. Propaga, ainda, uma visão unilateral de que as heranças da história são os frutos obtidos pelos esforços intelectuais e heróicos de homens inabaláveis, que possuem as certezas e receitas que devem ser aplicadas pelo restante do mundo na construção de sociedades desenvolvidas.

A ideologia presente nesse currículo promove a preservação dos conhecimentos considerados verdades fundadoras, valores, saberes e ideais de harmonização do bem comum entre a humanidade e o social. Difunde nas distintas práticas e teorias educativas o discurso de que “os homens de cultura são os verdadeiros apóstolos da igualdade. Os grandes homens de cultura são aqueles que têm paixão pela difusão, por fazer prevalecer, por propagar de um extremo a outro da sociedade o melhor saber, as melhores ideias de nosso tempo” (Arnold, 1993, p. 79).

De outro lado, esse currículo é responsável pela difusão da ideologia do controle social, a qual se torna o mecanismo explícito por excelência do controle e pode ser vinculada ao currículo tecnicista, que conserva a estabilidade e a estrutura do sistema, tendo por principal objetivo formar indivíduos “socializados segundo as normas, valores e padrões culturais dominantes” (Moreira, 2010, p. 84). O currículo tecnicista sustenta a formação de uma sociedade hegemônica e homogênea e não incentiva a emergência da pluralidade e da diversidade das culturas nas práticas educativas.

Existe, contudo, um outro tipo de controle social, que é denominado implícito e está presente no pensamento curricular tradicional. Nele, o espaço de socialização atua como principal agente de organização grupal, em que todos os atores se sentem parte de um processo mais amplo de constituição de responsabilidades, atividades compartilhadas e comuns a todos. Esses elementos são essenciais e estão presentes nos currículos de tendência progressivista. O progressivismo é usualmente atribuído aos escritos de John Dewey, seu principal expoente e difusor. Dewey considera que as ações individuais ocorrem diante de um todo coletivo, em que “os indivíduos são partes do grupo e não elementos fora da comunidade” (1971, p. 49). Assim, não é o desejo individual que favorece a ordem das coisas e das relações coletivas, mas sim a concepção cooperativa e consensual do grupo, que se torna

o ator determinante ao estabelecer um contrato sobre as ações que serão conduzidas e os trabalhos que serão realizados.

Segundo Hall (2006, p. 32) os interesses subjetivos alinham-se às condições objetivas da realidade e “esse modelo sociológico interativo, com sua reciprocidade estável entre interior e exterior, é, em grande parte, um produto da primeira metade do século XX, quando as ciências sociais assumem sua forma disciplinar atual”. Nesse contexto, o currículo tradicional é fundamentalmente organizado por disciplinas, sendo um produto elaborado pelas ciências que agem sobre a humanidade, a sociedade e as instituições. Esse currículo identifica na capacidade de adaptação do ser humano uma possibilidade para estabelecer o controle e a submissão às demandas hierárquicas da sociedade (Freire, 2005).

Para Moreira (2010, p. 87) enquanto na teoria de controle social explícito valorizam-se mecanismos coercitivos diretos, isto é, estabelecimento de regras e punições, na teoria de controle social implícito sustentam-se mecanismos indiretos de controle, ou seja, cooperação entre pares. Apesar das diferenças, ambas visam usar o currículo para o ajustamento das “condutas dos indivíduos a determinados valores, normas e objetivos”.

Diante disso, observo que o currículo da teoria tradicional é um dispositivo de controle social e de formação de consensos e regulações, além de constituir-se por práticas educativas e formativas discursivas que tentam integrar os indivíduos na interatividade com o meio social. Além disso, nesse tipo de currículo acontecem “ações submetidas a um regime de verdades que estabelecem a maneira correta de agir, o que pode e o que não pode ser feito e quem tem autoridade para dizer quais as ações são lícitas e ilícitas” (Paraíso e Santos, 2008, p. 108)

Para Schmidt (2003), se por um lado, as teorias tradicionais postulam uma relação neutra entre indivíduos, conhecimentos e a objetividade das ciências, por outro, as teorias críticas e pós-críticas consideram que não há construções científicas neutras e desinteressadas. Assim, para estas últimas, qualquer forma de teorização incorpora ideologias e valorações sobre o mundo, o que implica a presença do poder nas diferentes interações humanas.

De acordo com Moreira (2010), o surgimento da teoria crítica do currículo no contexto brasileiro data, aproximadamente, do final dos anos 1970, período que registra inúmeras transformações políticas, sociais e culturais em nosso meio. É nesse momento que cresce uma produção pedagógica de caráter progressista e com tendência democrática. No Brasil, a teoria crítica do currículo foi influenciada principalmente pelos autores Michael Apple e Henry Giroux, quando suas obras sobre currículo começaram a ser traduzidas para o português. De Apple, destaco “Ideologia e currículo” e “Educação e poder”, de Giroux, o escrito “Pedagogia

radical: subsídios”. Essas produções trazem à tona “as contribuições significativas oferecidas pelo paradigma dinâmico-dialógico na construção do pensamento curricular: currículo oculto e conflito no currículo” (Schmidt, 2003, p. 67).

Segundo Paraíso, (2010, p. 13-14), o professor e pesquisador em currículo Antônio Flavio Barbosa Moreira é reconhecido em nosso país como um dos pioneiros na análise “da vertente teórica crítica de currículo”. Moreira estava preocupado com a emancipação das classes populares e engajado no propósito de desenvolver a teoria crítica entre os pesquisadores brasileiros. As “categorias usadas em seus estudos dos anos 1980 e 1990 são aquelas usadas também em estudos críticos de diferentes países: poder, ideologia, conflitos de classe, emancipação, resistência, controle social”. Torna-se evidente, nesse período, a tentativa de conceber currículos comprometidos com a construção de uma consciência de classe coletiva, promovendo resistência e criticidade aos excluídos.

As pesquisas dessa fase em diante consideram os papéis exercidos tanto pelos movimentos de resistência das camadas populares quanto pelos processos de proposição do Estado na educação e nos currículos nacionais. Nesse contexto, ambos os atores sociais são questionados e analisados pela perspectiva teórica crítica do currículo. Busca-se perceber o poder nas relações de legitimação, acumulação e reprodução capitalistas (Apple, 1989). A teoria crítica sustenta o compromisso e o diálogo cada vez mais frequente com os ideais de justiça, direitos humanos, meio ambiente, democracia e cidadania, ao mesmo tempo que defende o uso dos aportes do pós-modernismo, pós-colonialismo e da pedagogia nos currículos (Mclaren, 1993).

As produções e contribuições teóricas demonstram que durante a década de 1990 “uma nova feição da teoria curricular crítica se delineia, com a colaboração do pós-estruturalismo, dos estudos de gênero, da psicanálise, dos estudos ambientais, dos estudos culturais e dos estudos de raça. O controvertido diálogo entre neos e pós domina a etapa” (Moreira, 2010, p. 105). Além disso, as referências teóricas se pluralizam e diversificam, propondo novas estratégias para analisar o currículo. Surge como possibilidade o uso da teoria da complexidade, dos aportes da subjetividade e da multirreferencialidade na investigação de currículos escolares (Burnham, 1993). As combinações teóricas confirmam a proliferação de diversas leituras e perspectivas de pensamentos, as quais se sobressaem no cenário de produção de novos estudos.

As mudanças que a teoria crítica do currículo propõem implementar são reconhecidamente desafiadoras, pois, segundo Moreira (2010, p. 90) vão além de manter e aperfeiçoar a ordem pedagógica dos territórios educativos e sociais. Isto ocorre porque tal

projeto exige a alteração radical das relações de poder, reconhecendo as limitações e oportunidades, bem como as questões ocultas das realidades vividas. Investem na formação do cidadão crítico e independente, capaz de pensar e refletir por si mesmo, sendo construtor autônomo e participativo da luta social. Portanto, busca formar um sujeito apto a avaliar o próprio trabalho, sendo engajado, “ativo e possuidor de conhecimentos e habilidades que o levem a contribuir para a promoção de melhores e mais justas condições de vida para todos, os que vêm tendo essas mesmas condições negadas, bem como a lutar pelo acesso de todos à cidadania”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Arroyo (1986, p. 20) acredita no potencial do currículo crítico, como promotor de reflexões e de formações para o engajamento desalienado e com consciência coletiva, utilizando-se de outros materiais, conteúdos e práticas, e não dos “mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão de classe”, algo que é comum na teoria tradicional do currículo.

É por isso que a teoria crítica do currículo deve ser produzida, para abarcar um modo de realização cultural e não ser apenas um estoque de ideias retiradas dos livros clássicos e dos pensamentos de importantes teóricos (Giroux, 1995). Assim, o cenário curricular é pautado por novas propostas, em que as vivências culturais são consideradas no processo pedagógico e contribuem de igual maneira para a construção de um projeto pedagógico de cunho democrático. A continuidade do projeto da teoria crítica requer “uma resistência crítica” construtiva e grupal, contrária ao individualismo e em favor de uma atitude de rebeldia criativa nos currículos (Moreira, 2010).

Silva (2001) acredita que a teoria curricular crítica incorpora a cultura como movimento de contestação aos excessos de valorização das tradições e manifestações culturais dos grupos hegemônicos que detêm os principais meios de produção capitalistas. Nesse contexto, ela é uma ferramenta teórica de reação que insere o universo cultural dos grupos subordinados na prática curricular e busca, ainda, integrar a cultura popular nos territórios pedagógicos. É relevante, nesse conjunto de reflexões, o papel assumido por Paulo Freire, cuja experiência educativa influenciou ações em âmbito nacional e internacional. Em sua abordagem de ressignificação da cultura, Freire unia uma prática pedagógica existencial com a realidade social vivida pelos sujeitos.

Dessa forma, durante o desenvolvimento da prática curricular numa abordagem crítica, é essencial reconhecer que o saber fazer necessita estar ancorado num sentido abrangente de cultura e sociedade, extrapolando aspectos técnicos, reguladores e

instrumentais e valorizando elementos educacionais, políticos, subjetivos e históricos na ação educativa (Schmidt, 2003). Nesse sentido, é preciso compreender a teorização curricular crítica como uma construção social que é perpassada pelas dimensões da cultura e do poder e que sua politização exige uma atuação contrária a qualquer tipo de exclusão e de manutenção de privilégios (Paraíso, 2010).

Essa compreensão exige deslocar a teoria e a prática curricular no sentido de considerar as configurações transitórias da cultura e as inúmeras polêmicas ainda não resolvidas nesse ambiente que é essencialmente marcado por conflitos. Percebo que a natureza conflitiva pode se situar na própria teoria curricular crítica, que, a despeito de ser imaginada como projeto eficaz para a emancipação dos sujeitos, pode idealizar problemas e soluções relacionados às falhas e inconsistências das limitações humanas. Diante disso, cabe levantar uma questão: os projetos de teorização crítica são capazes de sustentar práticas curriculares críticas?

Uma possível resposta é que esses questionamentos apenas estendem e ampliam o projeto educacional crítico de desestabilização dos poderes, certezas e dogmas estabelecidos. Que isso constitui em si uma prática, uma prática de crítica que tem objetivos e resultados políticos. É verdade que desta vez o próprio projeto crítico torna-se objeto da operação de crítica e questionamento e nisso está precisamente uma de suas novidades (Silva, 1994, p. 257).

É da arena ideológica da teoria crítica que emerge o projeto emancipador de reconhecer que existe um movimento rebelde intrínseco na cultura, capaz de resistir com práticas alternativas e de enfrentar as diversas formas de opressão com lutas sociais pela democracia. Contudo, há problemas operacionais no âmbito da teoria crítica do currículo que precisam ser enfrentados. Isso porque, por mais que ela se distancie das teorias tradicionais do currículo, ela mesma incorre no dilema de que seus projetos não oferecem orientações suficientemente claras para dar conta de “diretrizes mais definidas, o que faz com que professores e especialistas em currículo necessitem de elevado grau de criatividade para operacionalizar o que conseguem perceber dos densos e complexos textos elaborados por esses autores” (Moreira, 2010, p. 90-91).

Ainda que essa problemática operacional levantada por Moreira (2010) continue vigente na teoria e prática curricular crítica, é possível observar a persistência de tal projeto em constituir sujeitos aptos para traçar rumos alternativos com atitudes políticas emancipadas e conscientes. No entanto, compreendo que a teoria pós-crítica do currículo visa desconstruir balizas e estruturas que até então sustentaram o arcabouço teórico crítico.

Se, por um lado, a teoria crítica do currículo propõe estabelecer sentidos e significados para a formação de territórios alternativos e de produção de poder, alcançando, assim, objetivos emancipatórios que empoderam as pessoas e valorizam suas falas, saberes e ações nos currículos; por outro, a teoria pós-crítica do currículo problematiza as razões que dão ancoragem e lógica aos argumentos e discursos. Ou seja, os questionamentos levantados por essa última vertente, influenciada pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo, sugerem “uma posição de mais modéstia por parte da intelectual e do professor. O próprio alcance da teoria torna-se mais modesto e limitado” (Silva, 1994, p. 258).

Dessa forma, se os sentidos da teoria e da prática curricular são sustentados pelos discursos e narrativas de planos de governos, expressos em manifestações orais e escritas políticas, tais como: normas, leis, falas, propagandas, imagens e ações discursivas presentes “em todos os contextos que se referem à produção cultural relacionada ao currículo” (Lopes, 2008, p.59), tudo isso deve ser cuidadosamente analisado e desconstruído, avaliando-se se essa trajetória constitui o caminho viável e sofisticado para uma determinada política pública educativa.

Para Lopes (2008), existe concretamente a esperança de que a política configure o discurso legitimador e norteador da prática curricular, que indique determinado caminho para a construção dos sentidos sobre um possível modelo de sociedade e sujeito, no qual se acredita e se julga necessário. No entanto, essa expectativa de formação e determinação política é perigosa e, cada vez mais, tem levado pessoas a não perceberem o viés ideológico da governabilidade e, simultaneamente, a compreenderem menos que a teoria e a prática curricular são produtoras de políticas.

Diante desse cenário, uma pós-crítica pertinente é a de que, quando se trata de política curricular, torna-se inviável interpretar “as políticas como se houvesse de um lado o oficial e de outro o alternativo, de um lado o hegemônico e de outro o contra-hegemônico, de um lado o que visa a colonizar (a teoria) e de outro, o que visa a resistir (a prática)” (Lopes, 2008, p. 61). Segundo a autora, sujeitos e instituições são produtores de documentos, discursos e práticas múltiplas e, por isso, desenvolvem competências e habilidades para veicular um imenso arcabouço narrativo, sendo capazes de suscitar diversas concepções de currículos, bem como práticas e teorias que englobam “poderes assimétricos” e que se misturam nos processos de formação e intervenção.

A complexidade das políticas curriculares cria condições para que elas sejam compreendidas como “arenas de produção cultural” e, portanto, lugares de fronteiras entre poderes e saberes. Nelas, a problemática do poder/saber deve ser trabalhada numa perspectiva

menos hierárquica e verticalizada, menos unidimensional, uma vez que os sujeitos podem ser formuladores das ações políticas e as instituições, produtoras culturais (Macedo, 2006).

A partir da experiência profissional que possuo, posso afirmar que sujeitos e instituições são produtores, operadores e questionadores de políticas. As vivências profissionais de formação e atuação em educação e lazer contribuem para articular leituras que captam a existência de experiências, em que atores e instituições políticas assumem, em alguma medida, princípios de determinadas normas, fundamentos, diretrizes e legislações; por vezes, discordam desses mecanismos de governabilidade. Esse conhecimento construído na educação e no lazer, quando resgatado no cotidiano, permite ler currículos como potentes mobilizadores e questionadores das políticas; portanto, precisamos entendê-los “mais como algo que está sendo do que como algo que já foi. Essa tarefa envolve, a meu ver, buscar respostas que dêem conta da dinamicidade do currículo, das relações de hegemonia provisórias nele presentes” (Macedo, 2006, p. 104). Nesse aspecto, concordo com a autora, quando afirma que a articulação de referenciais críticos, pós-críticos e pós-coloniais permite ler os currículos como lugares de enunciação da cultura e territórios híbridos nos quais esta entra em negociação com as diferenças.

O currículo pode ser analisado como um objeto híbrido “se o concebermos como resultado da seleção de parcela da cultura mais ampla disponível e de sua transformação, para que possa ser ensinada, em um dado momento, em uma instituição específica” (Moreira, 2010, p. 61). Na abordagem híbrida do currículo, há possibilidades de produzir interações sociais que se misturam para representar as diversidades e provocar experiências educativas não homogêneas.

Desse modo, ao articular perspectivas críticas e pós-críticas de currículos, surgem pedagogias e políticas com características plurais e que promovem a suspeita e a problematização frente à ideologia de apenas um grupo, uma geração, ou uma cultura conservada “em estado puro, não contaminada por outras manifestações, indicando, assim, um processo de hibridização, no qual elementos culturais de distintas origens e diferentemente hierarquizados se desterritorializam e se reterritorializam” (Moreira, 2010, p. 61). Em outras palavras, essa articulação de cenários, sujeitos e saberes contribui para que as ações não sejam centradas apenas na previsibilidade da razão e das concepções de sujeitos e identidades alicerçadas no projeto moderno (Santos, 2014). Ao hibridizar, é preciso estar atento aos riscos de apagamento e silenciamento cultural, bem como reconhecer vantagens e desvantagens das interações culturais que vêm sempre acompanhadas de transformações culturais e descentramento das identidades (Hall, 2006).

Nesse sentido, ainda que a hibridização seja um processo dual, que permite o florescimento de erros e acertos durante as disputas entre as culturas nos currículos, segundo Moreira (2010, p. 61), ela é “útil para um estudo que focaliza o processo em que distintas tendências, modelos e discursos curriculares, tanto novos como previamente existentes, se mobilizam e se articulam, em um determinado local, criando, dentro dos limites possíveis, novos sentidos”.

Dessa forma, ao adotar uma perspectiva híbrida de educação e currículo com aportes dos Estudos Culturais e dos saberes em construção, julgo relevante dialogar com o fazer pedagógico e político dos atores sociais. Nesse empreendimento, pretendo relativizar as regras, imposições, tipificações e coerências que veiculam sentidos para as percepções implicadas com as ciências humanas e sociais contemporâneas. Essa abordagem, sem dúvidas, me leva aos contornos e pressupostos da perspectiva pós-crítica do currículo.

Na teoria pós-crítica, os currículos são vistos como práticas discursivas que incorporam poder e saber na formação de enunciados (Veiga-Neto, 2008) e, ao estabelecerem diálogo, o discurso pós-colonial e a teoria crítica podem promover mobilizações políticas, propiciando o aprimoramento dos “espaços híbridos de negociação” (Macedo, 2006). Contudo, “a negociação dos pertencimentos é sempre um processo de tradução contingente e de transferência de sentido”, onde não há um projeto único, homogêneo e exclusivo de referente político, tal como classe, raça ou gênero (Macedo, 2006, p. 110).

Diferentemente da teoria tradicional do currículo, que se ancora em ideologias e dispositivos de controle e regulação social, Moreira (2010, p. 61) propõe um currículo que seja capaz de mobilizar situações e vivências “híbridas”. Para ele, a hibridização é uma categoria social utilizada para explicar fenômenos cada vez mais disseminados e imprevisíveis na cultura contemporânea e também nos permite analisar o currículo de modo crítico, considerando o “perfil híbrido do panorama cultural da América Latina, heterogêneo continente, onde múltiplas lógicas de desenvolvimento coexistem e onde há muito se convive com movimentos contraditórios e híbridos, em que participam o tradicional e o moderno”, o local e o global, o comum e o erudito, o nacional e o internacional, o cultural e o intercultural.

Ao longo dos últimos anos, a incorporação do cultural nos estudos de currículo em educação tem contribuído para despertar consciências críticas e engajadas no cruzamento da cultura com a política e a economia. Essa tríade evidenciou questões simbólicas e materiais que antes eram negligenciadas e agora são centrais nas pesquisas da área (Pinar, 2002). Incorporar a abordagem do cultural nos currículos deve ainda suscitar deslocamentos nas

arquiteturas sociais do capital e relativizar noções do local e global, bem como dinamizar intercâmbios, desequilibrando as culturas alternativas e o fenômeno da “homogeneização cultural” (Hall, 2006). É preciso considerar tanto fragmentações quanto antagonismos do mundo contemporâneo, bem como perceber as transformações que redesenham realidades sociais, políticas e econômicas.

Um aspecto a ser ressaltado é que as novas arquiteturas sociais do capitalismo se deslocam rapidamente e exigem elaboração de currículos conectados com os territórios educativos, que são marcados por múltiplas fronteiras que interferem nos atuais processos da globalização. Nesse contexto, é fundamental valorizar as demandas humanas por projetos de convivências culturais harmônicas, sobretudo, num mundo político que está se desarticulando (Dowbor, 2020).

No contexto atual da política do capital, currículos constituem fronteiras e tornam-se componentes de negociação e diferenciação, sendo possível mesclar variadas perspectivas, cujas composições são influenciadas pelos “discursos da ciência, da nação, do mercado, os saberes comuns, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições” (Macedo, 2006, p.289). Essa compreensão parte da concepção de que o currículo híbrido é um espaço de negociação que nos apresenta o problema da crise do conhecimento. Para Silva (2018, p. 169), os sintomas da crise do conhecimento no pensamento curricular têm a função de revelar uma complexa metamorfose: primeiro, denunciar a vigilância sobre as diversidades e, segundo, mostrar o controle evidente das possibilidades de manifestação das diferenças, com a prescrição de receitas e soluções padronizadas. No entanto, o “remédio é, muitas vezes, justificado pelo respeito à diferença, a contraposição a ele por seus efeitos sobre a diferença fica ainda mais difícil de explicar”.

Constantemente, alguma intervenção tem que ser feita, e isso é um aspecto evidente que justifica as necessidades de proposição de ações contra os diferentes e as “alteridades” (Silva, 2018). A demanda política por intervenções para reeducar pessoas, consumos e práticas cria situações pedagógicas para compor currículos. Nesse sentido, currículos são potentes agentes políticos de intervenção e possuem capacidades de provocar, segundo Silva (2008) “alterização” nas pessoas. Ainda que os currículos sejam utilizados para executar determinados tipos de controle e regulação social sobre os sujeitos (Moreira, 2010), eles são importantes para denunciar e comunicar as ideologias presentes no mundo.

Currículos nos quais o mundo é lido como fronteiras, geralmente, “interagem diferentes tradições culturais” e as práticas culturais podem ser vividas de “múltiplas formas” (Macedo, 2006, p.288). Essa compreensão contribui para pensarmos currículos como

pedagogias contextualizadas. Ou seja, currículos que agem a partir dos sentidos que os indivíduos atribuem às suas próprias experiências, quer sejam elas moderadas ou excessivas. Esse tipo de currículo requer abrir as janelas do conhecimento para as diversidades dos sentidos sobre práticas e comportamentos humanos. Portanto, necessita navegar pelos costumes cotidianos da cultura e conhecer as fronteiras que se entrecruzam durante as vivências culturais.

Pensar em um currículo que incorpora as culturas é reconhecer as práticas curriculares como potentes agentes políticos de intervenção, o que requer “alterizar” a visão limitada de pedagogias que concebem os conhecimentos como sinônimos de verdades. Defender a verdade e o correto é uma prática comum no pensamento curricular brasileiro e só contribui para reproduzir a cultura curricular dos conteúdos científicos sistematizados, os quais valorizam os conhecimentos acumulados pelas disciplinas como principais modelos pedagógicos. Contudo, essa mentalidade precisa ser amplamente superada (Silva, 2018).

Considerando esse debate e reconhecendo que nossa constituição social, histórica e cultural é fruto de um processo híbrido de diferentes etnias e povos, que produz a formação de sentidos múltiplos para os costumes e modos de vida das populações, considero que não devemos nos acomodar diante de currículos e intervenções que propagam modelos de verdades e veiculam tipos de comportamentos corretos e ideais para a convivência social.

A partir dessa discussão, trago a possibilidade de pensarmos os currículos como práticas convergentes e divergentes, possibilitando assim que emerjam diferentes posições de sujeitos nas ações educativas. Nesse currículo, torna-se importante compreender os sentidos que ora convergem, ora divergem, como signos pluriculturais em constante movimentação. As divergências e convergências dos sentidos são sintomas da própria pluralidade cultural da sociedade brasileira e reforçam que ações pedagógicas e sociais vêm sendo tensionadas por forças e energias que pressionam para todos os lados. Os sentidos são construídos a fim de conservar e liberar determinados comportamentos da população, bem como veicular permissões e transgressões em práticas específicas. Nesse jogo dos sentidos ocorre tanto a proibição de condutas quanto a negociação de usos e práticas nas interações humanas.

Dessa forma, ao refletir sobre a teoria pós-crítica, reconheço que os currículos precisam ser atravessados por tensionamentos, atitudes e saberes que questionem e coloquem sob o signo da rasura o que é tomado como verdadeiro e correto (Hall, 2006). Sob os efeitos prolongados desse sinal de rasura, entendo que, quando um currículo opera pela adaptação dos sujeitos ao mundo e reproduz teorias e práticas que legitimam certas vivências enquanto negam outras, ele incorre no risco de deformar e criminalizar atitudes, em vez de promover

transformações necessárias. Assim como a prática desvinculada da teoria conduz à mesmice no campo do currículo e da educação (Paraíso; Santos, 2008), um currículo que se orienta pelas pedagogias da verdade tende a sustentar injustiças e preconceitos, contribuindo para a retirada de direitos e o reforço de estereótipos.

Nesse sentido, pensar o currículo em uma perspectiva pós-crítica também implica interrogar os modos como determinada prática social, como o lazer, é tematizado na realidade. Esse campo atravessa instituições e orienta suas pedagogias, produzindo sujeitos que aprendem a viver dentro de fronteiras simbólicas do permitido e do proibido. No campo das práticas terapêuticas e da saúde mental, tais fronteiras se intensificam, pois os consumos e tempos dos pacientes passam a ser regulados por discursos de normalização, disciplina e recuperação. É nesse terreno que o lazer adquire relevância como dimensão educativa, espaço de controle e de disputa simbólica sobre o que pode ou não ser vivido.

No contexto brasileiro, é recorrente a difusão de que o vocábulo *licere*, proveniente do latim, significa “ser lícito, ser permitido”, termo que deu origem à palavra “lazer” em língua portuguesa. Essa correspondência etimológica influenciou e ainda influencia os sentidos que atribuímos às práticas e significados do lazer. Contudo, a concepção de licitude é insuficiente para compreender a complexidade de nossa realidade cultural plural, pois oculta as limitações históricas e sociais que moldaram o próprio conceito de lazer. A ilicitude do lazer emerge, assim, como um problema social, frequentemente associada à repressão e à punição no âmbito jurídico, ou tratada como sintoma negativo e patológico nos discursos da saúde pública e nos protocolos das ciências médicas.

Contudo, se observarmos o lazer como uma manifestação social, cultural e humana, veremos que ele produz diversos sentidos para as vivências lícitas e ilícitas na realidade. Perceber essa pluralidade dos sentidos para as vivências de lazer pode revelar preconceitos e também oferecer uma leitura crítica sobre os dispositivos operacionalizados em comunidades educativas que objetivam controlar e regular os comportamentos das pessoas. Atualmente, as denominadas comunidades terapêuticas têm-se destacado como instituições educativas de tratamento contra as drogas na sociedade brasileira. Essas organizações sociais mobilizam propostas de intervenção para o uso do lazer e seus profissionais atuam orientados por currículos que acionam ideologias, teorias, práticas e saberes com conteúdos e atividades pedagógicas e políticas.

Compreendo que as práticas da terapia funcionam por meio dos conhecimentos e saberes que compõem currículos (rotinas, horários, exercícios, tarefas, atividades diárias, conteúdos, momentos de formação e reflexão individual e coletiva, métodos, formas de

avaliação, regras e punições, dentre outros aspectos), portanto, essas práticas incorporam pedagogias, políticas e vivências de lazer. Comunidades terapêuticas necessitam ser analisadas e interpretadas sob a luz dos saberes que circulam como “negociações” e “deslocamentos das fronteiras” (Hall, 2006). Assim, ao ancorar “nos Estudos Culturais, as perspectivas de compreensão da estrutura cultural de lazer se ampliam” (Santos, 2014, p. 176), permitindo desenvolver novos sentidos e significados da cultura dos currículos.

Dessa forma, ao refletir sobre as manifestações de lazer que são consideradas incorretas e ilícitas (especificamente os usos de drogas em situações de lazer), podemos estabelecer que elas são tomadas como práticas prejudiciais à saúde e que essa visão pode ser investigada nos currículos dos diferentes territórios de educação. Os territórios educativos formais, não formais e informais, nesse caso, podem funcionar reiterando preconceitos e, inclusive, reforçar ações punitivas em relação aos usos ilícitos em práticas de lazer.

Nesta seção, procurei discutir as ideologias que fundamentam as teorias do currículo tradicional, crítico e pós-crítico em educação e compreendi que tais ideologias ocupam os espaços formais, não formais e informais de educação. Assim, correlacionei currículo e ideologia para mostrar as características de cada teoria do currículo em educação, o que demonstra o papel exercido tanto pela teoria quanto pela ideologia, ao buscarem sistematizar análises, formações e intervenções profissionais em cenários educativos brasileiros. Dessa forma, entendo as teorias e as ideologias como suportes que influenciam as práticas e os saberes dos distintos territórios disponíveis para as vivências de lazer.

2.2 Territórios educativos e práticas curriculares: Bases teóricas

Após discutir as bases teóricas e ideológicas que fundamentam os currículos, torna-se necessário compreender os territórios onde as práticas curriculares se materializam. As comunidades terapêuticas, objeto empírico desta pesquisa, constituem espaços educativos peculiares que não se enquadram facilmente nas categorias tradicionais de educação. Para compreender suas especificidades, é fundamental primeiro refletir sobre as múltiplas formas e territórios em que a educação se realiza na contemporaneidade, incluindo aqueles que extrapolam os muros da escola e da universidade.

A educação é um fenômeno humano que ocorre em todas as etapas da vida e em todos os espaços e tempos de interação entre as pessoas, nas suas mais diversas formas de contato com a natureza, os objetos, os costumes e as instituições. Por ser uma área do conhecimento que provoca transformações sociais, culturais e políticas, ela é imprescindível na proposição de soluções para os problemas e desafios que atingem a vida contemporânea. Além disso,

apresenta-se como um direito humano fundamental, capaz de promover experiências significativas e aprendizagens em territórios educativos e pedagógicos de diferentes países. No Brasil, tornou-se um direito social constitucional logo após a promulgação da Constituição de 1988, fruto de um intenso debate e da busca pela retomada de um Estado Democrático de Direito.

Indubitavelmente, ninguém deixa de estar implicado com a educação e sendo as experiências educativas significativas ou não, é praticamente inevitável que alguém conviva sem tangenciar e tecer laços com esse campo de formação cultural. Brandão (1981, p. 3) considera que experiências de formação cultural ocorrem nos diferentes tipos de educação. “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação”.

Assim, num país de dimensões continentais, como o Brasil, a educação é um complexo formador que vai além dos sistemas oficiais de ensino. Ela extrapola as fronteiras da cultura vivenciada nas instituições escolares e acadêmicas de formação profissional, na medida em que transcende os programas curriculares de ensino desses territórios educativos.

Atualmente, cada vez com mais frequência, pensar em educação requer compreender o seu uso e valor dentro da multiplicidade de significações dos ambientes, inclusive, identificando limites e possibilidades da educação para o desenvolvimento humano, econômico e social das regiões brasileiras. Essas regiões se materializam como territórios educacionais e plurais, em que as políticas e pedagogias, tal como as experiências, os contextos e sujeitos contribuem com saberes, informações e conhecimentos. No que diz respeito à significação, ela depende do uso interacional que locutores e interlocutores realizam com os significados de determinados termos num processo de socialização e contexto específico (Bakhtin, 2004).

Nessa perspectiva, é pertinente falarmos em “educações”, “estas que nos formam ao longo de toda nossa trajetória e que têm muito a contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e menos desigual” (Ferreira; Sirino; Matos, 2020, p. 586). A utilização da palavra “educações”, indica a necessidade de pesquisarmos práticas educativas em campos sociais múltiplos de intervenção, além de compreendermos suas perspectivas a partir dos locutores e interlocutores em interação.

Os campos sociais múltiplos de intervenção são áreas voltadas para educação, esportes, cultura, recreação, lazer, promoção da saúde, tratamento terapêutico, segurança pública, assistência social, meio ambiente, transporte, saneamento básico, habitação, dentre

outros, que se constituem notadamente por ações pedagógicas e sociais que movimentam projetos, programas e campanhas educativas para formar consciências em âmbitos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Assim, nos campos sociais múltiplos de intervenção, os processos pedagógicos podem se estruturar como instrumentos de regulação e controle das populações, pois, de acordo com Silva (1994, p. 252), nenhum indivíduo está isento dos sistemas de organização da vida, que funcionam para controlar e regular mecanismos difusos e que misturam uma variedade “de instituições e dispositivos da vida cotidiana. A educação é certamente um desses dispositivos, central na tarefa de normalização, disciplinarização, regulação e governo das pessoas e das populações”.

A disciplinarização, a regulação e a normalização são tecnologias modernas de governos e sociedades e remontam à própria história da educação que, em certa medida, se confunde e se mistura com a história das ideias e do pensamento racional. A educação incorpora “mecanismos pelos quais a Razão se instala e se difunde, os currículos educacionais são baseados na concepção de Razão, o cultivo da Razão é um dos principais objetivos educacionais. Em muitos sentidos, educação significa produção de racionalidade” (Silva, 1994, p. 256).

Não obstante, ao observar a constituição e consolidação do campo do currículo no cenário brasileiro, Moreira (2010, p. 75-76) defende a tese de que esse objeto do conhecimento “foi-se organizando a partir de um processo de hibridização, no qual diferentes interesses, tradições e teorias combinaram-se, originando abordagens mais ou menos criativas, mais ou menos autônomas”, o que contradiz velhos e novos discursos de que no Brasil os modelos de currículos implantados foram e são cópias de outros países. A partir dessa reflexão, urge a necessidade de se considerar as especificidades locais para pensar o currículo, sempre em diálogo e combinação com aspectos mais amplos da sociedade.

A perspectiva híbrida de currículo aqui assumida constitui-se como ferramenta analítica central desta pesquisa. Ao investigar o currículo de lazer em comunidades terapêuticas, parto do pressuposto de que as práticas profissionais não se enquadram em uma única teoria curricular, mas mobilizam simultaneamente elementos de controle social, perspectivas emancipatórias e negociações culturais. A hibridização será operacionalizada como lente para analisar três dimensões principais: (1) a articulação de saberes de diferentes origens (acadêmicos, experienciais, institucionais) pelos profissionais que atuam com lazer; (2) a mescla de intencionalidades pedagógicas formais com vivências informais dos sujeitos atendidos; (3) os sentidos atribuídos ao lazer que transitam entre o permitido e o proibido,

revelando fronteiras culturais em constante negociação. Assim, o currículo é compreendido como território híbrido onde múltiplas pedagogias, políticas e culturas se entrecruzam.

Esse conhecimento em torno da educação e dos currículos, quando colocado diante dos campos sociais múltiplos, podem auxiliar na interpretação e análise de práticas curriculares existentes em comunidades educativas. As práticas curriculares englobam controle social através de pedagogias e políticas de educação e, segundo Popkewitz (1994, p. 194), suas ações regulatórias misturam “práticas na formação de professores, currículo, organização escolar, assim como práticas discursivas produzidas nas ciências acadêmicas relacionadas ao ensino e à administração escolar”.

Os processos regulatórios transitam nos campos da formação profissional e dos saberes docentes, os quais não estão desconexos do cultivo da razão e da produção de racionalidades objetivas. Nesse âmbito, destaca-se o “contexto formal, que é fortemente baseado na concepção de currículo, sobretudo, de um currículo planejado, estável, que não contempla a diversidade de contextos experienciados” (Almeida; Valente, 2014, p. 1166).

Porém, contemplar a diversidade de contextos experienciados por meio dos currículos é, do ponto de vista aqui defendido, um saber relevante, sobretudo, ao considerar que as experiências com os consumos de drogas permitem olharmos para esses costumes como vias de educação, que possuem regras, rituais, processos interacionais, significações e sentidos. É claro que esses costumes não são um tipo de educação idealizado pelas autoridades policiais e pelo estado, tampouco pelas correntes intelectuais punitivistas e pelas políticas de criminalização de determinados consumos. No entanto, desprezar esses costumes cotidianos como cenários educativos é, certamente, desvalorizar saberes e experiências que atravessam milhares de vidas humanas no sistema capitalista.

Diante das mudanças geradas pelas novas arquiteturas sociais do capitalismo contemporâneo (Dowbor, 2020), gradativamente mais complexo, vertiginoso, ultraliberal e rentista, considero que é através da busca por novas comunicações e aprendizagens que deve emergir a oportunidade de transformação cultural da vida, em especial, integrando proteção social, desenvolvimento humano, conhecimento com qualidade, inclusão de saberes subversivos e de resistências, além de diálogos com os costumes e os contextos experienciados das práticas educativas.

Nessa perspectiva, defendo que as teorias e práticas curriculares necessitam de atualização crítica, visando serem “mais refinadas, mais atentas aos detalhes locais e específicos, enquanto que o conhecimento corporificado no currículo precisa estar mais atento às vozes e às narrativas de grupos até então excluídos de participar de sua produção e criação”

(Silva, 1994, p. 257). Proponho, então, que o empreendimento comunicacional ganhe mobilidade na conexão entre educação, currículo e experiência, ao mesmo tempo em que contemple a cultura e a sociedade como saberes essenciais para a formação dos costumes. Como afirma Larrosa (2018) “pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática” (p. 12).

Nesse sentido, retomo a afirmação de que a “sociedade não é apenas uma rede de acordos políticos e econômicos, mas também um processo de aprendizagem e comunicação” (Williams, 1968, p. 19). Entendo que os processos de comunicação e aprendizagem ganham vigor nas arenas de educação, nestes locais significativos de formação e propícios para compartilhar ideias que transcendem as práticas pedagógicas das instituições e dos espaços culturais e sociais.

Da experiência imaginária destaco que ela produz sensações e percepções carregadas de saberes que ensinam a ser, a conviver, a agir, a pensar e a sentir. A experiência da atividade imaginária possui um papel central de transcendência do indivíduo e da sua consciência “em direção ao que ele ainda não é, ou seja, em relação ao seu futuro, seu desejo de ser. Para tanto é preciso compreender sua história singular, sua afetividade, seu saber, seu contexto sociológico com as possibilidades de transcendência dada pelo mundo imaginário” (Schneider; Antunes, 2010, pp.88-89). Os saberes imaginários, ao serem recuperados, refletidos, mobilizados e comunicados, invocam os sentidos culturais das manifestações humanas e agem na transcendência dos conhecimentos e das aprendizagens que são mediados pelos indivíduos. Nesse sentido, “o que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (Larrosa, 2018, p. 16).

Na educação básica pública, os currículos escolares podem tanto perpetuar experiências culturais das disciplinas quanto ressignificar o diálogo interdisciplinar das matérias de ensino. Diante das dificuldades e dos desafios cotidianos, docentes são levados a assumir diretrizes e parâmetros curriculares das políticas educacionais. Contudo, os costumes dos estudantes, das comunidades e dos municípios, a situação geral do país, assim como, a política, a economia, as produções acadêmicas, as leituras, a interação com os professores e os saberes construídos de si, dos outros e das realidades se somam para construir imaginações para as práticas educativas. Essas imaginações humanas interativas, em conjunto, demandam modificar os fazeres pedagógicos e despertam alterações nos sentidos dos componentes curriculares obrigatórios das escolas.

Na obra “Saberes docentes e formação profissional”, Tardif (2008) tece reflexões para a docência e alerta que os professores precisam ter consciência dos efeitos das próprias ações profissionais realizadas com pessoas e grupos. Além disso, é preciso saber que os currículos exercem papel crucial na confecção de sentidos e imaginários sociais e que, portanto, são objetos do conhecimento, que dispõem de projetos de formação que as instituições pretendem moldar num mundo marcado por complexas transformações.

Por isso, as arenas das educações escolares não são paisagens imaginárias estanques e desconectadas da efervescência da realidade da política, da cultura, das instituições sociais e da produção do conhecimento científico. Pelo contrário, o corpo profissional e os múltiplos atores envolvidos com os atos educativos, tais como: mídias, estudantes, famílias, políticas educacionais e sindicatos dos trabalhadores em educação, transportam sistemas simbólicos de comunicação, aprendizagem e experiência que circulam nos currículos e produzem mudanças.

As correlações de forças foram observadas no contato com a educação básica confirmam que, frente à pluralidade de ideias, sujeitos e costumes, os currículos escolares se reinventam e incorporam distintos sentidos, embora a função social central da educação de preparar para a democracia, a vida, o trabalho, a cultura, a saúde, o meio ambiente, o lazer, dentre outras áreas de interesse humano, parece não ter sofrido tantos abalos em sua estrutura mesmo com o discurso da crise sobre os valores humanos, ou, dito em outras palavras, o discurso da crise das metanarrativas do conhecimento (Silva, 1994).

As metanarrativas propõem verdades universais que são veiculadas nos imaginários sociais dos territórios educativos e que colocam a razão no pedestal para justificar a ciência e a técnica como principais provedoras de suporte para os problemas humanos, econômicos e políticos. As metanarrativas objetivam edificar discursos que estruturam paradigmas teóricos e formam práticas universalizantes que orientam ações perante as realidades. Para Silva (1994, pp. 256-257), “em termos mais curriculares, as metanarrativas têm servido apenas para justificar a exclusão do currículo de outras narrativas que não se encaixam nos pressupostos e dogmas da narrativa mestra que está no comando”.

Visando avançar com o discurso da crise das metanarrativas do conhecimento, busco traçar uma rota de fuga desviante de estudos que advogam leis eternas e teorias que receitam uma visão universal de sociedade e ciência. O caminho de pesquisa aqui proposto procura descentrar a modernidade e suas metanarrativas, assumindo discursos pós-modernos¹¹,

¹¹ “No mundo pós-moderno, lazer e identidades estão sendo movidos nos currículos escolares e não escolares, nas ações profissionais, nos programas de promoção da cidadania, sejam eles privados, públicos ou do terceiro setor. A veiculação de identidades ocorre nos mais diferentes espaços, eventos políticos, midiáticos, acadêmicos e práticas que adotam fluxos interculturais de saberes sobre lazer” (Santos, 2014, p. 190).

compreendendo que diante desse panorama, “eis que nos apresenta a perspectiva de sociedade da aprendizagem que, em si, carrega uma compreensão do processo de aprendizagem como um ato reflexivo no qual informação e conhecimento interagem” (Coelho; Sirino, 2018, p. 147).

Ao ampliar os saberes construídos em territórios não formais de educação durante o trabalho com grupos em situação de consumo e dependência de drogas, é possível repensar os sentidos atribuídos aos currículos acadêmicos de formação e de atuação profissional dos campos sociais múltiplos. É preciso questionar a dependência de determinados temas de estudos e resgatar a independência de outros assuntos e, com isso, equilibrar dispositivos e saberes que potencializam as ações profissionais.

Em estudo anterior, foi investigado como os saberes eram articulados por profissionais que atuavam no tempo de lazer de jovens, numa política de segurança que visava diminuir o tráfico e o consumo de drogas local. Os interlocutores reconheciam o valor dos componentes dos currículos acadêmicos, tais como: disciplinas, professores, projeto político pedagógico de curso, experiências, pesquisas, seminários, atividades de cultura e extensão, que eram retomados como constituidores de competências e habilidades para a intervenção no mercado de trabalho, em especial, nessa política pública de segurança que mobilizava o esporte, a cultura, a educação, a recreação e o lazer (Santos, 2013).

Contudo, por mais que os currículos acadêmicos fossem vitais para a vida, a profissão e o mercado de trabalho, foi necessário ampliá-los e ressignificá-los, levando em conta os saberes que se misturavam nos currículos, atravessando percursos diversos de formação e profissão. Assim, constatei que os interlocutores valorizavam suas experiências e que no momento das intervenções recuperavam e ressignificavam seus saberes. As estratégias adotadas nas ações eram o resultado de um amplo arcabouço interacional que remonta a aprendizagens construídas em ambientes formais, não formais e informais de educação. Essas evidências mostram que, na realidade, a educação profissional, a “trajetória na graduação e pós-graduação, o percurso na comunidade, as experiências e as referências pessoais” são saberes e “vias de conhecimentos que, ora se misturam entre o acadêmico, o profissional, o curricular e as experiências particulares” (Santos, 2013, p. 109).

Considerando esses indicadores e associando-os aos saberes dos Estudos Culturais, dos currículos e do lazer, compreendo que as instituições sociais são “responsáveis por construir currículos que fornecem legados identitários na história. Currículos são objetos interdependentes de sujeitos, processos históricos, estruturas sociais e pensamentos políticos” (Santos, 2014, p.189). Eles resgatam vias de conhecimentos culturais que ensinam pactos

políticos e propagam interlocuções com o meio social mais amplo (Williams, 1968). Portanto, os currículos são dispositivos de interlocução das teorizações e práticas contemporâneas e, ao enveredar por eles, é possível se aproximar das realidades dos sujeitos profissionais, suas experiências, seus costumes e sentidos relativos aos fatos sociais e humanos.

Ao ser desafiado pelo campo da educação e ao mergulhar nos Estudos Culturais, desloco a atenção para o “quotidiano das classes populares, à recepção e ao consumo dos média, aos estilos de vida e à mudança social, tomando como principais unidades de análise dos atores sociais a categoria sócio-profissional, a idade, a escolaridade, o gênero e a etnia” (Martins, 2012, p. 32). Dessa maneira, os atores sociais são sujeitos profissionais providos de sentidos e suas intervenções pedagógicas são repletas de intencionalidades formativas, que compõem currículos com saberes que atravessam as práticas educativas de lazer.

Na esteira dos Estudos Culturais, os sentidos desempenham uma função cultural viva, tanto para produzir alterações necessárias nas intervenções profissionais quanto para reproduzir costumes individuais e sociais. Segundo Paul Willis (1991), pesquisador contemporâneo em Estudos Culturais, a produção de sentidos no cotidiano resulta dos atos culturais, de tal modo que, atualmente, os atores sociais estão cada vez mais implicados com as lutas expressivas e instrumentais, isto é, com os embates culturais e materiais, porque é exatamente a condição de “produção humana, habitual, de sentido. Os seres humanos são levados não apenas à luta pela sobrevivência por meio da produção e da reprodução das condições materiais de existência, mas também por intermédio da compreensão do mundo e de seu lugar nele” (Pimenta, 2005, p.323).

Dessa forma, o sentido de uma educação cultural não é simplesmente o de reunir um arcabouço sistemático de informações e dados; pelo contrário, dentre os múltiplos sentidos possíveis, é oportuno aglomerar e criticar linguagens, estruturas, ideologias, culturas, poderes, saberes, discursos, práticas de formação e currículos. Todo esse emaranhado de fenômenos e objetos que se entrecruzam na educação é o corolário das experimentações, imaginações e explicações, ao passo que um currículo educativo pode ser um espaço “de estilos privilegiados de raciocínio” e de “organização do conhecimento que corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu” (Popkewitz, 1994, p. 174).

Por esse motivo, a incorporação de elementos culturais diversos nos currículos, modificando privilégios existentes, pode ampliar a participação das culturas. Nesse caso, os diferentes atores atendidos, profissionais e instituições podem corroborar para variar os estilos de raciocínio e de sentidos para a formação de educações democráticas. Sob essa perspectiva, a cultura não é um mero conjunto de elementos “derivados” ou “secundários” da vida. Ela é o

costume das pessoas e grupos, que, em coletividade, se organizam e negociam num ambiente eminentemente social. Portanto, é impertinente pensar a cultura “em situação de divórcio com a sociedade” (Azevedo, 2017, p. 221).

Ao articular cultura, sociedade, currículo e experiência, os conhecimentos são interligados às peculiaridades e aos aspectos gerais da humanidade, bem como aos referenciais fundados nas tradições disciplinares das ciências humanas e sociais. Nessa relação dinâmica de construção do conhecimento, os sentidos e significados conceituais anunciam modos de vida das culturas e isso exige, segundo Williams (1985, p. 91), compreender que:

Dentro de uma disciplina, o uso conceitual tem de ser clarificado. Em geral é o conjunto e a sobreposição de sentidos que é significativo. O complexo de sentidos indica uma complexa discussão sobre as relações entre desenvolvimento humano geral e um estilo particular de vida, e entre ambos e as obras e práticas de arte e inteligência. É especialmente interessante que em arqueologia e antropologia cultural a referência a cultura ou a uma cultura seja primordialmente à produção material, ao passo que em história e estudos culturais a referência seja antes de tudo a sistemas significantes ou simbólicos.

Relacionando essa ideia dos Estudos Culturais ao conjunto de sentidos simbólicos e significantes num campo determinado do conhecimento disciplinar, é interessante trazer à discussão que a literatura especializada em educação incorpora três maneiras distintas de conceber, de forma classificatória, diferentes vivências educativas em nosso meio. São elas: a educação formal, não formal e informal.

Na educação formal, predomina a especificidade de características factuais, tais como: espacialidades determinadas, profissionais especializados, estrutura temporal, currículos, projetos, programas, sistematização de conteúdos, rotinas e atividades, disciplinas, regras, regulamentos, leis, hierarquias, divisões por idades, métodos, materialidades, exames ou testes de proficiência e progressões semestrais ou anuais. Esses seriam os possíveis mecanismos que influenciam esse universo educativo formal, em que os “espaços são os do território das escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais” (Gohn, 2006, p. 2). Para Moacir Gadotti (2005, p. 2) “a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades”. Prevalece a ideia da escola e da centralidade da universidade como ambientes provedores de conhecimentos científicos e sistemáticos (Ferreira; Sirino; Matos, 2020).

No entanto, é necessário perceber que os conhecimentos que inicialmente eram considerados não formais e informais foram sendo incluídos como saberes formais, após

sistematização e organização racional (Trilla-Bernet, 2003). A educação formal possui essa característica de ser sistematicamente planejada, estruturada e metodizada para o ensino escolar e universitário convencional, “mas isso não significa que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais)” (Libâneo, 2018, p. 81).

Ainda que tais delimitações sejam importantes para apreender as realidades, é preciso abandonar limites rígidos entre um ou outro tipo de educação, já que nas escolas, centros universitários e sociedade ocorrem muitos eventos culturais (Gadotti, 2005). Atualmente, é uma característica do mundo contemporâneo a perspectiva de compor “projetos que abordam a preocupação com o outro, com a convivência, com o social, para além dos saberes construídos pela escola” (Ferreira; Sirino; Matos, 2020, p. 589) e pelas instituições universitárias.

Ampliando esse projeto social de educação, Gohn (2006, p. 2) comenta a existência de uma outra forma de ação educativa, que, segundo ela, possui especificidades e características que denotam suas razões de ser. Na educação não formal, os territórios educativos situam-se em lugares onde ocorre o desenvolvimento das experiências e costumes sociais, as “trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação)”. Nessa mesma linha, Paiva (2015, p. 61) afirma que esse tipo de educação se constitui em muitos territórios educativos e contempla “mídia, rádio, TV, vídeo, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, espaço familiar, internet, espaços no campo que não podem mais ser ignorados”. A educação não formal pode se efetivar, sobretudo, nos espaços que foram previamente pensados e planejados para a fruição da educação social, posto que se realiza “1) com a promoção de uma formação ligada ao trabalho; 2) em espaços de lazer e cultura; 3) por meio da educação social; 4) dentro da própria escola” (Ferreira; Sirino; Matos, 2020, p. 590).

Além disso, as práticas educativas não formais reúnem um conjunto de relações vivenciadas em espaços comunitários e institucionais. Para Caliman (2010, p. 342), elas estabelecem interações e experiências formativas que se diluem e que confirmam que “fora e além da escola existem diversas formas de educação igualmente significativas e influentes” e que, “o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (Gohn, 2006, p. 29). O outro da relação também ensina e amplia as percepções e sensibilidades sobre os conhecimentos, as pessoas e as realidades, o mundo como um todo. Nesse tipo de educação, as finalidades não são tão previsíveis e dadas a priori, pois dependem das interações construídas e dos resultados desencadeados pelas conexões realizadas.

Nesse repertório educativo acontecem “processos interativos intencionais” (Gohn, 2006) e, ao resgatar seus vestígios históricos, é possível detectar que ele “se atrela à necessidade de preenchimento do tempo livre” (Ferreira; Sirino; Matos, 2020, p. 589). Seus contextos de formação oportunizam a abertura de caminhos para a análise dos sujeitos e das instituições, visto que os mesmos fabricam intervenções guiadas por intencionalidades e que “produzem mudança através de suas ações - algumas vezes intencionalmente, algumas vezes com consequências não intencionais” (Popkewitz, 1994, p. 180).

Quer sejam intencionais ou não, as práticas da educação não formal facilitam interações curriculares entre diferentes sujeitos profissionais e o público atendido, algo que parece ser capaz de fornecer aprendizagens, comunicações e experiências significativas. Aprendizagens que fazem sentido e que se dão “no campo da convivência e que, possivelmente, muitos dirão ser informal” (Ferreira; Sirino; Matos, 2020, p. 590).

Chego a essa terceira forma de educação, denominada de informal, e, segundo Gohn (2006, p. 2), suas práticas, seus saberes, rituais e costumes são determinados pelas “referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc. A casa onde se mora, a rua, o bairro, o condomínio, o clube que se frequenta, a igreja ou o local de culto a que se vincula sua crença religiosa, o local onde se nasceu etc”. Nela, são validadas as leituras próprias do mundo dos atores, seus meios de socialização, suas crenças e simbolismos, em que prevalecem as demandas e anseios das pessoas que partilham das mesmas raízes históricas, econômicas e sociais, algo ligado aos modos de sobrevivência e de vida.

Para Germano (2011, p. 258) a educação informal é “comprometida com a construção de uma nova hegemonia, além de uma nova categoria de intelectuais com formação e os interesses voltados para os interesses das classes populares”. É uma concepção pedagógica da cultura, um exercício de educação popular que faz escola na rua e na praça, onde “as pessoas aprendem a resolver dificuldades da vida” somando esforços para atender suas necessidades imediatas, quer seja “no bairro ou na favela. Esse movimento vai transformando o bairro, vai melhorando as condições e esse é o jeito de aprender. Nesse caminho nasce a Educação Popular” (Freire; Nogueira, 2002, p. 66).

Além disso, a educação informal é construída a partir das vivências dos seres humanos com seus contextos e grupos sociais locais, momentos estes determinantes para a convivência coletiva e que ganham sentido e significado como experiência vivida (Ferreira; Sirino; Matos, 2020). É no âmbito da educação informal que as experiências com os consumos e as interações com as drogas ganham contornos e permitem a construção de saberes inimagináveis para aqueles e aquelas que ignoram tal fenômeno cultural. A educação informal

é um meio de contemplar e refletir sobre a própria vida e a sociedade, é uma forma de saber que o conhecimento não se resume a cultivar a razão e produzir racionalidades. Tem a ver com criar palavras e frases, sentenças, narrativas e discursos para recriar a própria língua.

Parágrafos estruturados logicamente e coerentes são textos que explicam e ensinam; no entanto, é preciso esclarecer que situações e experiências que acontecem em momentos de contemplação da natureza, de uma paisagem, de um lugar elevado de uma cidade ou de uma obra de arte num museu e de um filme num cinema educam sensibilidades. São esses modos de fruição, experiências e vivências da vida que os lares evocam e se misturam com a educação e suas formas, interagindo com os diferentes tipos de consumos disponíveis para serem acessados. Na concepção da educação informal, “pensar não é somente raciocinar ou calcular ou argumentar, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras” (Larrosa, 2018, pp. 16-17).

Diante das contribuições das palavras para delimitar as formas de educação ilustradas e que corroboram para a leitura das pluralidades das ações educativas, é, ainda, pertinente indagar se tais classificações dão conta de abranger a complexidade dos territórios educativos. Em primeiro lugar, é essencial “questionar a centralidade de determinados espaços sociais em detrimento de outros - na certeza de que todos os espaços sociais se configuram num território (sócio) educativo produtor de múltiplas pedagogias” (Ferreira; Sirino; Matos, 2020, p. 584).

Enquanto sistemas de regulação e controle, a educação formal, regulamentada por leis específicas para o ensino oficial (escolas e universidades) e a educação não formal e informal, que se constituem nas instituições sociais e nas dimensões da vida cotidiana, podem utilizar-se de dispositivos que reproduzem desigualdades, injustiças, violências e opressões e, sendo assim, fortalecem os aparelhos ideológicos do Estado¹². Por outro lado, tais formas de educação devem ser meios de transformação das pessoas e de construção da cidadania e da justiça social. Portanto, elas precisam ser analisadas em seus sentidos teóricos e práticos, nas suas ações educativas que, contraditoriamente, podem legitimar e deslegitimar direitos e mudanças.

Considerando as especificidades, diferenças e características de cada forma de educação proposta por Gohn (2006), Gadotti (2005), Paiva (2015), Ferreira, Sirino e Matos (2020) e outros autores, neste trabalho, focalizo a análise de pedagogias e políticas de um

¹² Análises das instituições e suas maneiras de produzir e reproduzir costumes para manter desigualdades e gerar violência simbólica já foram amplamente debatidas nas obras: “Aparelhos Ideológicos do Estado” de Louis Althusser; e “A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino” de Pierre Bordieu e Jean-Claude Passeron.

currículo com lazer numa comunidade terapêutica, isto é, uma comunidade educativa que dispõe de uma rotina de horários, atendimentos, temas, assuntos, projetos, programas, discussões, atividades e intervenções profissionais que preparam condutas e comportamentos a serem seguidos.

Nesse complexo espaço de tratamento contra a dependência química e singular cenário formativo de pessoas, busco interpretar os sentidos de um currículo de lazer, o qual deve materializar práticas educativas para transformar indivíduos e suas realidades, ao mesmo tempo em que pode invocar visões múltiplas sobre os usos de drogas. A educação terapêutica concebe sentidos distintos para a produção de práticas pedagógicas significativas na vida dos sujeitos atendidos. A terapia media conflitos, provoca atravessamentos e desenvolve experimentações que interferem nas condutas, sobretudo, com conteúdos, componentes, ações e conversas para interferir nos momentos de lazer, tanto no período de tratamento quanto no pós-tratamento.

Tendo isso em vista, almejo descobrir e criar novos sentidos curriculares na atuação de profissionais que trabalham com o lazer, trazendo possibilidades de compreender e conceber a atuação nesse campo. A educação terapêutica transita nas mais diversas dimensões da vida dos indivíduos e está engajada em dialogar sentidos para suas trajetórias e histórias, seus consumos e afetos. A abordagem terapêutica pode incorporar intervenções e saberes que surgem de diferentes ambientes, teorias e práticas, e assumir propostas de territórios e práticas educativas que incorporam conhecimentos, conteúdos e componentes de educações formais, não formais e informais.

Nessa perspectiva, trata-se de perceber que a educação terapêutica é uma forma de intervenção que desenvolve técnicas elaboradas ao longo da história humana e, portanto, suas atividades têm potencial para retomar lugares, ideologias e currículos. Por esse prisma, a educação terapêutica é vista como uma prática social e pedagógica viva e permite o uso de formas de educação e interações curriculares. Ela oportuniza pensar a transposição de fronteiras em educação e indagar sobre os currículos que são confeccionados para determinados espaços, tempos e sujeitos.

Nesta pesquisa, compreendo que as formas de educação expressas são modos culturais de produção de experiências educativas, podendo todas coexistirem num mesmo espaço/tempo institucional da terapia. Diante da realidade de estudo em questão, acredito nas interações entre educação formal, não formal e informal. Percebo que essas concepções de educação são interessantes para a investigação do currículo fora da escola e da universidade, sobretudo, pela evidência de que profissionais processam táticas de intervenção em lazer que

misturam experiências advindas de muitos lugares e tempos, o que gera vias de conhecimentos e saberes para amalgamar técnicas, práticas e teorias na atuação (Santos, 2013).

Mesmo que haja limites e desafios nas formas de educação elucidadas, é importante considerá-las como recursos pedagógicos e sociais para a imersão e permanência no campo da pesquisa. Se, por um lado, a educação não formal parece ser a categoria que mais se aproxima dos contextos de tratamento das instituições terapêuticas, por outro, será preciso relativizá-la. A instituição terapêutica selecionada neste estudo pode desenvolver formas de educação e interações curriculares; no entanto, tal desenvolvimento não deve ser interpretado como um recurso livre, espontâneo e desinteressado de valorações pedagógicas e políticas. As propostas de intervenção em atendimento terapêutico não estão deslocadas de políticas e pedagogias que sustentam pressupostos ideológicos durante a ação profissional. Nesse sentido, as observações das ações profissionais devem examinar contradições e coerências entre o real e o conceitual dos sentidos educativos curriculares e das formas de educação.

Nessa seção busquei refletir sobre as formas de educação e seus modos de produzir saberes em práticas educativas escolares e acadêmicas, nas instituições sociais, na vida cotidiana e no lazer. A partir dessa perspectiva foi possível elaborar e compartilhar observações empíricas, articulando reflexões dos Estudos Culturais, da educação, dos currículos e do lazer. Por meio dessa discussão, julgo importante realizar um deslocamento do olhar para estudos que investigaram o lazer como disciplina, conteúdo, componente e integrante dos currículos de formação profissional, educacional, políticas públicas, mídias e culturas. Esse percurso contribui para a compreensão dos elementos que compõem os currículos com lazer.

3. CURRÍCULOS COM LAZER: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA (1990-2023)

Este capítulo tem o objetivo de mapear produções científicas que investigaram a temática do currículo e do lazer e, com isso, apresentar um panorama sobre os rumos desses estudos em nosso contexto. Ao resgatar manuscritos que propõem desafios à formação e intervenção profissional com lazer, coloco em discussão autores que se dedicaram à análise do lazer nos currículos de formação profissional, nos currículos escolares, nas políticas públicas e nas mídias e culturas. Esse exercício de identificação e diálogo oferece possibilidades para explicar o funcionamento dos currículos com lazer.

Dentre os diferentes bancos de dados disponíveis na internet na atualidade, optei pelo resgate de informações registradas no Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES. Esse sistema disponibiliza um compilado das produções científicas realizadas pelos programas de pós-graduação brasileiros e sistematiza conhecimentos sobre determinados assuntos. Nesta plataforma, utilizei os termos de busca “currículo com lazer” e encontrei os seguintes resultados: total de 209 trabalhos de pesquisas, sendo 12 deles distribuídos entre os anos de 1990 e 2000, 68 compreendendo os anos de 2001 a 2010 e 129 no período de 2011 a 2023.

Considerando que o sistema apresenta vasta produção científica sobre o tema e, diante da pluralidade de trabalhos, incluí na amostra apenas textos que, em seus títulos e resumos, apresentavam discussões articuladas entre currículo e lazer. Durante o exame dos escritos, selecionei ou excluí aqueles que não se enquadravam no escopo da pesquisa. Após essa etapa de seleção inicial, procedi à revisão do material bibliográfico disponível para download na internet.

A organização do estudo segue três fases distintas de produção de pesquisas. A primeira etapa compreende o período de 1990 a 2000 e inaugura o estudo desse assunto em nosso meio. A segunda fase, de 2001 a 2010, corresponde ao crescimento das investigações. A terceira e última etapa, 2011 a 2023 expressa a expansão e pluralização do debate sobre currículo e lazer nos campos acadêmico e profissional. Os marcos temporais definidos contribuíram para o processo de sistematização dos dados encontrados no catálogo, entretanto, outras formas de organização podem ser realizadas, como por exemplo, com a criação de categorias temáticas ou com a ênfase nos contextos e sujeitos analisados pelas pesquisas.

A inclusão dos trabalhos para leitura considerou a pertinência dos estudos que abordam a temática do lazer em interface com currículos universitários, escolares, de espaços

não formais e informais. Por isso, pesquisas que não relacionavam essa temática foram excluídas. Justifico a relevância de utilizar o Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES porque centraliza a produção científica brasileira no âmbito da pós-graduação, ampliando assim, o acesso a esses dados. Também por oferecer opções de buscas através de diversos critérios, tornando-se uma ferramenta de apoio a pesquisadores na identificação de temas e lacunas de conhecimento.

3.1 Primeira geração (1990-2000): Primórdios dos estudos sobre currículo com Lazer

Conforme apurado no Catálogo da CAPES, a primeira geração de pesquisas data da década de 1990 e pode ser considerada o início das investigações sobre currículos e lazer. Escritos desse período trazem contextos, formas de interação curricular e sujeitos implicados com o lazer em universidades, escolas e grupos sociais. Provenientes de múltiplas formações acadêmicas, profissionais e culturais, os estudiosos abordam a concretude do lazer nos currículos de formação profissional no ensino superior (Pinto, 1992; Valente, 1993; Trigo, 1996); os sentidos do lazer materializados em currículos escolares (Barbosa, 1997; Natansohn, 1998; Cortez, 1999; Miranda, 2000; Morassutti, 2000; Silva, 2000; Freitas, 2000), e os currículos que incorporam lazer em grupos afro-brasileiros (Silva, 1997).

Metodologicamente, essas pesquisas podem ser lidas como um avanço em relação aos anos anteriores, pois aprimoram procedimentos de investigação qualitativa no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Ademais, reúnem evidências científicas observadas nos contextos educativos de atuação com lazer, o que permite conhecer os serviços oferecidos sobre o tema para diferentes comunidades.

Sobre os serviços sociais de lazer, cabe lembrar que, até a década de 1980, vinham sendo ofertados através da condução de atividades de ocupação do tempo livre, com ações recreativas para a população. As políticas públicas até então lançadas, consideravam o “lazer como agente minimizador de acidentes de trabalho e desgastes de natureza profissional”, ao passo que “o fortalecimento da construção de uma política para o lazer se dá através do SESC e do SESI” (Vargas; Carvalho, 2010, p. 1). Com o fim da Ditadura Militar no Brasil (1985), surgiu uma atmosfera de abertura de esperanças e de retomada da democratização das políticas de Estado no país. Acompanhando essas mudanças culturais e conjunturais, cresceram os anseios de inserção de novos direitos sociais na Constituição. Assim, a população e os diversos setores profissionais e movimentos sociais organizados preconizavam que o lazer seria uma conquista essencial dentro do rol dos direitos sociais a serem proclamados na Constituição de 1988. Embora o lazer tenha sido incluído no referido texto

constitucional, Silva (2000, p. 9) considera a necessidade de legitimar todos os direitos sociais, uma vez que “a maioria da população brasileira não tem os direitos básicos assegurados que possam garantir uma vida digna, entre estes: educação, saúde, moradia, trabalho, lazer”.

Diante desse cenário contraditório de injustiças sociais e de lutas políticas e democráticas envolvendo profissionais ligados ao campo do lazer, tornou-se possível forjar condições objetivas e subjetivas que exigissem o conhecimento da realidade, a fim de viabilizar a autenticidade do lazer e da recreação em nosso meio. Sobre isso, Pinto (1992, p. 116-117) afirma que currículos dos cursos de formação profissional voltados à preparação de mão de obra qualificada para o setor “começaram as mudanças nos rumos das disciplinas de recreação: a dissociação no ensino teórico e prático passa a ser discutida; diagnósticos sobre a realidade vivida pela Educação Física e a Recreação/Lazer são realizados sistematicamente”.

Com o aumento da demanda pelo acesso aos serviços sociais de lazer oferecidos pela extensão universitária e pelas ruas de recreio para crianças e adolescentes, englobando “recreação/Lazer para todas as faixas etárias e não apenas para as crianças, como tradicionalmente acontecia”, foram geradas condições objetivas para a construção de currículos implicados com “temas como o ensino e o trabalho” no setor, conseqüentemente, a oferta e o fomento de formação de recursos humanos, o incentivo e a criação de grupos de estudos e de trabalhos, “reunindo alunos e professores de várias disciplinas” (Pinto, 1992, p. 117).

Nessa perspectiva, é possível perceber expressões discursivas¹³ em defesa da interdisciplinaridade no campo do lazer, que o mesmo seria operacionalizado em interface com as demais áreas disciplinares do conhecimento. Pinto (1992), ao assumir uma concepção curricular e pedagógica para investigar os componentes da recreação e do lazer nos currículos de graduação em educação física, revela que tais componentes são capazes de evocar a mistura do jogo e do corpo com a educação física, “revelando a mistura de opostos que unem o jogo e o corpo - pontos de partida da Recreação/Lazer e da Educação Física” (Pinto, 1992 p.7). Se, por um lado, lazer, recreação e educação física são capturados pela lógica da disciplina e do trabalho, por outro, reúnem possibilidades para se desvencilhar das amarras da racionalidade técnica e instrumental, pois:

¹³ As expressões discursivas são aqui entendidas como enunciados que emergem “ou se dá a ver, a partir de um trabalho de análise operada sobre material linguístico (textos e falas)” (Passos, 2019, p. 2).

As manobras efetuadas, sustentadas pelo "jogo" do ser/ter/poder/saber, jogados na atualidade, manipulam desejos, anseios e possibilidades do jogo e do corpo, condicionando-os às metas, muitas vezes estabelecidas fora de seus próprios domínios. Nesse conturbado cotidiano surgem, entretanto, algumas pistas anunciando o 'jogo' das resistências que são básicas para a transformação da realidade (Pinto, 1992, p. 8).

A transformação da realidade é possível mediante o jogo das resistências, que possui a característica de modificar a sociedade através do jogo e do corpo, sobretudo pela cultura lúdica. Segundo a autora, a vivência de situações lúdicas, intrínsecas ao fenômeno do lazer, pode produzir um tempo e espaço para que os sujeitos se relacionem no sentido de que “cada corpo recupere a sintonia consigo, despertando o que o provoca, alertando o adormecido que faz bem a ele mesmo”, de tal maneira que permite aos humanos desenvolverem seus sentidos e sensibilidades, fazendo “o corpo sentir o gosto da liberdade, da gratuidade e do prazer, não deixando que roubem seus sonhos, acordando-o para uma totalidade muitas vezes não sentida antes” (Pinto, 1992, p.116).

A vivência de conteúdos, práticas e conhecimentos trabalhados em situações lúdicas, de recreação e lazer, envolve corpos que resistem e desenvolvem manobras nas suas atividades cotidianas. Sendo um potente meio de educação, essas vivências estão presentes nos currículos de formação profissional em lazer. Por isso, as intervenções com lazer e recreação permitem a mobilização de propostas educativas transformadoras (Pinto, 1992).

Valente (1993, p.112-113) faz um alerta de que enquanto componentes curriculares, recreação e lazer não devem se isolar das demais disciplinas e áreas do conhecimento dos currículos. Considerado como algo negativo, o isolamento disciplinar precisa ser evitado com a proposição de interações formativas, encontros profissionais e eventos culturais que repensem os processos educativos e pedagógicos das áreas envolvidas.

Seguindo essa linha de raciocínio, Trigo (1996) propõe interações entre campos profissionais. O autor considera que os mercados de lazer e de turismo precisam levar em conta as alterações geradas pelo mundo do trabalho e pela sociedade pós-industrial. A pós-modernidade vem despertando a necessidade de construção de novas ferramentas educacionais, desafio que está colocado para além dos ambientes de formação formais, abrangendo ambientes midiáticos, sindicatos, empresas, governos e instituições culturais. Segundo ele, a educação formal não possui um fim em si mesma e as atividades culturais e recreativas exigem a incorporação de propostas de formação em lazer e turismo que dialoguem com os territórios educativos e as transformações sociais.

Trigo (1996) também destaca sobre a importância da construção de programas curriculares que aprofundem situações de ensino e de aprendizagem, considerando que “reciclagens periódicas, novos cursos para novas profissões, mudanças conjunturais, tudo isso significa sucessivos desafios e oportunidades para as pessoas. O campo do lazer, turismo e hotelaria está situado no âmago dessas novas realidades” (Trigo, 1996, p. 6). É preciso refletir sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, pensando quais habilidades e saberes são necessários para a atuação. Além disso, é fundamental propor currículos com ementas, conteúdos de ensino, programas e conhecimentos que promovam uma formação humana, técnica e atualizada, em estreita relação com o mercado de trabalho. O lazer não está desvinculado do modo de produção capitalista e interage com esse sistema produzindo bens e serviços relevantes, sendo, portanto, um setor educacional e cultural que potencializa a educação das pessoas (Trigo, 1996).

Os avanços na organização de quadros profissionais e as conquistas sociais em relação à recreação e ao lazer geraram mudanças significativas no interior dos currículos de formação profissional nesses setores. A configuração da vida urbana contemporânea também requer que a “apropriação do conhecimento da área de Recreação e Lazer possa ser alterada com base em necessidades humanas e sociais, as quais devem ser submetidas a um contínuo processo de discussão e alteração” (Valente, 1993, p. 113). As modificações societárias do capitalismo indicam a urgência de uma leitura engajada com os problemas sociais do cotidiano, com a abertura do pensamento para compreender sujeitos, territórios e ações que estruturam “práticas pedagógicas abertas às experiências” (Valente, 1993, p. 113).

A abertura da consciência para entender as experiências de lazer da cultura do movimento negro possibilitou a Ferreira da Silva (1997) investigar um grupo de dança infantil de origem afro-brasileira. Os momentos de lazer desse coletivo serviam para dar continuidade aos seus movimentos de resistência e de luta. Culturalmente influenciados pelos saberes informais e ancestrais, as práticas pedagógicas desse movimento negro infantil traziam rituais e costumes de seus corpos dançantes. A partir de uma etnografia, o autor captou a “experiência junto às crianças”, aprendendo suas formas de interação, imaginários e leituras estéticas da realidade. Para ele, as categorias “identidade, socialização e lazer” são conteúdos essenciais nessa cultura, e o grupo de dança evidencia que o “espaço do lazer, da vivência e do lúdico” é inegociável para a composição de um projeto de currículo “étnico-cultural no campo educativo” (Ferreira da Silva, 1997, p. 17).

As experiências dos sujeitos em momentos de lazer demonstram que as vivências lúdicas e recreativas geram “corpos-sujeitos”, em que predominam manifestações culturais

como “instâncias livres”. As vivências lúdicas encontradas nos jogos, nas brincadeiras e nos esportes que acontecem nos recreios das instituições escolares são práticas de lazer. Nesses ambientes educativos, podemos observar comportamentos e sentimentos expressos pelos sujeitos.

Nesse contexto, as práticas de lazer permitem processos de singularização e constituição de subjetividades, tornando-se “um acontecimento denso de significação e um campo de decisão que implica possibilidades de escolha e participação, por meio do qual se consegue viver momentos que deixam transparecer a capacidade de resistência, de reação dos corpos-sujeitos” (Freitas, 2000, p. 99). Acrescenta que as pessoas reconstroem suas subjetividades diante das vivências lúdicas e das práticas de lazer. Quanto mais próximas elas estiverem do esporte institucionalizado ou de rendimento, e da indústria cultural e do entretenimento, maiores serão as chances de reproduzirem sistemas de alienação e fragmentação. Todavia, se as práticas de lazer são lúdicas e livres, os sujeitos têm chances de “ampliar de forma crítica e criativa a ação de mecanismos de resistência contra a opressão, diversificando possibilidades para resgatar a constituição de subjetividades emancipadas” (Freitas, 2000, p. 100).

Realizadas em formatos de jogos ou brincadeiras, ou através de vivências culturais, as práticas de lazer lúdicas e livres podem desenvolver conteúdos constitutivos das subjetividades. Aprofundando essa discussão, Miranda (2000, p. 141) afirma que a subjetividade é construída também no encantamento suscitado pelo jogo e pela felicidade de aprender jogando, se “estamos sempre aprendendo, é porque estamos sempre jogando e renovando o jogo. E quando bafejam em nós as sensações novas do aprendizado, é onde o jogo torna-se fascinante”.

Na tentativa de sintetizar a discussão sobre estudos de currículos com lazer, identifico conteúdos discursivos que emergem como componentes instituintes dos processos de ensino e aprendizagem nas práticas de lazer observadas nos espaços educativos analisados pelos autores. Ao explorar as interfaces entre o lazer e os currículos do ensino superior, das escolas e da cultura, pude apreender um conjunto de conteúdos que circulam nos currículos com lazer das instituições sociais, assumindo diferentes significados conforme o contexto em que se inserem.

Esses conteúdos textualizados são expressões discursivas (Passos, 2019) que transitam na realidade social e também no campo dos estudos do lazer. Neste último, entre eles, destacam-se: jogos, brincadeiras, danças, vivências lúdicas, práticas corporais e esportivas, experiências de lazer, corpo, subjetividades, aprendizagens, momentos de socialização e

liberdade, afirmações identitárias, além de processos relacionados à indústria cultural, ao entretenimento, às manobras e resistências, e às mudanças sociais, humanas, educacionais e no mundo do trabalho.

Reconheço que outros conteúdos discursivos ainda podem emergir dos textos analisados, bem como ser explorados em situações cotidianas com o trabalho de atuação no campo. No escopo desta investigação, entretanto, optei por realizar recortes de discursos que se mostraram recorrentes nos escritos do período em análise. Com o intuito de dar continuidade às reflexões levantadas pelos estudiosos da década seguinte (2001–2010), avanço para a investigação desses trabalhos.

3.2 Segunda geração (2001-2010): Expansão e diversificação dos territórios de estudo

Os estudos deste momento histórico produzem conteúdos discursivos que abordam habilidades e competências necessárias à formação e atuação de profissionais em lazer. Além disso, demonstram capacidade de ampliação dos territórios de investigação com expressivo crescimento da produção científica.

Diferentes pesquisas examinaram a estrutura e disposição dos currículos com lazer no ensino superior em Educação Física (Isayama, 2002; Bonfim, 2004; Schwarz, 2007; Vieira, 2010; Sá, 2010). Outras, investigaram os saberes docentes de professores universitários do campo do lazer (Silva, 2010), a formação profissional de bacharéis em recreação e lazer (Destefani, 2007), o currículo paralelo e extracurricular em Medicina (Tavares, 2006; Peres, 2006), e os currículos com lazer dos espaços escolares (Santos, 2001; Moraes, 2002; Freitas, 2004; Costa, 2008; Rodrigues, 2009; Martins, 2009; Torri da Silva, 2010; Azevedo da Silva, 2010). Os trabalhos focalizam os esforços direcionados à recreação e ao lazer nos currículos das instituições de educação formal, não formal e informal.

Investigando a formação profissional em Educação Física, Isayama (2002) observa o lazer e a recreação como conteúdos disciplinares dos currículos de cursos de instituições de ensino superior públicas e privadas. Segundo ele, os currículos analisados partem da noção de que a recreação é um conjunto prescrito de exercícios, atividades, jogos e brincadeiras, o que demonstra fragilidade na superação da prática tradicional na área, com dificuldades no processo de sistematização e organização dos saberes teóricos e práticos durante a formação do profissional que atua ou atuará no âmbito do lazer.

Esses currículos abordam o lazer como conteúdo útil ao mundo do trabalho, o que não contribui para uma reflexão crítica sobre as condições impostas pelo mercado produtivo. Ainda que nesses currículos o lazer seja visto como manifestação cultural, prevalece uma

ideia restrita sobre o fenômeno, sendo ele considerado um elemento “não sério” e detentor de finalidade utilitária, objetiva e imediata. Nos currículos em questão, o lazer reproduz os interesses funcionalistas da sociedade capitalista, ou seja, “recuperar as energias do trabalho realizado por outras disciplinas”, produzindo adaptações nos indivíduos para “o mercado que abre amplas possibilidades de ganhos, por meio do desenvolvimento de vivências que enfatizam o consumo acrítico das pessoas” (Isayama, 2002, p. 119).

Na contramão disso, o autor propõe que os currículos de formação profissional levem em consideração três rumos para o desenvolvimento dos sujeitos que atuarão na área. São eles: a ampliação dos espaços de atuação para permitir a contribuição de diferentes profissionais; a construção de propostas de intervenção interdisciplinares; e a constituição de vias de mobilização, engajamento e resistência a partir de uma abordagem cidadã e de transformação social do cotidiano.

Além dessas indicações, Isayama (2002) acredita ser necessário superar currículos técnicos operacionais que aglutinam atividades recreativas e reproduzem um rol de exercícios práticos. Contrário ao tecnicismo nas ações curriculares em lazer, sugere o uso reflexivo e crítico da teoria do lazer, a qual vem incorporando conhecimentos e saberes da crítica sociológica e das teorias do currículo. Segundo essas teorias:

Nenhum conhecimento é neutro; portanto, ocorre uma seleção de cultura, que é realizada em ambiente mais amplo de possibilidades. Por isso, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, essa seleção expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Presenças e ausências nos currículos resultam de disputas culturais e de embates em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores considerados dignos de serem transmitidos e apreendidos, bem como dos significados que se deseja ver compartilhados (Isayama, 2002, p. 121).

Ao priorizar o uso de determinados conteúdos e conhecimentos e omitir ou silenciar outros, o currículo com lazer poderá reproduzir e aprofundar desigualdades ou propor alterações e superações nas condições vigentes. Para Bonfim (2006, p. 91) “a análise e o entendimento de um currículo, seja qual for a instituição em que ele esteja inserido, ajudam a compreender as atitudes do profissional no mercado de trabalho”. Tratando-se de habilidades e competências profissionais com lazer em ambientes de prevenção e promoção da saúde, o autor considera necessário a composição de currículos interdisciplinares. Para ele, nas políticas públicas que envolvem profissionais da saúde e do lazer, é preciso planejar e implementar ações que superem intervenções utilitárias de lazer e biologicistas em saúde, valorizando as dimensões da vida humana, tais como: econômicas, históricas, psicológicas, culturais e educacionais.

Considerando a perspectiva de composição e mobilização de currículos interdisciplinares em lazer, Schwarz (2007) considera que os currículos com lazer/recreação são constituídos por “experiências pedagógicas” e, por isso, devem ser atravessados pelos diferentes saberes das disciplinas. Além de entender a função social, política e pedagógica da recreação e do lazer em nossa sociedade, é preciso propor objetos de ensino que fomentem experimentações e reflexões sobre a vida coletiva. Nos processos de formação em lazer devem ser considerados os problemas sociais reais e as soluções propostas pelas disciplinas que estudam esse fenômeno humano. Pensar em uma educação interdisciplinar para o lazer requer qualificação profissional e compromisso com a animação cultural, trazendo o olhar, os atributos e os questionamentos dos “militantes culturais”. Nessa perspectiva:

Mais do que propor “alternativas práticas” para superar as chamadas “abordagens funcionalistas do lazer”, tão usuais no âmbito formal (escola), quanto no não formal (comunidades, movimentos sociais etc.); é a indagação filosófica, política e pedagógica acerca dos sentidos/significados dos usos dos tempos (de trabalho e de lazer) – concebendo-se como estratégia político-pedagógica de aprendizagem social para o chamado tempo de lazer ou “tempo livre” (Schwarz, 2007, p. 91).

O autor considera que a problematização filosófica, política e pedagógica é importante para gerar reflexões e compreensões aos atores que trabalham no âmbito do lazer. No entanto, valorizar mais o lado contemplativo e menos o lado da ação é uma postura que pode criar opostos que não dialogam. Para além de contemplar e agir, é preciso entender a estrutura e a filosofia do trabalho institucional e da formação desses profissionais, buscando suas trajetórias e concepções, o que contribui para vê-los como produtores culturais nos atos educativos acionados no cotidiano de atuação.

Destefani (2007) investiga a correlação entre os efeitos da formação profissional e a atuação em recreação e lazer. A autora analisa o trabalho de estudantes de um curso específico sobre a temática e identifica que as intervenções desses sujeitos estavam sendo ancoradas em saberes técnicos. A tendência ao tecnicismo, presente no caso de sua pesquisa, mostra desafios para o campo da formação e da atuação em lazer, no sentido de que se considerem os atos educativos gestados no próprio contexto de trabalho profissional.

Segundo Sá (2009, p.36), os profissionais do lazer, “muitas vezes despreparados, acabam por serem consumidos de forma acrítica pela indústria cultural, que se apresenta a partir de propostas voltadas para atender ao mercado”. Essa submissão dos trabalhadores do lazer aos imperativos alienantes do capitalismo e do mercado de entretenimento prejudica a construção de atitudes críticas na atuação no campo. Ainda que o tecnicismo e a alienação

sejam sintomas vigentes no setor, para Destefani (2007, p. 33), devemos nos preocupar com o “desenvolvimento de referenciais críticos sobre essas contradições e o nível de assimilação ou resistência dos centros formadores de intelectuais, orgânicos ou tradicionais, nesse processo”. A autora acredita que a crítica da realidade social é capaz de lançar luz sobre atitudes políticas no campo do lazer (Destefani, 2007). Isso nos permite conhecer as inverdades e os valores erigidos pela “cultura dominante, cuja ordem imaginária hegemônica descaracteriza as determinações históricas da realidade dos sujeitos na sociedade e o direito ao tempo disponível enquanto um direito social conquistado na luta dos trabalhadores após a revolução industrial” (Sá, 2009, p. 36).

Muitas vezes, a formação e a atuação acríticas alienam e geram atitudes pragmáticas e tecnicistas em lazer, contribuindo apenas para estruturar práticas irrefletidas e valores universais. Por outro lado, o estudo crítico da formação e da atuação profissional em lazer possibilita o reconhecimento de que a humanidade tem assumido direções que conduzem a transformações sociais e ecológicas ameaçadoras da vida no planeta, em que o próprio tempo e espaço para a fruição do lazer estão ameaçados, resultado da “alienação mercadológica do prazer na sociedade capitalista, sendo um tempo controlado pelo capital”(Sá, 2009, p. 27).

Neste contexto, Silva (2010) reconhece a potência do lazer ao trazer como referência as trajetórias de construção dos saberes de docentes e pesquisadores que trabalham na área. Os percursos formativos desses atores são fundamentais para construir saberes sobre o lazer, constituir múltiplos espaços de formação e evidenciar experiências profissionais, curriculares, culturais e pessoais. Os saberes sobre o lazer são multifacetados e originados de diferentes vivências, podendo ser positivas e negativas ao mesmo tempo. Por que não despertar lembranças e encorajar situações vividas e experienciadas em espaços de formação e atuação na área? Tudo isso torna-se relevante para compreendermos que os saberes da formação profissional, dos currículos e das experiências dos sujeitos que atuam com lazer são plurais.

Seguindo nessa linha de raciocínio, Vieira (2010) comenta que, apesar da recreação e do lazer possuírem especificidades e singularidades, em termos curriculares, ambos os conhecimentos englobam conteúdos que não se limitam ao saber disciplinar, mas se articulam também com o saber curricular, da formação profissional e com os saberes advindos da socialização primária e secundária.

Cabe ressaltar que embora esses estudos tenham focado os espaços de educação formal, eles oferecem valiosas contribuições para o debate dos currículos com lazer. Por meio deles, pude notar que os processos de intervenção em lazer são compostos por vivências, conteúdos e ações pedagógicas. Todavia, procurando me restringir apenas a esse tipo de

educação, apresento currículos com lazer dos espaços não formais e informais de educação, que podem trazer contribuições para a discussão. Influenciados que são pelas indústrias culturais, instituições sociais e pelos movimentos identitários específicos, currículos não formais e informais apresentam capacidade de resistência, de luta e de potencialização das práticas e vivências de lazer.

Para Nardi (2004), os produtos culturais em geral, dentre eles o lazer, se instauram na sociedade de massas para estabelecer um padrão a ser consumido. O consumismo busca correlacionar a captação dos sentidos humanos aos ditames da economia e da racionalidade técnica instrumental. Diante disso, consumir bens culturais fabricados pela indústria de lazer e de entretenimento pode levar a falsas vivências e fomentar a compra de mercadorias que induzem diversões estandardizadas. A finalidade do consumismo sem limites é manipular a consciência e as interações na cultura e no lazer. Essa instrumentalização cultural e do lazer não deve ser negligenciada nos currículos e processos formativos que acontecem em nossa sociedade (Nardi, 2004).

Manifestações artísticas, corporais e de lazer vêm sendo cada vez mais articuladas aos currículos extraescolares e operando com “conteúdos veiculados pela indústria cultural”. Sabemos que os componentes manipulados pela indústria cultural “não se limitam a uma informação cultural ou forma de entretenimento tão somente, como ingenuamente se concebe, pois, os seus mecanismos buscam reproduzir o todo das relações de dominação social”. (Nardi, 2004, p. 12). Portanto, as práticas educativas de lazer não devem apenas aderir aos processos de consumismo e de massificação da indústria cultural e do entretenimento, pois é preciso resistir aos mecanismos de instrumentalização subjacentes a eles (Nardi, 2004).

Por sua vez, Negrini (2006, p. 4) considera que os programas socioeducativos oferecidos para crianças no contraturno escolar ensinam distintos valores culturais e contemplam habilidades como cooperação, convívio, comunicação e pensamento coletivo. Como experiências alternativas de educação, os programas qualificam a formação cotidiana de crianças “com discussões e reflexões que ultrapassam os limites do ensino formal, alcançando ambientes, conteúdos e processos educativos diferenciados”.

Os programas socioeducativos desenvolvem práticas de lazer e recreação e proporcionam experiências de afetividade, criando vínculos culturais, conhecimentos e reconhecimento da existência do outro. Ensinam a mediação de conflitos entre os próprios participantes, o que melhora a comunicação interpessoal. Além disso, suas práticas pedagógicas que valorizam o lúdico, o lazer e a recreação mostram que a “relevância social dos espaços de ação cultural pela educação está em seu potencial para agregar, transformar e

ampliar cultura; não está em subordinar a experiência educativa às leis do mercado” (Negrini, 2006, p. 77).

A contribuição de Negrini se justifica pela concepção de projetos educativos que contrapõem o ideário instrumental, o qual propaga que os sujeitos são meros objetos das indústrias culturais e do entretenimento. Fundamentados na educação não formal e informal e sendo compostos por equipes multidisciplinares (educadores físicos, pedagogos, psicólogos, cineastas, artistas, biólogos e turismólogos), esses programas utilizam estratégias de diálogo e realizam práticas corporais de movimento, esportes, artes marciais, ginásticas, brincadeiras populares, jogos, atividades e recreações, além de manifestações culturais que valorizam artes eruditas e urbanas: as plásticas e cênicas tradicionais, danças de rua, grafite e capoeira (Negrini, 2006).

A capoeira, por exemplo, possui conteúdos recreativos e de lazer e é atravessada por elementos lúdicos. No seu jogo de roda, as experiências lúdicas constituem-se como uma “referência significativa que pode contribuir para a construção de possibilidades pedagógicas emancipatórias pela sua característica fundamental de resistência”. Por meio dela, é possível perceber a abrangência do lúdico, indo além da produtividade, da indústria cultural e do entretenimento (Falcão, 2004, p. 172). Como manifestação originária do movimento negro, a capoeira estabelece “uma relação estreita com a arte e o humor. Através do lúdico encontramos espaços para a liberdade, para a criatividade e para o prazer. No lúdico prevalecem o riso, o cômico, a ironia, enfim, a diversão, a brincadeira” (Falcão, 2004, p. 178). O lúdico é uma dimensão importante em todas as faixas etárias e se manifesta nas diferentes ações e conteúdos de lazer, sendo que a observação atenta sobre as vivências lúdicas exige o conhecimento proveniente “das pesquisas sociológicas, antropológicas, históricas e educacionais” (Falcão, 2004, p. 336).

Os currículos não formais e informais com lazer são construções pedagógicas produzidas ao longo dos processos de formação e constituem percursos e trajetórias de vida pessoal e profissional. A partir da “participação em projetos e programas sociais de educação, esporte e cultura, e na prática cotidiana dos locais comunitários” (Santos e Isayama, 2013 p.109) recriamos conteúdos e saberes para currículos que tematizam o lazer. Estes podem funcionar como mediadores de fuga contra a administração de intervenções previsíveis e, ao mesmo tempo, perpetuar a aplicação das ações programadas e planejadas para indivíduos e grupos.

Investigados pelos estudiosos interessados na área do lazer, esses currículos têm articulado projetos de formação de sujeitos, subjetividades e conteúdos discursivos.

Produtores de pedagogias, seus sentidos estão interligados às demandas de formação que vão sendo arquitetadas pelo discurso acadêmico e profissional. As pedagogias desses currículos podem servir a diversas demandas e políticas, sendo, portanto, necessário examinar ações e reflexões curriculares com lazer para melhor compreendê-los. A seguir, discuto a terceira e última geração de pesquisas com enfoque em currículo e lazer no sistema de informações selecionado.

3.3 Terceira geração (2011-2023): Virada metodológica e estudos críticos e pós-críticos

Os estudos da terceira geração (2011–2023) representam uma virada metodológica e teórica na abordagem dos currículos voltados para o lazer, ao incorporarem nas análises a complexidade da vida contemporânea e suas inter-relações com a sociedade tecnológica e a cultura digital. Esses trabalhos desdobram-se em concepções críticas e pós-críticas, buscando compreender o lazer como um fenômeno intrinsecamente relacionado aos problemas sociais, políticos e econômicos vigentes. Ao valorizar a pluralidade de perspectivas teóricas e os interesses subjetivos dos cidadãos, esses estudos avançam na análise de currículos sensíveis às culturas vividas, propondo leituras que promovem o diálogo contextualizado em torno do lazer.

Essa produção articula saberes oriundos das práticas profissionais e das pesquisas universitárias, contribuindo para qualificar a formação e a atuação em diferentes níveis educacionais, da educação básica ao ensino técnico, passando pela graduação e pós-graduação. Apesar do crescimento das crises sociais, políticas e econômicas em um contexto democrático fragilizado e marcado por um mercado neoliberal excludente, os estudos sobre o lazer mantêm uma perspectiva otimista quanto aos caminhos possíveis para a formação e atuação profissional no país. Esse cenário investigativo evidencia os esforços para afirmar a relevância do lazer como um campo de resistência e transformação social.

No âmbito do ensino técnico e profissional, com foco na análise dos currículos voltados à formação em lazer, destaco as contribuições de Santos (2011), Amorim (2011), Silva (2021), Silva (2023) e Souza (2023). Esses autores partem das propostas curriculares em lazer para lançar desafios à articulação entre teoria e prática, repensando as dimensões comunicativas e socioculturais que atravessam esse campo formativo. Suas investigações abordam desde a construção da identidade profissional até a necessidade de currículos críticos, contextualizados e comprometidos com uma formação integral do ser humano, apontando caminhos para a consolidação do lazer como área de conhecimento e de intervenção social.

Nesse sentido, Santos (2011) enfatiza a construção da identidade profissional no campo do lazer, considerando sua natureza multidisciplinar e a necessidade de uma formação alinhada às exigências do mercado de trabalho. O currículo analisado valoriza a resolução de problemas como estratégia formativa, mas ainda enfrenta desafios na efetiva integração entre teoria e prática. Por isso, a autora aponta esforços voltados à incorporação de saberes teóricos no contexto da formação técnica e faz uma crítica contundente à formação técnica no campo do lazer, defendendo uma abordagem formativa ampliada, que articule teoria, prática, pesquisa e cultura.

Santos (2011) alerta para os riscos de uma qualificação tecnicista, que tende a perpetuar a dicotomia entre o “intelectual teórico” e o “recreador prático”, fragmentando o processo formativo e desvalorizando o saber reflexivo. Além disso, a autora reivindica currículos que rompam com a lógica tradicional e operacional, reconhecendo-os como espaços de disputa simbólica, onde se articulam relações de saber, poder e identidade. Sua defesa recai sobre uma educação crítica e integrada, capaz de formar sujeitos conscientes das múltiplas dimensões do lazer na sociedade contemporânea.

Amorim (2011) afirma que formar profissionais para o lazer exige mais do que competências técnicas e, por isso, coloca a linguagem no centro do processo formativo, como elemento fundamental para a mediação de experiências, resolução de problemas e desenvolvimento da autonomia profissional. Essa perspectiva dialoga com a visão multidisciplinar do lazer e reforça a importância de currículos integrados, críticos e responsivos às necessidades reais da vida.

Silva (2021) destaca que não há um padrão único de formação curricular em lazer, mas diferentes caminhos que refletem contextos sociais, políticos e institucionais próprios de cada local, o que evidencia a uma diversidade curricular, de concepções e de modelos de formação. O autor afirma que a animação sociocultural é uma prática educativa que valoriza a participação, o protagonismo social e a mediação cultural, constituindo-se como elemento integrador de propostas curriculares, sobretudo por seu potencial de promover experiências emancipatórias e de transformação social. A animação cultural articula a construção de currículos que conectem teoria, prática e territorialidade, considerando os saberes dos sujeitos e as demandas sociais locais. Essa perspectiva busca superar modelos tecnicistas e fragmentados e sustenta uma formação que vá além da capacitação técnica, sendo orientada por princípios da educação crítica, emancipadora e contextualizada, capaz de preparar sujeitos atuantes e reflexivos no campo do lazer e da animação.

Silva (2023) observa que os currículos de formação em lazer ainda refletem uma lógica tecnicista e fragmentada, voltada às demandas do mercado de trabalho, o que compromete a construção de uma formação crítica e cidadã. O autor destaca a ausência de uma concepção de lazer como fenômeno social e cultural. De acordo com suas análises, os currículos com lazer ainda carecem de articulação entre os saberes técnicos e os contextos sociopolíticos em que os sujeitos estão inseridos, o que reproduz uma visão instrumentalizada da educação.

Por isso, Silva (2023) defende a necessidade de reformulação curricular, com base em pressupostos que considerem o lazer como direito social, articulado a práticas educativas emancipatórias. O autor aponta para a importância de uma educação integral, que vá além da capacitação profissional imediata e promova o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Além disso, reafirma a urgência de políticas públicas e diretrizes formativas que consolidem o lazer como campo de conhecimento e atuação profissional, com currículos capazes de dialogar com a complexidade das realidades sociais.

Souza (2023) oferece importante contribuição nessa discussão. Ao analisar a formação tecnológica em Gestão Desportiva e de Lazer nos Institutos Federais, a autora resalta os avanços e desafios enfrentados nesse campo educacional e reconhece o esforço dessas instituições em promover uma formação integrada entre teoria e prática, valorizando tanto aspectos técnicos quanto socioculturais do lazer. Entretanto, revela fragilidades estruturais e conceituais nos currículos analisados, especialmente no que se refere à construção de uma identidade profissional sólida e reconhecida. A autora critica a ausência de um projeto formativo que articule de maneira consistente os saberes acadêmicos, as práticas sociais e os contextos comunitários, o que dificulta a consolidação do lazer como área autônoma e estratégica. Outro ponto discutido pela autora é a insuficiência de políticas institucionais que valorizem a formação cultural e a pesquisa na área do lazer, elementos fundamentais para a atuação qualificada dos profissionais desse campo. Como saída, Souza (2023) propõe uma formação que supere o tecnicismo pedagógico e promova o protagonismo dos sujeitos, estimulando a reflexão crítica e a atuação ética no lazer e no esporte.

Saindo do universo do ensino técnico e profissional, passo agora à análise dos estudos voltados para o ensino superior. Nesse âmbito, destaco os trabalhos de Montenegro (2012; 2019), Gomes (2013), Nascimento (2017), Bernardini (2017), Júnior (2020), Cavalcante (2021), Silva (2021) e Silva (2023).

Montenegro (2012) revela uma contradição entre as propostas curriculares institucionais e a compreensão dos discentes sobre o lazer. Enquanto os currículos abordam o

lazer sob perspectivas históricas, políticas e sociais, com abordagens metodológicas que evitam a mera aplicação técnica de jogos, brincadeiras e recreação, os discentes demonstram uma compreensão ainda funcionalista sobre o tema. Esse descompasso indica uma falha na mediação pedagógica, evidenciando que os conteúdos críticos e reflexivos sobre o lazer não estão sendo incorporados de forma apropriada pelos estudantes, o que compromete os objetivos formativos dos currículos das instituições superiores analisadas.

A pesquisa de Gomes (2013) revela que a principal diferença entre licenciatura e bacharelado em Educação Física, no que tange ao lazer, reside nos espaços de atuação profissional escolar e não escolar, não havendo distinções significativas quanto aos conteúdos formativos relacionados ao tema em ambas as modalidades de curso. Apesar de compartilharem concepções semelhantes sobre o lazer, o bacharelado apresenta maior aprofundamento teórico. O autor destaca a urgência de ampliar as discussões sobre o lazer, especialmente nas licenciaturas, e nos marcos legais que orientam os currículos de formação profissional, defendendo uma preparação fundamentada em saberes críticos e reflexivos, capazes de preparar as pessoas para enfrentar os desafios sociais e a formação continuada no campo do lazer.

Nascimento (2017) identifica a presença de disciplinas específicas sobre lazer e recreação em cursos de Educação Física. Apesar de possuírem carga horária introdutória para o ensino de conteúdos sobre o assunto, essas disciplinas estabelecem relações com a educação, jogos, brinquedos e brincadeiras, utilizando majoritariamente autores nacionais como referência. Além disso, o lazer é reconhecido como campo de intervenção profissional e aparece de forma complementar, em disciplinas voltadas à prática esportiva. O estudo evidencia a ausência de aprofundamento teórico e metodológico sobre lazer, o que limita sua consolidação e desenvolvimento na formação discente, pois o tratamento dado ao tema é incipiente, dificultando sua efetiva incorporação como conhecimento para atuação dos futuros profissionais.

Montenegro (2019) mostra que a formação cultural de docentes universitários ocorre no espaço doméstico, em contextos de sociabilidade familiar e entre amigos, evidenciando um uso privado do lazer como prática cultural. Embora os docentes relatem experiências em espaços públicos de lazer, tais como teatros, cinemas e atividades ao ar livre, essas vivências são secundárias em relação ao cotidiano doméstico. O estudo demonstra que as experiências culturais impactam diretamente as práticas docentes e se refletem na forma como os professores ensinam conteúdos de lazer. Um dado que chama a atenção é a desigualdade de gênero: as professoras enfrentam maior carga de tarefas domésticas e de cuidado, o que limita

significativamente seu tempo para lazer e formação cultural. Mesmo sob condições adversas, as vivências culturais moldam o modo como as docentes abordam o ensino do lazer. Isso sugere a necessidade de novos estudos sobre a articulação entre formação cultural, curricular e profissional.

Para Júnior (2020) enquanto o lazer é tratado nos componentes curriculares predominantemente como um conhecimento teórico, as atividades práticas se concentram na dimensão da recreação, por meio de jogos, brincadeiras e esportes. Os currículos consultados adotam uma abordagem tradicional da recreação, baseada em um repertório limitado de atividades e conteúdos apresentados de forma superficial. Já os componentes curriculares do lazer apresentam aproximação com as teorias críticas e pós-críticas, mobilizando discussões relacionadas a classes sociais e reproduções culturais e sociais.

Por sua vez, Cavalcante (2021) afirma que as ementas das disciplinas de lazer apresentam diversidade temática, destacando-se as relações do lazer com a recreação, as políticas públicas, a educação, o esporte e a cultura. As disciplinas analisadas demonstram predominância de enfoques teóricos-conceituais sobre o lazer, abordando temas como história, definições, conteúdos e classificações. Embora em menor número, também estão presentes enfoques instrumentais, relacionados a projetos, metodologias, práticas e planejamento de trabalho. Essa diversidade curricular identificada mostra que as instituições de ensino superior exercem ampla liberdade na elaboração de seus currículos, resultando em propostas formativas distintas entre si.

Silva (2023) destaca a necessidade de reavaliar os currículos que abordam o lazer, colocando em pauta uma abordagem crítica sobre a predominância do saber eurocêntrico. O autor propõe, ainda, um currículo de formação que reconheça os saberes tradicionais e confronte as bases coloniais de poder e de produção do conhecimento, incentivando práticas pedagógicas que considerem a pluralidade cultural e o diálogo intercultural no campo do lazer.

Enquanto os estudos sobre o ensino técnico e profissional estão focados na superação do tecnicismo, na valorização do saber reflexivo e na articulação entre teoria e prática, os estudos sobre o ensino superior avançam em debates epistemológicos, políticos e culturais mais amplos. Eles tensionam o papel da universidade, a formação docente, a inclusão e a relação do lazer com os territórios e as políticas públicas. Ambos os níveis educacionais, no entanto, compartilham o compromisso com currículos críticos, integrados e socialmente comprometidos, vendo o lazer como espaço de resistência, criação e transformação social.

Saindo da discussão sobre os campos do ensino técnico e superior, passo agora à análise dos estudos que investigam o lugar do lazer nos currículos dos territórios escolares. Nesse sentido, coloco em debate as contribuições de Carvalho (2011), Sousa Silva (2013), Silva (2013), Carvalho (2013), Lima (2013), Alves (2017), Fonseca (2018), Tavares (2020), Rocha (2021), Santos (2022), Abreu (2022), Filho (2022), Pillon (2022), Salvador (2023) e Oliveira (2023).

Carvalho (2011) investiga os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), apontando que sua origem está diretamente ligada às demandas do capitalismo em um contexto de globalização. Segundo essa perspectiva, os PCNs não apenas visam formar um trabalhador multifuncional, adaptável às exigências do mercado, mas também atribuem à escola funções que extrapolam o ensino, como a oferta de lazer. Essa ampliação de responsabilidades evidencia a tentativa de compensar a ausência de políticas públicas adequadas, deslocando para a educação obrigações sociais que deveriam ser compartilhadas pelo Estado. A crítica central reside na instrumentalização da escola para atender interesses econômicos, em detrimento de uma formação cidadã plena.

Silva (2013) apresenta uma síntese dos resultados de pesquisas que tratam da relação entre lazer e Educação Física escolar. Os estudos analisados pela autora observam o lazer como uma manifestação cultural vivenciada no tempo livre, o que reforça sua dimensão sociocultural, para além do mero entretenimento. A Educação Física, nesse contexto, é compreendida sob uma ótica pedagógica, valorizando o papel do professor como mediador do conhecimento e responsável por garantir o acesso a diversas práticas corporais. Essa abordagem revela uma preocupação com a formação crítica dos alunos, destacando a importância da escola na promoção de uma educação para o lazer, que vá além da prática física, formando sujeitos conscientes e autônomos em suas escolhas de uso do tempo livre.

Sousa Silva (2013) apresenta uma reflexão sobre o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, a partir da análise de categorias como integralidade, concepção de lazer, concepção de educação e prática educativa. A autora identifica traços funcionalistas nas concepções de educação e lazer adotadas pelo programa, visto que, embora não seja rejeitada, é considerada limitada frente ao objetivo de promover formação cultural ampla e politizada. A crítica central reside na necessidade de redimensionar as práticas educativas para que deixem de ser instrumentos de entretenimento ou assistência e passem a atuar como espaços de produção e expressão cultural. Assim, a autora propõe uma resignificação do lazer na escola, vinculando-o ao desenvolvimento da cidadania e da cultura.

Carvalho (2013) observa uma incoerência teórica presente na Proposta Curricular (PC) do Estado de São Paulo (BRASIL), ao tratar do conceito de lazer. Embora o currículo em questão adote como referência o autor Nelson Carvalho Marcellino, conhecido por sua concepção crítica e cultural do lazer, o documento contradiz essa base teórica ao empregar, no conteúdo programático, uma teoria que o próprio Marcellino critica. Essa incongruência compromete a coerência pedagógica do currículo, indicando uma possível apropriação superficial da teoria de referência. Tal desalinhamento teórico pode gerar confusão na prática docente e enfraquecer a formação dos estudantes em relação ao lazer, esvaziando seu potencial educativo e emancipador.

Lima (2013) analisa as representações sociais e as práticas de lazer de alunos e professores em uma escola de educação integral no Rio de Janeiro. Os resultados evidenciam distinções entre as concepções de lazer dos dois grupos: os alunos associam o lazer ao brincar em família, enquanto os professores o relacionam a interesses artísticos e sociais. A casa é apontada como o principal espaço de lazer pelos docentes e como o segundo mais importante pelos discentes, sendo a escola o local de maior relevância para os estudantes no que se refere à vivência do lazer. As práticas de lazer dos alunos concentram-se em atividades físico-esportivas e artísticas, geralmente desenvolvidas nas aulas de educação física e artes, o que demonstra uma influência do currículo escolar na vivência do lazer. A análise desses dados revela que, embora a escola represente um espaço relevante de lazer para os estudantes, as práticas ainda são mediadas por estruturas disciplinares e curriculares, o que pode limitar a expressão plena do lazer como espaço de liberdade e desenvolvimento integral.

Alves (2017) investiga o lazer e sua utilização como ferramenta de mediação educativa no âmbito do Programa Escola da Família (PEF), política pública paulista voltada à ocupação dos espaços escolares nos fins de semana. A autora sustenta que o PEF atua como uma política disciplinadora, operando com micropoderes que moldam comportamentos e subjetividades tanto dos educadores universitários quanto das comunidades atendidas. Por meio das práticas de lazer, o programa produz e reforça normas sociais, atribuindo aos educadores universitários papéis de autoridade pedagógica, disciplina e seriedade. Esses sujeitos são posicionados como mediadores das ações, desempenhando uma função formativa que vai além do entretenimento. Ao mesmo tempo, as comunidades participantes são interpeladas por essas práticas, que promovem modos de ser e agir considerados socialmente desejáveis. A pesquisa adota uma perspectiva crítica foucaultiana, revelando o lazer não apenas como prática recreativa, mas como instrumento de regulação social e produção de

subjetividades. A autora discute que ações públicas aparentemente voltadas ao bem-estar e inclusão social podem operar como dispositivos de controle e normatização.

Fonseca (2018) demonstra que o termo “lazer” está presente nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo citado 11 vezes na primeira versão, 27 vezes na segunda e 15 vezes na terceira. Essa oscilação quantitativa do termo indica uma instabilidade na abordagem do tema ao longo do processo de elaboração do documento. Embora mencionado, o lazer não ocupa um lugar de destaque nem apresenta constância conceitual, o que evidencia a necessidade de clareza e valorização desse elemento no currículo nacional. A palavra “lazer” é citada nos textos específicos de diferentes áreas do conhecimento, como geografia, educação física, arte e história. Essa distribuição evidencia um caráter multidisciplinar atribuído ao lazer no contexto da BNCC, sugerindo que sua presença no currículo escolar transcende a abordagem restrita a uma única disciplina. O estudo indica que o lazer estabelece relações com elementos presentes no contexto educacional, como a cultura corporal, o esporte, a política, as tecnologias, a pluralidade artística e cultural, as identidades e as interculturalidades. Essas conexões revelam o potencial do lazer como dimensão formativa ampla, que dialoga com diversos aspectos da experiência humana e contribui para a construção de uma educação inclusiva e integrada às realidades socioculturais dos sujeitos.

Tavares (2020), ancorada na análise de discurso de inspiração foucaultiana e nos agenciamentos coletivos propostos por Deleuze, identifica as práticas de lazer dos coletivos jovens e suas conexões com o currículo escolar. Essas relações são potencializadas pela dimensão cultural, evidenciando que o lazer, no contexto escolar, se manifesta como espaço de expressão, experiência e produção de sentidos compartilhados. O estudo entrelaça o currículo e o cotidiano das juventudes, ampliando o entendimento do lazer como prática educativa e cultural. O conceito de Currículo-Lazer proposto pela autora desafia a estrutura tradicional do currículo escolar, ao sugerir a abertura para composições singulares e subjetivas. Essa abordagem convida à construção de trajetórias próprias, na qual se pode cartografar experiências e modos de existir dos sujeitos. Valoriza-se a autonomia, a diversidade e a expressividade dos jovens no processo educativo e rompendo, consequentemente, com modelos rígidos e normativos de ensino.

A pesquisa de Rocha (2021, p. 18) investiga a existência de projetos de extensão desenvolvidos no Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG Campus Bambuí que contribuam para a educação para e pelo lazer, voltados aos estudantes da educação profissional técnica de nível médio e à comunidade do entorno. O estudo evidencia que os orientadores dos projetos de extensão compreendem a importância da educação para e pelo lazer, mesmo diante de

práticas tradicionais de ensino, ressaltando a necessidade de outras ações similares “que abordem questões emocionais e de desenvolvimento pessoal e que possam preencher as lacunas da educação formal”. A autora verifica, ainda, que os estudantes envolvidos vivenciam experiências marcadas por criticidade, criatividade, desenvolvimento de aprendizagens, habilidades, competências e mudanças. Os projetos de extensão investigados proporcionam aprendizagens para além da grade curricular, reafirmando o papel do lazer como componente educativo.

Santos (2022) identifica diversos lugares de lazer presentes no contexto escolar, sendo eles: “a resistência, a articulação, a fruição, a recompensa, a mistura de usos, a quebra de regras, a raridade, as oportunidades, a fluidez, a marginalização e a vertigem” (p. 10). O autor evidencia que um dos lugares de lazer na escola se manifesta na clandestinidade. De forma velada, o lazer aproveita oportunidades, ressignifica regras segundo suas próprias referências e se concretiza nas minúcias e brechas do cotidiano escolar, articulando-se de maneira sutil à vivência diária. O lazer é visto como uma potência do coletivo de estudantes e um momento de ressignificação de suas rotinas escolares. Reconhecer a resistência presente no lazer na escola pode contribuir para a desconstrução de pedagogias que afastam o lúdico e a brincadeira desse ambiente. Ao valorizá-lo no meio escolar, todo o seu potencial de formação divertida, humana e sensível poderá ser explorado.

Abreu (2022, p. 10) identifica percepções e experiências de docentes do campo da Educação Física, tendo como foco as intersecções entre lazer, gênero e pandemia. A autora constata que a pandemia gerou um tempo disponível para a ressignificação da importância do lazer na vida desses sujeitos, o que contribuiu para evidenciar que as desigualdades de gênero impactaram o acesso, a vivência e o usufruto do lazer no contexto pandêmico. Esse marcador social se configura como fator determinante nas oportunidades, no tempo disponível e nos espaços acessados para o lazer dos docentes. Abreu (2022) discute a necessidade de criação de políticas públicas inclusivas, que considerem o lazer não apenas como um direito social de todos, mas também como um espaço de resistência e de cuidado, que tem impacto direto na rotina e no bem-estar das pessoas.

Considerando a inter-relação educação, saúde e lazer, Filho (2022) observa a presença de jogos na história e na cultura da população brasileira. A partir disso, o autor desenvolve um jogo educativo para mediar o ensino da história da saúde e das doenças, promovendo reflexões de cunho histórico, educacional e neuropsicológico. Sua análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) revela que os jogos são “encontrados em diversos componentes curriculares, tais como a matemática, a

química, a história, entre outros” (p. 106), e que os jogos de tabuleiro, especificamente, são instrumentos culturais e educativos na formação escolar, oferecendo condições para o ensino de saúde. Dessa forma, entender os diferentes usos dos jogos “ajuda a reduzir um preconceito formado a partir da ética do trabalho, de que eles não têm nenhuma utilidade além da promoção de um ócio produtivo e intelectual” (Filho, 2022, p. 106).

Salvador (2023) identifica compreensões limitadas de lazer entre estudantes do ensino fundamental público e reduzido estímulo curricular para abordagens pedagógicas sobre lazer nas aulas de Educação Física. Soma-se a isso a ausência de ações voltadas para o lazer na escola e na comunidade. Apesar desse cenário, o estudo também revelou aspectos da tematização do lazer entre os escolares, quando foram levantadas questões relacionadas à liberdade e ao controle em atividades cotidianas vivenciadas por eles/as e suas formas de entender o lazer. Com a finalidade de superar a escassez de abordagens pedagógicas sobre lazer no ambiente escolar, o autor propõe que o tema seja refletido coletivamente e que haja formação adequada para se trabalhar esse importante direito social nas instituições de ensino.

Oliveira (2023, p. 65) considera que a educação neoliberal produz experiências de lazer e jogos superficiais aos estudantes das escolas públicas. Contra esse modelo de formação, o autor propõe o uso da pedagogia histórico-crítica na educação para e pelo lazer. Essa abordagem sinaliza a ampliação dos saberes dos alunos acerca das características constitutivas e conceituais de jogo e de lazer, considerando, elementos de liberdade e prazer na construção dessas vivências. Assim, para além de promover vivências significativas, os saberes sobre lazer e jogos desenvolvidos pelos estudantes demonstram que a pedagogia histórico-crítica evoca transformação social, sendo “uma base de sustentação positiva para educação na escola pública” (Oliveira, 2023, p. 65).

Os estudos sobre o lazer nos territórios escolares revelam um campo em disputa, onde as noções de cultura, corpo, território e formação se entrelaçam. Em vez de tratar o lazer apenas como tempo livre ou diversão, essas pesquisas o reposicionam como um componente formativo, político e cultural, essencial à construção de currículos mais democráticos, críticos e sensíveis às realidades vividas por crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas e em projetos ou programas sociais educativos.

Diante dessa discussão, considero pertinente destacar pesquisas que analisam o lazer no contexto do esporte e da formação, articulando esses temas à luz dos currículos culturais e das políticas públicas. Nesse sentido, sobressaem os estudos de Santos (2011), Ribeiro (2012), Ungheri (2014), Santos (2016), Capi (2016), Silva (2016) e Monteiro (2023).

Voltadas aos territórios da educação não formal e informal, essas pesquisas investigam como as práticas de lazer, quando mediadas de forma sistemática, podem se constituir como espaços potentes de formação humana. Esses estudos evidenciam que o lazer extrapola os limites da escola formal, sendo vivenciado em comunidades, projetos sociais, equipamentos públicos e outras instâncias onde se produzem experiências educativas. Nessa perspectiva, os autores abordam o lazer não apenas como conteúdo pedagógico da escolarização formal, mas como expressão cultural, direito social e elemento constituinte de processos políticos curriculares mais amplos, muitas vezes negligenciados pelas políticas tradicionais de currículo.

Santos (2011) evidencia como as culturas juvenis urbanas se relacionam com as políticas públicas de lazer e como estas interagem com os atos de currículo, compreendidos em suas dimensões cultural, fluida e cotidiana. Em seu estudo, o lazer aparece como expressão das juventudes periféricas, as quais agem pela linguagem cultural insurgente e com expressivo potencial formativo fora da escola formal. Currículo e lazer são campos de disputas simbólicas e políticas, rompendo com noções curriculares prescritas e técnicas. Surge, portanto, a noção de etnolazer, caracterizada por:

Experiências e vibrações cotidianas das culturas juvenis contemporâneas e se constroem independentemente das prescrições normativas das culturas oficiais. Na realidade, elas são totalmente diferentes das culturas curriculares, que são predominantemente prescritivas. Diferença essa que pressupõe constituir-se de uma liberdade criativa, capaz de romper com as amarras pedagógicas, por terem sido forçadas, fecundadas, brotadas, em ambientes ricos de vibrações culturais em outro tempo, o tempo não escolar [não estamos falando de um segundo tempo], o tempo livre e por ser livre, rico e pleno em criatividade (Santos, 2011, p. 141).

Ribeiro (2012) afirma que o lazer concebido e operacionalizado dentro do Programa Segundo Tempo reflete uma política pública voltada à inclusão social pelo esporte. Contudo, esse lazer parece estar reduzido a uma lógica do rendimento, do mercado e da disciplina, em que o esporte recreativo e educacional revela as limitações próprias das políticas públicas que o utilizam como meio, e não como fim. Configura-se, assim, a tensão entre o lazer como ferramenta de controle versus lazer como emancipação. A análise permite identificar que o lazer tem sido abordado no currículo de capacitação dos profissionais do Programa Segundo Tempo (PST), entretanto, as concepções de lazer não seguem uma abordagem unificada, o que resulta em inconsistência no tratamento pedagógico do tema ao longo das formações.

Para Ungheri (2014) as exigências para profissionais que atuam na implementação e avaliação de políticas públicas de esporte e lazer são diversas e têm gerado desafios para a formação desses agentes. Por isso, refletir sobre a educação inicial e continuada, bem como

sobre os limites da atuação profissional nos territórios informais e não formais, pode contribuir para a qualificação do trabalho nas periferias urbanas. O perfil profissional requerido para atuação nas políticas públicas de esporte e lazer é constituído por uma tríade de competências: domínio dos saberes específicos da área, conhecimentos sobre política pública e habilidades relacionadas à gestão. A articulação desses três eixos se mostra fundamental para a atuação qualificada e crítica frente às complexidades do campo.

Santos (2016) realiza um exame aprofundado das políticas de lazer desenvolvidas pela Prefeitura de Belém, articulando-as aos processos formativos dos profissionais que atuam no setor. A análise do autor incide sobre os impactos dessas políticas na prática cotidiana e nas perspectivas de formação dos trabalhadores do lazer, evidenciando como as diretrizes institucionais influenciam saberes e fazeres. Ao integrar a dimensão das políticas públicas com a formação docente e técnica, o estudo contribui para uma compreensão ampliada da educação não formal, valorizando iniciativas intersetoriais que conectam lazer, cultura e educação.

Capi (2016) analisa como os/as formadores/as do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) constroem seus saberes sobre o lazer ao longo de suas trajetórias formativas e profissionais. A partir de uma metodologia narrativa e da análise de trajetórias, o autor valoriza a experiência como fonte legítima de conhecimento, evidenciando que a formação em lazer transcende os espaços formais de ensino. O estudo é relevante para pensar metodologias de formação baseadas nas práticas e nas narrativas de sujeitos que atuam em territórios populares, reforçando a centralidade do contexto e da vivência na construção de saberes profissionais.

Silva (2016) investiga o tratamento dado ao lazer na formação de profissionais que atuam em acampamentos educativos de férias. O autor analisa os currículos de cursos voltados à formação desses profissionais, destacando a presença ou ausência de abordagens críticas sobre o lazer. O estudo enfoca uma dimensão prática e específica da educação não formal, os acampamentos de férias, evidenciando suas potencialidades como espaços formativos. Ao mesmo tempo, aponta os desafios relacionados à profissionalização nesse campo, sobretudo diante da carência de propostas curriculares que articulem teoria, prática e criticidade.

Monteiro (2023) analisa o programa 'Espaço de Brincar', desenvolvido pelo Sesc-SP, com foco nas interações entre crianças e adultos em contextos de lazer e convivência. A autora discute o brincar como prática curricular e formativa nos primeiros anos de vida, atualizando o debate sobre currículo cultural ao evidenciar o papel das instituições sociais na

educação infantil. O estudo reforça a potência educativa do brincar e do lazer como dimensões estruturantes de vínculos afetivos e de processos de aprendizagem, especialmente em espaços não escolares.

Os trabalhos analisados oferecem um panorama robusto sobre o lazer enquanto prática educativa e política, com forte incidência nos territórios da educação não formal e informal. A produção teórica e empírica enfatiza que o lazer é um campo de disputa: entre controle e emancipação, entre política pública e prática cotidiana, entre formação técnica e saberes da experiência. Em comum, os estudos defendem uma ampliação do conceito de formação, integrando o lazer como dimensão legítima dos currículos e da vida social, com papel estratégico nas políticas culturais, educacionais e de juventude.

Diante do arcabouço teórico apresentado, reconheço que as três gerações de estudos sobre currículos com lazer precisam ser constantemente revisitadas, problematizadas e analisadas pelos pesquisadores do campo. Com esse propósito, busquei explorar dados de pesquisas anteriores e socializar os sentidos produzidos por elas. Recuperei textos fundamentais e estabeleci um diálogo com essas produções. Além disso, realizei uma síntese dos discursos nelas contidos, procurando evidenciar os autores envolvidos, os sujeitos investigados, as instituições contempladas e as relações de poder subjacentes.

As fontes consultadas permitem afirmar que, se, por um lado, o lazer se articula às propostas da educação formal, vinculando-se à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho e ao desenvolvimento das profissões, por outro, ele se insere em um território mais amplo de perspectivas curriculares, que abrange desde a educação não formal até a informal. Nesses espaços, o lazer se configura como produtor e reproduzidor de relações sociais e práticas culturais, contribuindo para a formação da cidadania e para a convivência coletiva.

O mapeamento das três gerações de estudos sobre currículos com lazer evidencia um campo em expansão, com progressão teórica e metodológica. Entretanto, algumas lacunas merecem ser destacadas. Do ponto de vista temático, praticamente inexistem pesquisas que articulem lazer, saúde mental e processos terapêuticos, especialmente em instituições de tratamento e cuidado como comunidades terapêuticas, centros de atenção psicossocial, clínicas de reabilitação e instituições de longa permanência. Além disso, determinados públicos permanecem invisibilizados nas investigações: adultos em situação de vulnerabilidade, pessoas com uso abusivo de drogas, população prisional, pessoas em situação de rua e idosos institucionalizados raramente aparecem como sujeitos de pesquisas sobre lazer, embora vivenciem processos educativos e terapêuticos em que o lazer desempenha papel relevante.

Metodologicamente, observo o predomínio de estudos qualitativos transversais, com ausência de pesquisas longitudinais que acompanhem os efeitos formativos de currículos com lazer ao longo do tempo, bem como de estudos comparativos entre diferentes instituições e regiões do país. Do ponto de vista teórico, perspectivas como as teorias do cuidado, abordagens decoloniais, estudos da deficiência e teorias feministas e queer permanecem sub-representadas no campo. Essas ausências não devem ser lidas apenas como falhas, mas como horizontes de possibilidades para futuras investigações. É justamente nesse contexto de lacunas que se insere esta pesquisa sobre currículos com lazer em comunidades terapêuticas, buscando contribuir para ampliar o repertório de conhecimentos sobre as múltiplas formas como o lazer se articula aos processos educativos, terapêuticos e de cuidado em nossa sociedade.

Dentre as diversas contribuições dos autores analisados, destaco três pontos centrais. A primeira contribuição evidencia que o lazer é um recorte da cultura e, por isso, tensiona os sentidos atribuídos aos currículos de formação nas ações educativas. A segunda demonstra que as práticas de lazer desenvolvidas nas instituições sociais estão impregnadas de processos didáticos e pedagógicos, atravessando distintas formas de educação e políticas públicas. A terceira, e não menos importante, revela múltiplas evidências de que os currículos que incorporam o lazer são atravessados por discursos e marcas do tempo presente, refletindo suas contradições, urgências e possibilidades.

Com base nas produções científicas consultadas, considero que as contribuições dos estudos sobre currículos com lazer decorrem tanto das condições objetivas proporcionadas pelo setor acadêmico quanto das subjetividades dos pesquisadores que transitam entre a pesquisa, o ensino e a intervenção no campo. É justamente dessa articulação entre o plano objetivo e o subjetivo que emergem os trabalhos capazes de lançar luz sobre movimentos sociais e territórios educativos, constituintes de pedagogias, processos formativos, práticas de atuação e políticas públicas vinculadas à recreação e ao lazer no Brasil.

A partir dos estudos sobre currículos com lazer, foi possível identificar empreendimentos, posicionamentos, resultados e esforços tanto coletivos quanto individuais voltados à ampliação dos cenários de investigação sobre o tema no Brasil. Com o intuito de dar continuidade a esses movimentos, proponho um deslocamento de olhar para um território específico da educação: aquele voltado para homens adultos. É nesse contexto que procuro situar minha observação, articulando os debates sobre lazer às singularidades desse público e às táticas de formação que os contemplam.

A partir dos conhecimentos dos estudos anteriormente apresentados, foi possível aproximar das experiências concretas de um currículo com lazer presente numa instituição terapêutica que trata dependentes químicos. Ao direcionar meu olhar para o atendimento prestado pelos profissionais da instituição, observo a presença de uma pedagogia do cuidado, sustentada por uma equipe multiprofissional. Essa pedagogia, voltada ao cuidado de si e dos outros, incorpora, de forma cotidiana, experiências de lazer como parte integrante do tratamento de pessoas com uso problemático de drogas.

A partir da aproximação teórica com o campo investigado, passo a demonstrar, no capítulo seguinte, as funções educativas e curriculares que o lazer pode assumir nas comunidades terapêuticas, especialmente em um cenário de transformações nas políticas públicas sobre drogas no Brasil. Antes, contudo, de estabelecer interlocução com um grupo de trabalhadores que atuam com conteúdos de lazer em uma instituição terapêutica localizada na cidade de Belo Horizonte (MG), considero fundamental realizar uma leitura do contexto político e das características estruturais que influenciam a formulação e a implementação das políticas sobre drogas no país.

Esse capítulo apresenta diferentes territórios educativos formais, não formais e informais que são alvo das investigações sobre currículos com lazer. Ainda que a conexão desse assunto de pesquisa com o contexto das comunidades terapêuticas não tenha sido investigado em nenhum dos trabalhos discutidos, tal mapeamento é eficiente para apontar lacunas e demonstrar conteúdos que fazem parte de currículos que englobam o lazer como recurso pedagógico.

4. POLÍTICAS SOBRE DROGAS, COMUNIDADES TERAPÊUTICAS E LAZER

Este capítulo examina dois dos principais paradigmas políticos que estruturam o debate contemporâneo sobre drogas em nosso contexto, articulando-os à análise da legislação brasileira vigente sobre a temática. Além disso, discute experiências pedagógicas nas quais o lazer é concebido como componente formativo e dispositivo educativo no processo terapêutico voltado ao cuidado de pessoas em situação de uso abusivo de drogas.

4.1 Paradigmas das políticas sobre drogas: Proibicionismo e antiproibicionismo

Para Schenker e Minayo (2005), o consumo de drogas pela humanidade remonta a diferentes culturas do mundo antigo e moderno. É praticamente inevitável ao ser humano viver sem buscar, em seu cotidiano, algum tipo de satisfação, felicidade ou prazer por meio de substâncias que evocam sensações de bem-estar, relaxamento e euforia. Na mesma linha de raciocínio, Torcato (2016) acredita que os usos de drogas são fenômenos interligados à história da humanidade e seguem, de modo irredutível, processos civilizatórios e emancipatórios ao longo dos séculos. As drogas serviram como medicamentos, mecanismos de interação com a vida espiritual, além de serem meios de redução das tensões geradas pelo trabalho e formas alternativas de excitação, divertimento, relaxamento e lazer. Progressivamente, elas são integradas aos costumes das culturas, provocando inúmeras transformações nas consciências.

Entretanto, ao observar o cenário das políticas sobre drogas do início do século XX, é possível perceber ações de cunho proibitivo tanto de acesso quanto de uso de determinadas substâncias numa dimensão planetária. Segundo Fiore (2012), a Primeira Conferência Internacional do Ópio, realizada no ano de 1912, na cidade de Haia, Holanda, representa um clássico movimento nessa direção. Esse evento fundou as raízes do proibicionismo contra o consumo de diferentes tipos de populações. Desde então, as estratégias de proibição do uso de drogas desenvolveram-se amplamente, veiculando o discurso de guerra mundial e nacional contra tais substâncias. Sendo uma tendência mundial, o proibicionismo exerce influência sobre nações desenvolvidas e em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

Torcato (2016) afirma que, com a ascensão da industrialização e da urbanização no Brasil, foram implementadas normas de caráter proibitivo, as quais fundamentaram o poder biopolítico e a utilização da punição como princípio e método de controle social. As políticas proibicionistas objetivavam eliminar a oferta de drogas para o consumo e aumentar a punição aplicada a usuários e dependentes dessas substâncias. O Brasil assimilou influências

internacionais que difundiram a lógica proibicionista em todo o continente americano e, segundo Fiore (2012), nossa política nacional sobre drogas ainda permanece fortemente marcada por essa abordagem. O proibicionismo expandiu seu instrumento de controle pelo próprio Estado, sendo ele o principal meio de propagar na população o comportamento de abstinência e de guerra às drogas. O proibicionismo possui um modelo moral intrínseco e presente no projeto internacional e nacional de combate às drogas.

A compreensão do proibicionismo como dispositivo de poder pode ainda ser aprofundada à luz das contribuições de Michel Foucault (1979; 2008), sobretudo no que diz respeito às noções de biopolítica e governamentalidade. Para o autor, a modernidade instituiu formas de gestão da vida que operam por meio de saberes especializados, dispositivos disciplinares e mecanismos de controle dos corpos e das populações. Nesse sentido, as políticas sobre drogas podem ser interpretadas como tecnologias de governo que regulam condutas, classificam sujeitos e produzem normalizações. O proibicionismo, ao medicalizar e criminalizar determinados usos de substâncias, participa de uma racionalidade política que administra riscos, define perigos e estabelece fronteiras entre o normal e o desviante. Assim, mais do que uma simples política criminal, trata-se de uma estratégia de gestão da população, que articula saber jurídico, saber médico e aparato policial na produção de sujeitos considerados problemáticos.

Essa perspectiva permite compreender que o usuário de drogas, no paradigma proibicionista, não é apenas alguém que consome determinada substância, mas um sujeito construído discursivamente como risco social. A intervenção estatal, portanto, opera tanto no plano jurídico quanto no plano moral, produzindo efeitos de subjetivação. Ao enfatizar a abstinência como via legítima de relação com as drogas, o proibicionismo institui uma pedagogia normativa que molda comportamentos e orienta práticas institucionais, inclusive nos serviços de saúde e nos espaços terapêuticos. A disciplina do corpo e a vigilância das condutas tornam-se instrumentos centrais na gestão daquilo que se convencionou chamar de “problema das drogas”.

Wacquant (2001; 2007) analisa a expansão do Estado penal nas sociedades neoliberais, especialmente a partir da intensificação das políticas de encarceramento em massa. Para ele, a chamada “guerra às drogas” integra um processo amplo de criminalização da pobreza, no qual o sistema penal atua como mecanismo de contenção das populações excedentes produzidas pelas transformações econômicas contemporâneas. O encarceramento em larga escala, longe de reduzir a violência ou o tráfico, opera como forma de gestão punitiva da marginalidade

urbana. Nesse contexto, as políticas proibicionistas não apenas regulam substâncias, mas reorganizam espacial e simbolicamente a vida social, reforçando estigmas e desigualdades.

A leitura de Wacquant contribui para compreender que o proibicionismo se articula à retração de políticas sociais e à ampliação de dispositivos repressivos. A ausência de investimentos estruturais em educação, trabalho, saúde, esporte e lazer é compensada pela presença ostensiva do aparato policial e carcerário nas periferias. Assim, a política de drogas converte-se em um dos principais eixos de sustentação do Estado penal contemporâneo, reforçando a seletividade racial e de classe já evidenciada pelos dados sobre encarceramento no Brasil.

Segundo dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN (2022), aproximadamente 30% da população carcerária brasileira está presa por crimes relacionados a drogas. Borges (2019) comenta que 64% da população prisional é negra, enquanto negros representam 53% da população brasileira. Entre os encarcerados, 55% são jovens e 75,6% possuem no máximo ensino fundamental completo, revelando como a criminalização atinge os segmentos mais vulneráveis da sociedade, além do caráter seletivo e racializado da punição destinada às minorias sociais.

Para Carneiro (2018), o proibicionismo deve ser compreendido como um dispositivo de poder sustentado por fundamentos ideológicos, morais e políticos que extrapolam o campo da saúde pública. A proibição, longe de se orientar por critérios técnicos ou sanitários, reflete as desigualdades sociais, econômicas e raciais historicamente encontradas nas estruturas do Estado Brasileiro. O modelo proibicionista difunde sua pedagogia de controle sobre a população que faz uso de drogas e enfatiza a abstinência dessas substâncias como conduta moral a ser seguida pelas pessoas. Sendo “determinista e fatalista”, tal modelo oculta as relações estabelecidas entre os seres humanos e as drogas (Sodelli, 2010, p. 643).

Ao desenvolver o conceito de necropolítica, Mbembe (2018) oferece outra chave interpretativa para esse fenômeno da proibição. Para o autor, o exercício do poder soberano nas sociedades contemporâneas manifesta-se na capacidade de decidir quem deve viver e quem pode morrer. Em contextos marcados por desigualdades estruturais, determinadas populações tornam-se mais expostas à violência, à precarização e à morte. A guerra às drogas, especialmente nas periferias urbanas, pode ser compreendida como espaço privilegiado de exercício da soberania letal. Operações policiais violentas, encarceramento massivo e naturalização das mortes de jovens negros revelam como a política proibicionista produz zonas de exceção permanentes.

Sob essa ótica, o proibicionismo não apenas disciplina e pune, mas também expõe determinados corpos à vulnerabilidade extrema. A criminalização das drogas, associada ao racismo estrutural, transforma territórios periféricos em espaços de intervenção bélica contínua. A seletividade penal, portanto, não é mero efeito colateral, mas componente constitutivo de um modelo de gestão que hierarquiza vidas (Mbembe, 2018).

Na visão de Torcato (2016), políticas restritivas de comercialização e consumo de entorpecentes dos Estados Unidos da América serviram como modelos para países do mundo inteiro e isso fortaleceu o proibicionismo como ideologia de cunho estatal no Brasil. Ao examinar as políticas de drogas da sociedade brasileira, o autor identifica a continuidade da ascensão proibitiva ao longo de um século. Segundo esse autor, são quatro os ciclos proibitivos, a saber: o federalista (1904-1932); o centralista (1932-1964); o punitivista (1964-1999); e a crise do proibicionismo (2006-presente).

O ciclo proibitivo federalista, refere-se a um período da história brasileira em que as políticas sobre drogas começaram a se estruturar sob a lógica de proibição e controle. Leis e regulamentos que criminalizavam o consumo de substâncias como a maconha e o ópio, especialmente associadas a grupos marginalizados ou imigrantes foram criados. A implementação dessas políticas era realizada de forma descentralizada, variando entre os estados, sendo que a União possuía poder limitado de coordenação. O resultado desse processo foi a aplicação desigual das normas proibicionistas, condicionada tanto às variações da legislação estadual quanto às interpretações produzidas nos contextos locais (Torcato, 2016).

O ciclo proibitivo centralista corresponde a um período em que o controle sobre as drogas se fortaleceu e se concentrou na esfera federal, diferentemente do ciclo anterior que era descentralizado. A centralização do poder na União reduziu a autonomia dos estados e marcou a consolidação de um modelo centralizado de vigilância e repressão ao consumo de drogas. A repressão e a criminalização foram intensificadas aos usuários e dependentes de drogas, ao mesmo tempo que o consumo era visto como problema moral, social e de segurança pública (Torcato, 2016).

O ciclo punitivista fortaleceu a repressão e a criminalização, cuja ênfase era na punição de usuários e traficantes, em um contexto de regime militar e de políticas de cunho da segurança nacional. O tráfico e o consumo de drogas passaram a ser tratados como crimes, sendo investigados com fins de prisão e penalização dos envolvidos. Cresceu a moralização e a estigmatização do usuário de drogas, que passa a ser notabilizado como desviado, marginal

e ameaçador à ordem social. Esse período é marcado pelos acordos internacionais das convenções antidrogas da ONU (Torcato, 2016).

A crise do proibicionismo marca o contemporâneo com contradições que emergem do modelo repressivo de controle das drogas. A partir do final da década de 1990, as políticas baseadas na proibição e na punição não conseguem reduzir o consumo nem o tráfico de drogas, além de ampliarem a violência, o encarceramento e a marginalização de determinados grupos. A repressão penal recai sobre populações pobres, negras e periféricas e essa crise demonstra o esgotamento moral, político e jurídico do paradigma proibicionista, revelando seu caráter seletivo, racista e ineficaz. Portanto, a crise do paradigma não é apenas institucional, mas epistemológica, sendo questionados os fundamentos morais e científicos que sustentaram, por décadas, a guerra às drogas (Torcato, 2016).

Em um contexto de crise do proibicionismo emergem debates de movimentos sociais, de pesquisadores e de profissionais das áreas da saúde e de outros campos do conhecimento. Pessoas e grupos defendem a descriminalização, a regulamentação e a redução de danos como alternativas de educação em álcool e drogas. Resultante de uma visão antiproibicionista sobre as drogas, os movimentos articulam reivindicações antirracistas e de luta por direitos das mulheres, das pessoas LGBTQIAPN+ e das populações em situação de rua e periféricas. Assim, a pauta antiproibicionista se junta aos anseios de usuários de álcool e drogas, revelando as “disputas em torno de políticas sobre drogas e controles de população, contestando a governamentalidade biopolítica do Estado brasileiro” (Rodrigues, 2025, p. 1).

Indo na contramão da abordagem proibicionista, o antiproibicionismo propõe a regulação e a legalização de determinadas substâncias, enfatizando a saúde coletiva e o respeito aos direitos humanos e às liberdades individuais. Ele questiona dispositivos de controle e de punição, trazendo efeitos e pressões coletivas por mudanças estruturais e culturais na vida e nas formas de consumo contemporâneo. Promove reflexões e oferece leituras plurais, lançando o olhar para as variáveis complexas e multidimensionais sobre os usos de drogas. Para Leal (2017, p. 339) a luta antiproibicionista é “antimanicomial e anticapitalista! *Just say yes! Legalize it! Legalize já!*”. Além disso, o movimento antiproibicionista se estrutura como forma de resistência ao modelo proibicionista atual.

No antiproibicionismo, há uma transição no próprio conceito de comportamento de risco para o conceito de comportamento de vulnerabilidade, em que o consumo de substâncias é visto para além da perspectiva individual, sendo influenciado por “outras esferas, tais como a social, a econômica e a política, que também determinam e influenciam o comportamento individual” (Machado; Boarini, 2013, p. 586).

Apesar do modelo proibicionista estar em crise, a lógica de punição e penalização das políticas públicas sobre drogas traduz a manutenção e sustentação do Estado, que depende de sua força e capacidade para estruturar o poder e organizar a vida social, política e econômica de um país (Belli, 2004). Valois (2019) acredita que o Estado penal brasileiro de guerra às drogas reatualiza e redefine normas proibitivas e punitivas que são impostas aos cidadãos. Para Machado e Boarini (2013, p. 581), a uma continuidade da punição e da penalização que é reflexo do “descompasso histórico entre as políticas sobre drogas oriundas do campo da segurança e aquelas provindas da saúde pública, com predominância daquelas de cunho proibicionista”.

Como contraponto, o cruzamento entre o movimento antiproibicionista e a redução de danos, permite instaurar noções de cuidado nas políticas públicas sobre drogas (Viana, 2016). A redução de danos não vê o usuário a partir da “questão moral e legal do uso dessas substâncias, mas sim a partir da necessidade de compreender o sujeito enquanto responsável pelas suas escolhas que envolvam o prosseguimento ou não do consumo” (p. 32). Portanto, compreende “o uso, abuso e/ou dependência de drogas, permitindo ao sujeito autonomia dos seus próprios cuidados. Além disso, essa mudança de paradigma possibilita ao usuário participar de forma ativa de seu tratamento” (p. 32).

Enquanto o proibicionismo prega a abstinência ao uso de drogas, o antiproibicionismo vê a possibilidade de reeducar os sujeitos através dos processos de consumo de substâncias. Nesse sentido, este precisa ser interpretado de maneira consciente, ao passo que as drogas necessitam ser vistas como consumos culturais que demandam a atenção de políticos, mídias, sindicatos, intelectuais, profissionais e cidadãos.

Assim, por mais que o proibicionismo seja disseminado nas práticas institucionais de tratamento da dependência de drogas, é possível vislumbrar outras ações sendo desenvolvidas pelo antiproibicionismo, com o questionamento das normas legais e dos motivos que levaram governos anteriores e atuais aos processos de proibição. Nessa perspectiva, não cabe sustentar a condenação, a punição e a proibição dos usos de drogas, pois as drogas “já estão liberadas, são encontradas em qualquer esquina, sujas, misturadas” (Valois, 2019, p. 14). Assim, para além de descriminalizar a fabricação, o comércio e a posse para o consumo particular de drogas, é preciso constituir uma política que seja orientada para debater os exageros, isto é, no afastamento das drogas do direito penal e na aproximação dos direitos humanos e da saúde coletiva.

A prevenção ao uso/abuso de drogas pode ensinar sobre os riscos e as consequências dos excessos, reduzindo assim os danos pessoais e as vulnerabilidades sociais. Trata-se de não

focar apenas no fenômeno da dependência de drogas, mas também na educação de usuários que escolhem consumi-las de maneira consciente e não prejudicial (Maronna; Elias, 2018).

Nessa perspectiva, é importante reconhecer os múltiplos usos realizados pelos sujeitos e grupos, compreendendo suas variadas formas de interação, socialização e experiências com as drogas. Além disso, valorizar saberes e construir propostas de desenvolvimento de práticas, políticas e vivências que não visem somente reprimir e proibir os usos dessas substâncias. Segundo Valois (2019), isso exigirá a regulamentação e também o controle da sua pureza. Para Alarcon (2009), repensar as Ciências da Saúde e do Direito, já que elas não são as únicas responsáveis pelas intervenções nas dimensões biológica, psíquica e social.

Ainda que avanços tenham sido provocados pela Reforma Psiquiátrica Brasileira e pela estruturação de uma rede pública de atenção psicossocial em saúde via SUS, nos serviços de saúde, atenção e cuidados das pessoas em tratamento contra a dependência de drogas persistem práticas e concepções moralizadoras (Fossi; Guareschi, 2015, p. 96). Entre diferentes profissionais da saúde é possível identificar discursos carregados de preconceitos e estigmas, os quais são lançados durante os atendimentos de usuários e dependentes de substâncias (Rossi; Tucci, 2020).

Se o proibicionismo pode ser interpretado como tecnologia biopolítica e necropolítica de gestão populacional, o antiproibicionismo, por sua vez, apresenta-se como movimento de resistência a essas formas de governo. Ao reivindicar descriminalização, regulamentação e redução de danos, esse paradigma desloca o foco da punição para o cuidado, questionando a centralidade do sistema penal na regulação dos usos de drogas. Trata de tensionar a racionalidade que associa automaticamente droga, crime e perigo social.

Nesse cenário, a redução de danos pode ser compreendida como uma prática contra-hegemônica, na medida em que rompe com a lógica binária abstinência/desvio e reconhece a pluralidade das experiências de consumo de substâncias. Ao valorizar a autonomia do sujeito e a sua participação ativa no cuidado, essa abordagem tensiona dispositivos disciplinares que historicamente moldaram as políticas sobre drogas. A redução de danos reconhece o sujeito como possuidor de direitos e deveres, capaz de carregar escolhas e ser atravessado por vulnerabilidades estruturais.

Nesse sentido, Carneiro (2025) afirma que a frente antiproibicionista é diversificada e possui uma rede de apoio, contando com pessoas das periferias urbanas, dos movimentos sociais contra a truculência policial e a violência do sistema de justiça criminal, bem como com coletivo de mães e de pais que lutam pelo acesso a medicamentos à base de cannabis para seus filhos. Por isso, é preciso pensar em outros modelos de políticas públicas sobre

drogas, sendo a redução de danos um caminho viável e possível, pois permite ver o mundo tal como ele é, já que uma sociedade sem drogas não existe.

Considero que enquanto o proibicionismo produz legislações e convenções internacionais que podem gerar desigualdades sociais e raciais, o antiproibicionismo pode influenciar novas políticas públicas sobre drogas no Brasil. Este último oferece além de ferramentas para pensar uma abordagem que pretende reduzir danos.

Para a abordagem de Redução de Danos, a função social do Estado não é a de determinar os comportamentos ideais dos cidadãos e sim garantir os serviços sociais essenciais para a superação dos problemas e das necessidades humanas. Ela é “um projeto de cuidado coletivo”, em que o uso recreativo de determinadas substâncias possui função social e afetiva, além de comunitária e de “enfrentamento do sofrimento contemporâneo” (Carneiro, 2025).

Com essa discussão, depreendo que a disputa entre proibicionismo e antiproibicionismo não se restringe à regulação das substâncias a serem consumidas, mas envolve projetos distintos de sociedade, de Estado e de gestão da vida. Enquanto o primeiro reforça dispositivos de vigilância, punição e controle moral, o segundo propõe intervenções em direção à saúde coletiva, aos direitos humanos e ao reconhecimento das desigualdades estruturais que atravessam os usos de drogas.

Esse debate não apenas mostra os dois dos principais paradigmas das políticas públicas sobre drogas em nosso meio, mas revela a partir de quais modelos são constituídas e gerenciadas as distintas legislações. Ambos são projetos de uma sociedade que pode explorar sua legislação penal, quer seja pela ação profissional quer seja pela intervenção institucional.

Portanto, essa revisão teórica permitiu compreender que as políticas sobre drogas constituem um campo possível de observação das formas contemporâneas de tratamento da dependência química. É nesse terreno que se inserem as comunidades terapêuticas, as quais podem reproduzir dispositivos proibicionistas ou incorporar estratégias voltadas à redução de danos.

4.2 Marco legal contemporâneo brasileiro sobre drogas: evolução e contradições

Retomar a legislação federal brasileira contemporânea sobre drogas contribui para a compreensão de um campo atravessado por contradições, disputas e interesses. Não raro, o aparato jurídico que orienta as ações voltadas a usuários e dependentes de drogas torna-se objeto de posicionamentos divergentes, dividindo opiniões entre críticos e defensores dessas

normas. Para Alarcon (2009), as formas de atuação do Estado brasileiro na questão das drogas decorrem dos recursos mobilizados pelas leis nacionais, bem como pelas diretrizes, portarias e materiais técnicos elaborados pelos Ministérios da Saúde e da Segurança Pública.

A partir do final da década de 1990, a Política Nacional Antidrogas passou a adquirir contornos, especialmente com a promulgação da Medida Provisória nº 1.669, de 1998, durante o governo do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Nesse mesmo ano, o Decreto nº 2.632 alterou a Lei de Tóxicos de 1976 e instituiu a Secretaria Nacional Antidrogas (SENAD), órgão vinculado ao Poder Executivo e responsável por coordenar ações de combate ao tráfico e de prevenção ao uso de drogas a nível nacional (Rodrigues, 2002).

Posteriormente, em 2003, no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), foram instituídos o Sistema Nacional Antidrogas (SISNAD) e o Conselho Nacional Antidrogas (CONAD), este último composto por representantes de diferentes setores e áreas do conhecimento. A formulação e coordenação das ações de repressão, bem como a “prevenção, o tratamento e a reinserção social dos usuários de drogas e dependentes químicos”, permaneceram sob responsabilidade da SENAD (Garcia; Leal; Abreu, 2008, p. 269-270).

Sob coordenação do Ministério da Saúde, em 2003, foi instituída a Política de Atenção Integral ao Usuário de Álcool e outras Drogas. Em 2004, a Política Nacional Antidrogas passou a denominar-se Política Nacional sobre Drogas e, em 2006, foi promulgada a chamada “Nova Lei de Drogas” (Lei nº 11.343). Apesar desta lei ter redefinido diretrizes e responsabilidades no campo das políticas públicas sobre o tema, seu “foco permanece oscilando entre a ênfase na segurança pública, que reafirma a guerra às drogas e a ênfase na saúde pública centrada nos danos individuais e coletivos” (Garcia; Leal; Abreu, 2008, p. 274).

A aplicação da Lei nº 11.343/2006 evidencia, entretanto, uma lacuna quanto à definição objetiva que diferencia o usuário e o traficante de drogas. A ausência de critérios quantitativos resulta em interpretações judiciais subjetivas, contribuindo para a manutenção da seletividade penal e para a criminalização desproporcional de grupos socialmente vulneráveis, especialmente pessoas negras e residentes em áreas periféricas. Assim, “a distinção entre essas duas figuras jurídicas apresenta dificuldades práticas, especialmente em razão da ausência de parâmetros objetivos para caracterização do consumo pessoal e do tráfico” (Neves; Lopes, 2025, p. 3471).

Por outro lado, na visão da SENAD, a Lei nº 11.343/2006 promoveu mudanças significativas no tratamento dispensado a usuários e dependentes químicos, sobretudo ao valorizar ações educativas desenvolvidas por instituições da sociedade civil organizada e pelos sistemas de saúde e assistência social, que passaram a atuar como colaboradores na

implementação da política. Tal lei é compreendida como marco histórico, considerando que, em período recente, pessoas em uso abusivo de drogas eram encaminhadas ao cárcere em vez de receberem tratamento (SENAD, 2014).

A Lei nº 11.343/2006 marcou um ponto de inflexão no ordenamento jurídico brasileiro, ao reunir em um único diploma legal dispositivos que, anteriormente, estavam dispersos na legislação de tóxicos (Lei nº 6.368/1976) e em normas penais esparsas. No entanto, embora a lei tenha sido vendida como um avanço por consolidar políticas públicas, ela permaneceu centrada em um paradigma penal e proibicionista, abrindo espaço apenas de forma secundária a dispositivos de atenção à saúde, estes últimos frequentemente desarticulados de práticas efetivas de cuidado e acolhimento (Junior; Lazari; Luca, 2017).

Segundo esses autores, a apropriação do discurso sanitário pela lei ocorreu de maneira superficial, sem assegurar mecanismos concretos para sua operacionalização no Sistema Único de Saúde (SUS). A previsão de ações educativas, de reinserção social e de cuidado integral permanece dependente da vontade política e da disponibilidade orçamentária dos entes federativos, o que tende a reforçar a desigualdade regional e a fragmentação do acesso (Junior; Lazari; Luca, 2017).

Martins e Rocha (2021) analisam a trajetória das políticas de drogas no Brasil destacando que, apesar de avanços normativos como a criação do SISNAD e a inserção formal de princípios de redução de danos, a prática cotidiana da política nacional ainda é dominada por uma lógica de segurança pública. A coexistência, no plano normativo, de dispositivos que almejam proteção à saúde e de outros que reforçam o controle penal gera tensões que se manifestam, por exemplo, na atuação policial nas periferias urbanas e na frequência com que usuários são tratados como criminosos, mesmo quando demandas sanitárias são evidentes.

Essa tensão normativa se expressa também na interpretação judicial das condutas previstas na Lei nº 11.343/2006. Neves e Lopes (2025) evidenciam que magistrados e operadores do direito, em grande medida, ainda aplicam parâmetros punitivos tradicionais à distinção entre usuário e traficante, privilegiando critérios subjetivos sobre critérios objetivos. Isso ocorre especialmente em contextos onde a definição de “pequenas quantidades” não está legalmente estabelecida, o que fortalece uma jurisprudência penalizante e desigual.

A jurisprudência brasileira sobre drogas tem revelado uma profusão de entendimentos conflitantes acerca da caracterização do consumo pessoal e do tráfico. Decisões de tribunais estaduais e federais, destacando que a ausência de parâmetros legais claros, como faixas quantitativas de substâncias, coloca o juiz em posição de tomar decisões fundadas mais em

critérios subjetivos do que em critérios objetivos. Isso amplia a insegurança jurídica e potencializa a desigualdade na aplicação da lei (Neves; Lopes, 2025).

A falta de consensos jurídicos sobre critérios claros de distinção entre usuário e traficante favorece a seletividade do sistema, penalizando desproporcionalmente sujeitos em situação de vulnerabilidade social, racial e econômica. Essa tem sido uma das principais críticas internas ao marco legal, demonstrando que, apesar da intenção declarada de humanização, o direito penal continua a ocupar posição central na regulação do fenômeno das drogas (Savazzoni, 2014).

A Lei nº 11.343/2006 se encontra alinhada às diretrizes da Organização das Nações Unidas (ONU), entidade internacional promotora de convenções que estruturaram, em escala global, a política criminalizadora sobre drogas e fortalecem o poder punitivo dos Estados nacionais (Karam, 2024).

Um dos pontos mais criticados desta legislação brasileira é a forma como a redução de danos foi incorporada, ou melhor, como permanece parcialmente contingente aos princípios sanitários sem garantias operacionais claras. Rocha *et al.* (2022) argumentam que a Lei nº 11.343/2006 trouxe a redução de danos para o plano legal, mas sem inserir dispositivos que a transformem verdadeiramente em política pública com financiamento e regulação adequados. Para os autores, sem a institucionalização de programas sustentáveis e com formação profissional específica, a redução de danos corre o risco de ser apenas uma categoria retórica, presente nos discursos oficiais mas fraca na prática.

Rocha *et al.* (2022) complementam esse debate ao pontuar que a presença de redução de danos na lei pode ser, paradoxalmente, instrumentalizada para justificar abordagens moralistas e coerções institucionalizadas, por exemplo, quando equipes de saúde condicionam o acesso a determinados serviços à adesão a programas que se assemelham a regimes de abstinência disfarçados. Tal situação, reafirma que a mera previsão legal não é suficiente para alterar profundamente a matriz cultural e institucional que ancora o proibicionismo no Brasil.

Outro aspecto refere-se à interferência da área de segurança pública na formulação e execução das políticas de drogas. Camargo, Bordin e Moraes (2018) destacam que a vinculação formal da SENAD ao Ministério da Justiça e Segurança Pública (atualmente Ministério da Justiça e Segurança Pública/Ministério da Segurança, conforme mudanças ministeriais recentes) simboliza um deslocamento das políticas sobre drogas para um eixo centrado no controle e na repressão. Para esses autores, isso contribui para a perpetuação de práticas que se aproximam mais de estratégias de policiamento e encarceramento do que de programas de cuidado social e de saúde mental.

Nesse sentido, a aliança entre políticas antidrogas e políticas de segurança fortalece o uso de ferramentas repressivas como predomínio na resposta estatal às drogas, reduzindo o espaço de manobra das instâncias de saúde e de educação pública. Tal articulação reforça uma dinâmica em que o uso de drogas é frequentemente interpretado como problema de ordem pública, com foco na manutenção da ordem social e não na promoção da saúde coletiva.

Outro ponto crucial na análise crítica da legislação brasileira é a forma como o financiamento público estatal tem sido estruturado. Embora a Lei nº 11.343/2006 abra espaço para a participação de organizações da sociedade civil organizada (OSCs), incluindo comunidades terapêuticas, essa participação tem sido pautada muitas vezes por mecanismos competitivos de financiamento, que reforçam lógicas de mercado e de competição entre instituições, em detrimento de uma rede pública estruturada e integrada de atenção (Borges, 2012).

Borges (2012) critica que esse modelo de financiamento, embora legalmente permitido, termina por segmentar ainda mais o sistema de atenção, criando bolhas de atuação que variam significativamente em qualidade e princípios orientadores. Essa realidade reforça o argumento de que a política nacional de drogas, em sua forma atual, descentraliza responsabilidades sem articular efetivamente mecanismos de cooperação intersetorial e de financiamento contínuo.

Se, por um lado, a referida lei propõe diretrizes para o tratamento de usuários e dependentes químicos, por outro, apresenta fragilidades que não enfrentam de maneira estrutural os problemas sociais, políticos e econômicos que atravessam o fenômeno. Fiore (2012, p. 21) argumenta que, embora a legislação recente tenha encorajado instituições e profissionais comprometidos com o tema, também incentivou o “retorno da pena restritiva de liberdade para consumidores, dessa vez sob a forma de tratamento compulsório”. A internação compulsória ocorre sem o consentimento do sujeito, por determinação de terceiros; já a internação involuntária decorre da solicitação da família, afetando diretamente a liberdade e o direito de escolha do indivíduo. Apenas a internação voluntária preserva a prerrogativa decisória do próprio sujeito.

No âmbito do tratamento terapêutico, a Lei nº 11.343/2006 impulsionou a formação de equipes multidisciplinares, envolvendo “profissionais da área de atenção psicossocial (assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, dentre outros)” (SENAD, 2014, p. 13). Ademais, ampliou a participação de instituições da sociedade civil organizada nas ações de “prevenção, cuidado, atenção, tratamento e reinserção social” (SENAD, 2014, p. 10).

Assim, União, estados e municípios, juntamente com entidades da sociedade civil, tornaram-se atores centrais na execução da Política Nacional sobre Drogas. Todavia, é crescente a disputa por recursos públicos entre organizações que atuam no atendimento a dependentes químicos, evidenciando a dimensão econômica e mercadológica que atravessa o campo. O financiamento estatal é operacionalizado por meio de editais nas três esferas governamentais, fomentando a concorrência entre instituições (Fossi; Guareschi, 2015).

Ao avaliar as políticas de drogas no governo do PSDB (1999-2002) e no primeiro mandato do governo do PT (2003-2006), Garcia, Leal e Abreu (2008) observam a permanência de dilemas estruturais históricos, isto é, a centralidade das drogas nas áreas da saúde e da segurança pública na condução do problema. Sendo assim, ambos mantiveram a repressão ao tráfico ilícito e ao consumo em espaços públicos, evidenciando abordagens sanitárias e repressivas.

No governo do Partido Liberal (PL), a Lei nº 11.343/2006 foi atualizada pela Lei nº 13.840/2019, a qual reorganizou o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e redefiniu condições de atenção aos usuários, enfatizando mecanismos de financiamento. Conforme Obaldia e Finger (2021, p. 447), ao priorizar a abstinência como modalidade central de tratamento, essa atualização consolidou uma política de viés proibicionista, representando um retrocesso frente às perspectivas de redução de danos.

A Lei nº 13.840/2019 trouxe novos elementos no ordenamento jurídico, no que se refere à estrutura de governança e à ênfase em financiamentos. Porém, como observado por Obaldia e Finger (2021), ao condicionar o tratamento compulsório à lógica de abstinência, reforça paradigmáticas proibicionistas no âmago da política pública.

Para Obaldia e Finger (2021) a legislação recente tem implicações diretas na forma como se articula o papel do Estado, potencializando práticas que priorizam a disciplina, o controle e a exclusão social de pessoas em situação de uso de substâncias. Ao consolidar parâmetros normativos que remetem à abstinência como meta pode legitimar formas de coerção institucional, em contradição com diretrizes de saúde pública centradas na autonomia e na dignidade do sujeito.

Entre 2017 e 2020, houve aumento expressivo dos recursos públicos destinados ao financiamento de instituições da sociedade civil voltadas ao tratamento da dependência química. Nesse período, os investimentos públicos alcançaram R\$ 560 milhões para custear vagas de internação em 593 centros terapêuticos, sendo R\$ 300 milhões provenientes do governo federal (Uzêda, 2023). Embora sobrevivam por meio de doações, arrecadações diversas e editais financiados pelos governos Federal, Estadual ou Municipal (Weiser; Reis;

Bispo, 2014), essas instituições são criadas e gerenciadas pela sociedade civil organizada e possuem interesses econômicos e financeiros.

No atual governo do PT (2023-2026), comunidades terapêuticas continuam sendo instituições parceiras na execução de propostas educativas e terapêuticas. Recentemente, foi criado o Departamento de Apoio às Comunidades Terapêuticas e também foram disponibilizadas cerca de 15 mil vagas nesses espaços, com repasses superiores a R\$ 50 milhões pelo Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (Uzêda, 2023). Noto que a continuidade do investimento público nessas instituições revela uma reatualização de procedimentos proibitivos dentro do sistema, ou seja, no interior do Estado, no qual há o fomento de práticas e concepções associadas ao paradigma proibicionista.

Portanto, ao discutir a legislação brasileira contemporânea sobre drogas pode observar que, embora governos tenham introduzido dispositivos no regime jurídico e na institucionalização de políticas novas nesse campo, ainda persistem diferentes contradições que refletem em conflitos epistemológicos e em manobras políticas fundamentais no seio do sistema vigente.

Buscando superar desafios nesse sentido, Rodrigues (2025) aponta a necessidade de consolidação de uma política sobre drogas guiada por princípios de saúde pública e de direitos humanos, os quais requerem a revisão dos critérios legais que definem a distinção entre usuário e traficante com parâmetros objetivos e garantias jurídicas claras, o fortalecimento de políticas de redução de danos com financiamento público contínuo e formação profissional específica, a desvinculação de práticas de tratamento com abordagens coercitivas e punitivas, a cooperação intersetorial robusta entre saúde, assistência social e justiça e, além disso, a participação da sociedade civil e de coletivos de usuários nos processos de formulação, implementação e avaliação das políticas no setor.

Essas indicações alimentam o debate atual para a reformulação não apenas de dispositivos legais isolados, mas da matriz normativa e institucional que ancora a política sobre drogas brasileira, deslocando-a do cerne proibitivo para um horizonte de promoção de saúde, equidade social e respeito aos direitos humanos e de cidadania.

Por essas razões, é fundamental analisar como comunidades terapêuticas funcionam com dispositivos de cuidado e de produção de subjetividades nos processos de tratamento da dependência química. Por isso, é indispensável conhecer o trabalho desenvolvido por essas entidades, trazendo suas rotinas, seus saberes, currículos, profissionais e modos de agir perante o público alvo atendido.

A seguir compartilho discussão teórica sobre intervenções realizadas por comunidades terapêuticas brasileiras. Procuro trazer as atividades de lazer e de acolhimento e cuidado que são dirigidas aos sujeitos em situação de abuso de substâncias.

4.3 Lazer em comunidades terapêuticas: Práticas e significados

Diante do cenário social e político contemporâneo, demarcado por crescente normatização e controle dos usos de drogas, comunidades terapêuticas se estabelecem como instituições de apoio aos dependentes químicos. Alcançando a autonomia e a capacidade de autocontrole dos acolhidos, as CTs organizam programas de internação em que os indivíduos permanecem em tratamento por um período determinado, a fim de cumprirem atividades, regras e rotinas sistematizadas (Brasil, 2003).

As comunidades terapêuticas são respaldadas pela Portaria no. 3088/2011 e pela Resolução RDC no. 29, de 30 de junho de 2011, normas que definem os critérios de segurança sanitária para autorização de funcionamento dessas entidades e orientam sobre as condições mínimas de higiene e de estruturação espacial para o estabelecimento das ações de tratamento (Brasil, 2011).

As propostas de tratamento incluem regras que são pactuadas entre os profissionais dessas instituições e os participantes. Nelas, ocorrem situações de acolhimento que se dão numa perspectiva dialógica, além dos procedimentos adotados serem previamente informados aos interessados quando procuram pelo serviço. É importante destacar que contatos e visitas familiares são permitidas no período de tratamento, entretanto, o acesso à sociedade é restrito e controlado (Fossi; Guareschi, 2015). As ações terapêuticas também podem ser potencializadas através de parcerias intersetoriais, práticas e saberes multidisciplinares, visando alcançar a reinserção social dos indivíduos (Ministério da Saúde, 2002; Bonadio, 2010).

De acordo com De Leon (2003), instaurar a cura, remediar e promover uma transformação integral do sujeito constituem metas centrais no cotidiano dessas instituições, estruturadas sob a lógica da abstinência como princípio organizador do tratamento. Para Damas (2013), comunidades terapêuticas ocupam lugar de destaque social, na medida em que planejam, executam e avaliam técnicas no campo da saúde mental, propondo intervenções educativas voltadas à produção de mudanças individuais e comportamentais.

Para Cardoso (2015), os processos educativos desenvolvidos no âmbito das comunidades terapêuticas estão associados à noção de cura. Nessa perspectiva, a educação não formal voltada ao tratamento orienta-se pela compreensão do vício como uma doença a

ser tratada e superada. Ao longo das práticas terapêuticas, são mobilizadas ações educativas que buscam ensinar indivíduos e coletivos a ser, fazer e conviver em sociedade, operando sobre comportamentos, valores e modos de relação. Nesse contexto, o cumprimento das regras institucionais configura-se como exigência cotidiana e elemento central do processo formativo, funcionando como mecanismo de estímulo à autorregulação, ao autocontrole e à orientação dos sujeitos no tempo e no espaço terapêutico. Tais dispositivos pedagógicos articulam disciplina, normatização e aprendizagem social, compondo o eixo estruturante da experiência educativa vivenciada nas comunidades terapêuticas.

Não obstante tais perspectivas, diferentes autores têm formulado críticas ao modelo de funcionamento das comunidades terapêuticas. Paulo Amarante, no âmbito da Reforma Psiquiátrica brasileira, questiona dispositivos de cuidado que operam pela lógica da segregação e do isolamento, argumentando que práticas centradas na internação podem reproduzir mecanismos manicomiais, ainda que sob novas nomenclaturas institucionais. Nessa direção, alerta para o risco de substituição do hospital psiquiátrico por outras formas de confinamento moral e social.

De modo semelhante, Minayo (1994) destaca que políticas e práticas no campo das drogas tendem a ser atravessadas por moralização e por uma leitura individualizante do problema, desconsiderando determinantes sociais, econômicos e culturais que atravessam o uso abusivo de substâncias. Sob essa ótica, parte das comunidades terapêuticas enfatiza a responsabilização individual e a disciplina comportamental, em detrimento de abordagens psicossociais territorializadas.

A vinculação das comunidades terapêuticas com instituições religiosas no Brasil é um fenômeno cultural, sobretudo com a influência das igrejas evangélicas e católicas. Historicamente, tanto a criação quanto a aceitação dessas organizações no território nacional ocorreram pelo viés do movimento religioso (Fracasso, 2008). A presença da doutrina cristã e da moral religiosa, além do modelo rígido de atuação, criam nessas instituições o reforço de lógicas de punição e normatização das condutas (Raupp; Milnitsky-Sapiro, 2008).

De acordo com Passos e Souza (2011) comunidades terapêuticas reforçam a disciplina do trabalho e da moral religiosa. Para Siqueira (2010), essas instituições se estruturam e funcionam de modo semelhante aos presídios, clínicas psiquiátricas e igrejas. Podem constituir a junção dessas três realidades em um só lugar, estabelecendo um regime de caráter fechado, restringindo a circulação do indivíduo pela cidade. Dessa forma, fortalece a moral do trabalho, em que a produtividade é o eixo das rotinas. Muitos dos seus rituais são propícios para vivenciar orações, leituras, confissões e reflexões sobre temáticas religiosas. Ao

considerarem a dependência química como uma “doença biopsicossocial e espiritual”, impõem a necessidade de redimensionamento da trajetória de vida dos participantes, interferindo na espiritualidade com preceitos advindos da religião cristã (Fossi; Guareschi, 2015, p.)

Raupp e Milnitsky-Sapiro (2008) evidenciam a existência de um modelo moral, o qual cria barreiras para as mudanças necessárias nos indivíduos. Muitas dessas instituições não possuem conhecimento para diferenciar o que é um uso ocasional do que é um uso abusivo de drogas. Por isso, suas ações podem desconhecer as diferentes singularidades como elementos estruturantes das culturas. Por outro lado, Oliveira *et al.* (2019) identificam que há instituições terapêuticas que levam em conta os distintos aspectos da vida dos sujeitos, tais como, o desejo individual de mudança, a presença da família no acompanhamento do tratamento e o não envolvimento com o crime organizado.

Assim, embora as comunidades terapêuticas sejam reconhecidas como espaços de cuidado e reabilitação, o debate acadêmico evidencia tensões entre propostas de transformação subjetiva, práticas institucionais disciplinadoras e a necessidade de assegurar direitos, laicidade e atenção psicossocial integral.

Para Cardoso (2015), os processos desenvolvidos pelas comunidades terapêuticas estão intrinsecamente associados à noção de cura. Nessa perspectiva, o tratamento do uso de drogas é orientado pela compreensão de que o vício é uma doença que precisa ser tratada e superada. Ao longo das práticas terapêuticas são encontradas ações educativas que ensinam indivíduos e coletivos a ser, a fazer e a conviver em sociedade, operando sobre comportamentos, valores e modos de relação.

Por isso, o cumprimento das regras institucionais é uma exigência cotidiana e um elemento central do processo, pois funciona como mecanismo de estímulo à autorregulação, ao autocontrole e à orientação. Esses dispositivos articulam disciplina, normalização e aprendizagem social, compondo o eixo estruturante das experiências educativas vivenciadas.

Agindo na prevenção em saúde, elas objetivam atuar sobre “aqueles que fazem abuso de drogas. Tratamento esse que é pensado, produzido e protagonizado essencialmente pelas disciplinas “psi”, por técnicas de disciplinamento e de confissão” (Fossi; Guareschi, 2015, p.111). Na visão de Oliveira *et al.* (2019) comunidades terapêuticas são espaços de trocas de experiências e de convivência entre pares. Segundo Sabino e Cavezane (2005), elas consideram que as mudanças comportamentais devem passar pela alteração das condições de existência e de consumo de substância, de afastamento dos locais de oferta de drogas. Esses autores acreditam que o meio ambiente precisa ser transformado, a ponto de afastar os

contextos de acesso das substâncias. Além disso, a segurança do tratamento reside na doutrina adotada e na capacidade de materialização do modelo de isolamento social (Sabino; Cavezane, 2005).

Visam a reeducação social dos participantes, contando com adoção de ambientes residenciais fechados e modelos hierárquicos (Gomes, 2010). Ademais, submetem seus acolhidos a um processo de responsabilização constante, com aceitação das normas sociais e assimilação das influências positivas dos pares (Lavara, 2004).

O próprio modelo de isolamento social e de abstinência adotado pelas comunidades terapêuticas induz os indivíduos ao afastamento de seus contextos sociais de drogadição, impondo assim um modelo de abstinência e proibição do consumo. CTs estruturam-se sobre internações prolongadas com regime de isolamento, caracterizando em "instituições totais" (Goffman, 2001). Amarante (2009) questiona os dispositivos de cuidado que operam pela lógica da segregação e do isolamento, argumentando que práticas centradas na internação prolongada podem reproduzir mecanismos manicomiais, ainda que sob novas nomenclaturas institucionais. Nessa direção, alerta-se para o risco de substituição do hospital psiquiátrico por outras formas de confinamento moral e social.

A fiscalização do Mecanismo Nacional de Prevenção e Combate à Tortura (MNPCT, 2018) identificou práticas de castigo, isolamento, imposição de crença religiosa e trabalho forçado em diversas CTs financiadas com recursos públicos, evidenciando violações de direitos humanos incompatíveis com os avanços da Reforma Psiquiátrica e da Luta Antimanicomial (Amarante; Nunes, 2018).

Reconhecer as contradições inerentes a essas instituições pode trazer dados relevantes e mostrar como agem na realidade social através de terapias. Estas últimas, criam as condições necessárias, os tempos e espaços de interação entre indivíduos, ao mesmo tempo que delimitam regras, horários e atividades, contando com equipes multiprofissionais.

As terapias em grupo funcionam como momentos de escuta e de valorização do lugar de fala, em que as conversações são de caráter não formal e visam à reeducação dos usuários dos serviços. Há experiências terapêuticas de narração de histórias, contação de dramas, afirmação de identidades, discussão de sonhos, desejos singulares e demandas coletivas (Guimarães; Rocha Júnior, 2023).

As terapias enfatizam a disciplina como competência a ser alcançada pelos pacientes em tratamento. Muitos dos profissionais terapeutas acreditam que os atendidos apresentem seus vínculos fragilizados, o que possibilita a aparição de problemas, direitos e deveres, além de assuntos relacionados ao consumo, trabalho, emprego, renda, família e demais direitos

sociais. Os espaços das terapias não são apenas para restaurar o dependente químico e inseri-lo na sociedade para recolocação no mercado de trabalho, mas territórios que trilham percursos educativos, vínculos familiares e métodos eficientes de respeito às singularidades (Cardoso, 2015).

Ao examinarem as práticas educativas vivenciadas nessas entidades, Manzoni (2005) e também Santos e Valladares (2021) mostram que a cultura e a arte são meios para reeducar os dependentes químicos, sobretudo, com o uso de oficinas de desenho livre e de pintura. Ao aplicarem tais oficinas, os autores avaliaram o aumento da autoestima, a diminuição da ansiedade e a reflexão sobre percursos que levaram à dependência química.

Visando promover o desenvolvimento das capacidades físicas e psicológicas e aprimorar a cidadania e a socialização dos atendidos, comunidades terapêuticas oferecem experiências em laborterapia, práticas culturais, esportivas, de lazer e educação, ações espirituais e religiosas, profissionalização, convivência coletiva, higiene e cuidados pessoais (Raupp; Milnitsky-Sapiro, 2008).

Dentre as inúmeras oficinas e atividades de reeducação mencionadas pelos autores, destaco a dimensão do lazer, a qual deve ser reconhecida e aprimorada como conteúdo, componente e objeto das terapias individuais e de grupos em tratamento. A seguir, apresento algumas dessas experiências terapêuticas discutidas pelos estudiosos das comunidades terapêuticas.

De acordo com Oliveira *et al.* (2019, p. 52-53) o lazer faz parte da rotina diária de dependentes químicos que passam por uma extensa programação. Há “horários para levantar, para as refeições, para as atividades laborais, para as atividades de lazer, assim como para o descanso, que devem ser rigorosamente cumpridas”, incluindo programas que envolvem o lazer fora da instituição e que valorizam práticas de atividade física. “Além das atividades obrigatórias, há momentos destinados às atividades de lazer, bem como, dias e horários reservados para visitas”.

Em outro contexto, as ações terapêuticas com conteúdos de lazer despertam a reflexão sobre as diversas ocasiões e percursos de usos de drogas (Pasquim; Soares, 2015). Essas ações contribuem para potencializar o processo de reeducação e o lazer é visto como meio de busca pelo prazer, meio de sociabilidade e estímulo à cognição, contribuindo no controle dos sentimentos, na realização de laços, sendo tempo de aprendizado para colaborar, recepcionar, negociar, despertar e desenvolver o cuidado (Guimarães; Rocha Júnior, 2023).

Atividades de lazer têm lugar de destaque nos percursos de tratamento da dependência de drogas. Primeiro, porque oportunizam interação social e transformação positiva nas

condutas dos sujeitos; segundo, porque desenvolvem propostas que incluem o cuidado de si e o controle da ansiedade (Guimarães; Rocha Júnior, 2023). Além das atividades laborais e de higiene pessoal, acontecem estudos bíblicos que são acompanhados de dinâmicas motivacionais e atividades de lazer, relacionando este aos aspectos de religiosidade (Gehring, 2014; Minayo; Ribeiro, 2015; Luiz; Gomes, 2015).

Weiser, Reis e Bispo (2014) entendem que o lazer e as atividades físicas são instrumentos essenciais no tratamento do dependente químico de centros de recuperação. A presença de ambos é relatada por pacientes e diretores, que reconhecem a necessidade de inclusão dessas atividades como ferramentas eficientes no tratamento.

Gimeno *et al.* (2000) levantaram dados referentes a práticas de risco e aventura como alternativas para prevenção do consumo de substâncias psicoativas por diferentes indivíduos, ao passo que Barbanti (2006) mostrou a importância do exercício físico durante o tratamento da dependência química. Na mesma direção, Weiser, Reis e Bispo (2014) enfatizam a aplicação de atividades corporais para o desenvolvimento da autoestima, do equilíbrio, da superação de desafios e da autonomia. Para os autores, as atividades de lazer possuem papel fundamental e contribuem de diferentes maneiras.

Embora não tenha sido mencionado quais profissionais atuam com essas atividades de lazer, foram destacados os respectivos recursos e meios de tratamento: “assistência psicológica (individual e em grupo), esporte e lazer, educação física, tai chi chuan, karatê, academia e prática de informática” (Fossi; Guareschi, 2015, p.105). Em outra comunidade terapêutica, pesquisadores identificaram um corpo técnico de profissionais composto por: “médico psiquiatra, médico clínico geral, psicóloga, assistente social e técnicos de enfermagem”. Apesar desses estudos não enfatizarem os campos de atuação envolvidos com o tratamento terapêutico, é preciso avançar com a discussão sobre as programações diárias, semanais e os profissionais envolvidos com as atividades de lazer.

Assim, quanto aos conteúdos das programações, foram encontradas atividades de: “terapia individual, terapia em grupo, terapia familiar, atendimento psiquiátrico, clínico e psicológico, oficinas terapêuticas, espiritualidade, atividades lúdicas e de lazer, grupos de AA e NA” (Fossi; Guareschi, 2015, p.106). Weiser, Reis e Bispo (2014, p. 10) consideram que atividades físicas e lúdicas são diariamente exploradas no tratamento e na recuperação da dependência de drogas. Os momentos livres dos participantes são marcados por ações de seus próprios interesses. Nestas, as atividades mais destacadas são: jogar bola, ler, fazer academia e dormir. Apesar da instituição pesquisada pelos autores não possuir local adequado para as práticas de lazer e esportes, ambas foram vistas de maneira positiva pelos entrevistados. De

acordo com os autores, “o lazer é um meio para buscar a recuperação e reinserção do indivíduo na sociedade, integrando em parceria com outras áreas, um programa de tratamento multidisciplinar para os pacientes”.

Picolotto *et al.* (2010) sugerem ações de lazer para a redução e reeducação do consumo de substâncias psicoativas por indivíduos em situação de dependência, são elas: a inserção dos usuários em programas de saúde com fins terapêuticos, a implementação de tratamento medicamentoso quando necessário e a promoção de vivências recreativas, religiosas, profissionais e escolares.

Em suma, esses estudos evidenciam intervenções sobre o lúdico, a recreação e o lazer. Segundo esses estudos, as práticas cotidianas das comunidades terapêuticas brasileiras entrelaçam o lazer como pedagogia de tratamento. O uso do lazer terapêutico nesses contextos está atravessado por diferentes concepções teóricas, o que permite que o analisemos a partir das ações e dos conhecimentos que orientam o trabalho das equipes multiprofissionais. É necessário pontuar que, o lazer, nesses espaços, está submetido às disputas políticas, e que o mesmo é influência e é influenciado pelas terapias.

Nas comunidades terapêuticas, Souza e Kantorski (2007, p. 4) sugerem que os estudos estejam comprometidos com a produção de conhecimentos e com as intervenções, além das ideologias políticas que estruturam os tratamentos. Para esses autores, é fundamental investigar os modelos que orientam as abordagens do cotidiano institucional, analisando como saberes e discursos fomentam práticas de cuidado.

Dessa forma, empreendo no tópico seguinte uma análise dos conteúdos, atividades, saberes e discursos relacionados ao lazer. Acredito que o trabalho de investigação com lazer no contexto das práticas terapêuticas permite evidenciar aspectos singulares das ações realizadas junto aos sujeitos em tratamento. Nessa perspectiva, incorporo experiências e estratégias etnográficas, compreendendo-as não como intervenções isoladas, mas como dispositivos que articulam cuidado, convívio e formação.

A etnografia enquanto perspectiva teórica-metodológica orienta o modo como observo, compreendo e ressignifico as práticas de lazer em campo. Por isso, a postura investigativa entrelaça olhar, experiência e narrativa, compreendendo que o lazer não é uma categoria isolada, mas uma forma de mediação direta, apreendida nas dinâmicas terapêuticas implementadas. Ao adentrar o campo empírico da pesquisa, compartilho sensibilidades etnográficas construídas durante o processo de observação participante e, assim, destaco as situações pedagógicas de cuidado entrelaçadas por diversas dimensões, em especial àquelas provindas das experiências de lazer.

5. O CENTRO TERAPÊUTICO: MODALIDADE PERMANÊNCIA DIA DE BELO HORIZONTE

Neste capítulo, apresento dados produzidos em um centro terapêutico localizado na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Compartilho observações, saberes, experiências e inquietações elaboradas ao longo da análise das práticas curriculares, especialmente, relacionadas ao lazer.

5.1 Entrada no campo da pesquisa: Etnografia digital e presencial

Minha inserção no campo de pesquisa ocorreu de forma gradual, iniciando-se por meio de contatos institucionais digitais e, posteriormente, por visitas presenciais ao centro terapêutico. O primeiro movimento metodológico consistiu no mapeamento documental, com a análise de materiais institucionais como folders, relatórios de atividades e registros administrativos disponíveis nas plataformas digitais. Esses documentos ofereceram pistas relevantes sobre a autoimagem da instituição, seus valores e objetivos declarados, revelando ainda as linguagens e os regimes discursivos que sustentam a lógica do cuidado no contexto terapêutico.

Ao navegar pelo site institucional do centro terapêutico, dei início a uma espécie de etnografia à distância, um primeiro contato mediado por imagens, palavras e símbolos que, mesmo atravessados por filtros de formalidade e intencionalidade comunicativa, já insinuavam contornos de uma prática situada. O espaço virtual se apresentou como uma vitrine cuidadosamente construída, onde cada elemento, dos textos informativos às imagens de acolhimento, parecia operar não apenas como informação, mas como narrativa. Endereço, telefone, e-mail, horários de funcionamento, descrições do tratamento e declarações de missão institucional compunham um mosaico que, embora aparentemente neutro, comunicava valores, expectativas e uma determinada forma de imaginar o cuidado. Esses dados iniciais, ainda que formais, ofereciam pistas sobre a lógica organizacional e sobre um ethos institucional que se articula na promessa de acolhimento, espiritualidade e reintegração. São marcas de uma identidade pública que já antecipavam, em certa medida, o que o campo viria a revelar mais adiante.

Três imagens compõem a página institucional e, mais do que ilustrar, parecem organizar uma espécie de narrativa visual do centro terapêutico. A primeira mostra a entrada principal da entidade, um portão entreaberto, quase um convite silencioso à observação, como quem sugere: “entre, se puder ver para além do que se mostra”. A segunda registra um

momento de atendimento em grupo, conduzido por um profissional, onde corpos dispostos em círculo fazem ecoar a centralidade do coletivo na condução terapêutica. A terceira imagem apresenta a equipe multiprofissional reunida em uma jornada de formação em serviço. Ali, mais do que o evento em si, é possível perceber um modo de ser e de fazer institucional, marcado por gestos, posturas e pertencimentos.

Um vídeo de cerca de oito minutos arremata essa entrada digital. Com depoimentos de profissionais, cenas do cotidiano e explicações técnicas sobre o trabalho desenvolvido, ele não apenas informa, mas convoca. Ao assistir, não apenas ouvi vozes e vi rostos, mas fui atravessado por tonalidades afetivas, pelas formas como a equipe narra seu fazer, pelos sentidos que atribui ao cuidado e pelas maneiras de nomear os sujeitos que ali circulam. Cada cena parecia carregar camadas de pedagogia não dita, onde o cotidiano operava como linguagem. Esse breve percurso digital, embora mediado, já me lançava no campo, ou, talvez, nas suas bordas: onde o olhar começa a se afinar, onde o gesto etnográfico aprende a escutar para além da superfície.

A aproximação digital, nesse contexto, revelou-se mais do que um caminho de acesso: foi uma estratégia sensível para perceber que os currículos transbordam os limites formais da instituição, que as formações se desenham nas margens, e que os lares educam por meio de práticas informais, conectadas e mediadas pelas tecnologias. Navegar pelas páginas da instituição, assistir aos vídeos, ler os relatos e observar as imagens foi, ao mesmo tempo, produzir presença e ser afetado por ela. Nesse gesto, o contato inicial mediado por ferramentas digitais não apenas antecipou o campo, mas permitiu que o pesquisador se inserisse, ainda que à distância, na textura cotidiana dos sujeitos, captando fragmentos de suas práticas inventivas, suas formas de narrar o cuidado e de construir pertencimentos.

A etnografia digital, assim, não se limita ao levantamento de informações em redes; ela se mostra como uma ferramenta metodológica potente para acessar os modos como os sujeitos atribuem sentido às suas experiências e elaboram currículos vivos, dinâmicos, relacionais e carregados de invenção. São currículos que não se encerram em documentos oficiais, mas que se atualizam nas redes de conversa, nas imagens compartilhadas, nos gestos captados pelas câmeras e nas mediações que sustentam as formas de ensinar e aprender no cotidiano terapêutico. Como apontam Amaral e Monteiro (2022), esses territórios digitais não estão fora da realidade e são parte constitutiva das formas contemporâneas de sociabilidade, aprendizagem e cuidado.

Situado na regional oeste da capital mineira, o centro terapêutico que acompanhei inscreve-se em um território onde o cuidado se entrelaça a crenças, valores e modos solidários

de existir. O entorno, marcado por moradias simples, igrejas, pequenos comércios e fluxos discretos de gente, compõe a paisagem que envolve a instituição, uma paisagem que, longe de ser neutra, informa e conforma o modo como ali se cuida. Vinculado a uma entidade assistencial de orientação espírita, o centro se apresenta como um espaço de atenção diária voltado a pessoas em situação de dependência de álcool e/ou outras substâncias psicoativas, mas seu alcance vai além: estende-se às famílias, presenças por vezes silenciadas nos discursos institucionais, mas fundamentais nas tramas afetivas e nos circuitos informais de sustentação do tratamento.

Esse cuidado que se realiza ali não se restringe aos protocolos. Ele se desdobra em rituais, em acolhidas, em conversas no intervalo, em tarefas coletivas que funcionam como dispositivos de escuta e presença. O território institucional, nesse caso, não é apenas geográfico, mas simbólico e relacional, feito das histórias que atravessam os corpos que ali circulam, das dores que se repetem com ritmos diferentes, e das promessas silenciosas que cada portão entreaberto parece sussurrar: a de recomeçar, mesmo quando tudo já parece ter falhado.

A compreensão do papel da família no tratamento do uso problemático de drogas adquire maior densidade quando articulada às contribuições de Freitas (2020) e Velho (2002), cujas perspectivas, embora distintas, se entrecruzam na tentativa de compreender os vínculos familiares como territórios ambíguos, ao mesmo tempo espaços de cuidado e de conflito, de apoio e de desgaste. Em minha escuta de campo, percebi que muitas das dores expressas pelos sujeitos atravessavam os nomes dos pais, das mães, dos irmãos, das companheiras, nomes que vinham carregados de saudade, de culpa, de esperança, de ruptura.

Freitas (2020), ao refletir sobre trajetórias juvenis em conflito com a lei, chama atenção para a importância de um cuidado compartilhado, no qual a presença da família nas práticas terapêuticas não é acessória, mas estruturante. Mais do que suporte moral, trata-se de restaurar uma escuta ética, uma escuta que não culpabiliza, que reconhece os atravessamentos sociais e que aposta na reconstrução dos vínculos como parte do tratamento. Já Velho (2002), com seu olhar atento às microsociologias urbanas, revela as famílias como redes em movimento, atravessadas por tensões, estratégias e afetos. Sua etnografia permite compreender que essas relações não seguem roteiros lineares, mas são constantemente remanejadas em função das urgências, das faltas, das esperanças e da reinvenção cotidiana da vida.

Ao trazer esses dois autores para dialogar com o campo empírico, vislumbro a necessidade de práticas terapêuticas que não reduzam a família a uma instância normativa ou

funcional, mas que reconheçam suas singularidades socioculturais, seus conflitos e potências. O cuidado, nesses contextos, emerge como um processo que ultrapassa o indivíduo e se enraíza nas redes afetivas e estruturais que moldam suas possibilidades de resistência e de recomposição. É nesse emaranhado de vínculos partidos, promessas de retorno e tentativas de reaproximação, que o tratamento se desenha como caminho possível, ainda que tortuoso.

Ao percorrer os registros digitais da instituição, fui interpelado por uma frase que se repetia com discreta insistência: “Um caminho para muitas vidas”. Mais do que um slogan, a formulação carregava um peso simbólico que me pareceu condensar uma promessa: não apenas tratar, mas caminhar junto. Era um enunciado que, ainda no plano da linguagem institucional, já anunciava uma projeção de cuidado que se pretendia coletivo, espiritualizado e sensível à trajetória dos sujeitos.

A entidade responsável por esse trabalho se apresenta como uma instituição sem fins lucrativos, de orientação beneficente, sustentada por princípios de fraternidade e humanização. Mas esses termos, ainda que inicialmente captados em documentos, vídeos e materiais de divulgação, não permanecem no campo da abstração. Eles ganham corpo e calor no cotidiano da instituição: nas formas como alguém é recebido na portaria, no gesto paciente de quem conduz uma roda de conversa, nas tarefas divididas entre pacientes e equipe multiprofissional. Práticas que, à primeira vista, poderiam parecer rotineiras, como arrumar e limpar o hall central e ajudar na distribuição do almoço, revelam, ao olhar atento, dispositivos terapêuticos que articulam cuidado, pertencimento e reconstrução subjetiva.

O que se vê ali é mais do que um serviço: é um modo de viver o cuidado, onde espiritualidade, solidariedade e trabalho coletivo se entrelaçam como pilares de uma prática que poderíamos chamar, com Freire, de presença ética. Segundo a descrição da própria instituição, trata-se de um “serviço de atenção diária para dependentes de álcool e/ou outras substâncias psicoativas, incluindo a assistência às famílias” (HEAL, 2024, online). Mas o campo logo me mostraria que, para além da descrição funcional, essa atenção diária é feita de vínculos, promessas, conflitos e esperanças, e que cada “vida” acolhida ali carrega consigo um universo de reconstrução em curso.

Ao adentrar presencialmente o cotidiano do centro terapêutico, logo me chamou a atenção a presença marcante de homens adultos. São eles que ocupam os espaços coletivos, os corredores, a área externa de convivência e as salas de atendimento; são corpos masculinos que, em diferentes idades e trajetórias, compartilham um mesmo espaço de espera, tratamento e reconstrução. O público ali acolhido é composto exclusivamente por homens com mais de

18 anos, imersos em um processo terapêutico de longa duração, que se estende por aproximadamente nove meses e exige permanência diária.

Essa configuração não é meramente estatística; carrega um recorte social, de gênero e simbólico que atravessa as relações, modela as rotinas e estrutura expectativas. A masculinidade, aqui, não se expressa meramente na presença física, mas nos silêncios compartilhados, nas tentativas de demonstrar força, nas conversas sussurradas ao final do dia, nas estratégias de cuidado que se dão entre pares, muitas vezes sem nomeá-las como tal. O centro se propõe a resgatar vínculos que cruzam múltiplas dimensões da vida, afetivas, familiares, profissionais, espirituais, e cada uma dessas esferas vai sendo lentamente reconfigurada no chão da instituição, entre tarefas, rodas de conversa, momentos de espiritualidade e pequenos rituais informais.

Não se trata de curar ou conter recaídas, pois a noção de saúde mental mobilizada ali, conforme se expressa tanto nos discursos institucionais quanto nos gestos ordinários dos profissionais, é mais ampla: trata-se de aprender a conviver com o problema em condições que favoreçam o cuidado de si e do outro, o autoconhecimento e a reinscrição subjetiva. E é nesse convívio, no dia a dia, entre tensões e solidariedades discretas, que se constroem outras possibilidades de existir, muitas vezes à margem das soluções prontas, mas no seio de uma condução do cuidado tecida em coletividade.

A noção de saúde mental adotada pela instituição não se restringe “à cura das doenças ou à sua prevenção”, se articula em práticas que possibilitam aos sujeitos ressignificarem suas condições de saúde, com vistas à superação de seus próprios desafios e à construção de formas mais satisfatórias de convivência em sociedade (HEAL, 2024, online). Essa concepção amplia o escopo do tratamento oferecido, que não se limita ao enfrentamento direto da dependência química, mas se articula nas complexidades, onde o principal desafio é aprender a lidar com o sofrimento psíquico e, simultaneamente, reconstruir redes de sentido e pertencimento. É nessa tessitura que o centro terapêutico se revela como espaço de intervenção clínica, sendo um território simbólico e social onde se entrecruzam histórias de vida e de desejos em transformação.

No campo, essa concepção se materializa em gestos, ritmos e rotinas que, embora marcadas por certa rigidez institucional, também abrem brechas para a criação de sentidos. Nas conversas informais após o almoço, nas tarefas divididas entre os usuários, nos encontros espirituais e nas pausas silenciosas no pátio, percebo movimentos que questionam as lógicas formais da terapêutica. O tratamento não se resume ao enfrentamento direto da dependência química: ele se tece nas dobras do vivido, onde o sofrimento é sintoma, mas também

linguagem, e onde a cura, se é que ela existe, reside menos no fim da dor do que na possibilidade de habitá-la de outra forma.

O centro terapêutico, assim, se revela como um espaço de intervenção, onde circulam histórias de vida interrompidas, expectativas contraditórias e formas de resistência. É ali, entre o formal e o informal, entre a norma e o afeto, que emergem redes frágeis, mas reais, de pertencimento e reinvenção.

No contexto das práticas terapêuticas voltadas a pessoas em situação de uso problemático de drogas, a concepção de saúde mental tem se deslocado, gradativamente, para além dos limites da lógica biomédica. No lugar de uma abordagem centrada exclusivamente na cura ou no controle da doença, emergem formas de cuidado que se interessam pelas histórias, pelos vínculos e pelos contextos sociais que atravessam os sujeitos. Essa ampliação da intervenção se faz notar no modo de chamar alguém pelo nome, no silêncio respeitoso diante da dor do outro, ou na construção de rotinas que valorizam a escuta e a convivência.

Para autores como Amarante (2009), a saúde mental não pode ser compreendida como uma condição a ser alcançada individualmente, mas sim como um processo relacional e coletivo, no qual o sofrimento psíquico é acolhido e elaborado por meio de vínculos afetivos, práticas partilhadas e dispositivos de cuidado situados nos territórios onde a vida acontece. Essa perspectiva se faz presente no campo investigado, onde o cuidado circula nas atividades realizadas e nas conversas informais, envolvendo o pátio, as refeições, as atividades físicas e de lazer e os momentos para a espiritualidade.

Nesse cenário, o cuidado deixa de ser uma prática instrumental e torna-se um gesto ético e político, atento às singularidades das trajetórias, às desigualdades que as atravessam e às possibilidades de reconstrução que emergem no coletivo. É nesse entrelaçamento, entre práticas institucionais e formas inventivas de viver o cuidado, que se desenha uma outra gramática da saúde mental, sensível à complexidade da experiência humana e às transformações que sustentam a vida.

Freitas (2020) acrescenta que a inclusão de redes comunitárias e de dimensões simbólicas da vida, tais como a espiritualidade, o trabalho, o lazer e a convivência, são fundamentais na reconfiguração do tratamento. Ao propor a noção de cuidado compartilhado, o autor destaca que o enfrentamento da dependência não se processa isoladamente, mas através de práticas que promovem o pertencimento e a reconstrução dos vínculos rompidos. Tais ações ganham sentido quando o cuidado é produzido para além dos centros hospitalares e psiquiátricos e mais próximos da realidade vivida.

Ao articular essas dimensões, os espaços terapêuticos contemporâneos tornam-se lugares de invenção do cuidado, como propõe Deleuze (1992) ao pensar o território não apenas como um espaço físico, mas como um campo de afetos e forças em constante rearranjo. É nesse chão, onde o sofrimento circula e os vínculos se refazem, que se constroem novas possibilidades de existência para sujeitos historicamente marcados pela exclusão, pelo estigma e pela vulnerabilidade social.

A missão do centro terapêutico se delineia como uma promessa cuidadosa e ambiciosa, articulada em palavras que expressam o compromisso com aqueles que vivenciam o sofrimento psíquico e com as redes familiares que os acompanham. A proposta de oferecer um “tratamento interdisciplinar com excelência” evidencia um ideal técnico e uma abertura sensível ao ser humano, orientando-se pela busca de superar a fragmentação dos saberes. Nesse aspecto, é possível dialogar com Amarante (2009), que propõe uma concepção de saúde mental, na qual o cuidado deve ser um processo de construção coletiva que reconhece os sujeitos em suas singularidades e em seus contextos. A reinserção social, laborativa e familiar, horizontes que norteiam a missão da instituição, tornam-se mais do que um objetivo funcional.

Os valores institucionais em torno da ética, humanização, responsabilidade social, promoção da saúde integral e moral cristã entrelaçam o técnico e o espiritual, o profissional e o humano, a norma e o afeto, elementos que, juntos, compõem o tecido complexo do cuidado, tal como defendido por Amarante (2009), em uma lógica que desloca o foco da patologia para o fortalecimento da vida e da cidadania.

Ainda que a proposta de cuidado integral e interdisciplinar enuncie um horizonte ético e humanizado, parte da literatura crítica tem chamado a atenção para as tensões entre os discursos institucionais e as práticas efetivamente realizadas em comunidades terapêuticas. Segundo Minayo (2001), muitas instituições, mesmo quando se dizem comprometidas com a reinserção social e o acolhimento integral, ainda operam sob lógicas moralizantes ou punitivas, sobretudo quando vinculam o tratamento à disciplina, à obediência religiosa ou à responsabilização individual pelo uso de drogas. Essas lógicas, embora suavizadas pelo discurso da humanização, podem reforçar estigmas e silenciar os sujeitos em sofrimento, restringindo sua participação ativa nos processos de cuidado.

De modo semelhante, Nicácio e Campos (1994) apontam que a fragmentação dos saberes e a hierarquização das profissões dentro das equipes multidisciplinares podem reproduzir relações de poder que dificultam a construção efetiva de práticas compartilhadas e horizontais. Assim, a promessa de um cuidado integral pode, em alguns casos, esvaziar-se na

prática, se não for sustentada por dispositivos concretos de escuta, participação e responsabilização dos sujeitos. Tais críticas não negam os avanços das abordagens em saúde mental, mas alertam para os riscos de se instituir modelos que, embora progressistas em sua formulação, reproduzem normatividades e exclusões.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a missão do centro terapêutico se alinha a concepções ampliadas de cuidado, como as defendidas por Amarante (2009), é preciso manter um olhar etnográfico atento às formas como tais valores se encarnam (ou não) nas práticas do currículo institucional. A sensibilidade etnográfica sugere que a análise dos discursos institucionais deve ser acompanhada por uma observação densa e sensível dos modos de funcionamento do cuidado na vida real, onde o ideal e o possível se cruzam, se confrontam e se contradizem. Desenvolver uma sensibilidade etnográfica do centro terapêutico, ancorada na observação das rotinas, das interações e dos sentidos atribuídos ao cuidado, me permite tensionar as promessas institucionais com a materialidade das práticas.

Conforme alertado por Minayo (2001), os discursos de reinserção e integralidade convivem com lógicas disciplinares tradicionais que demandam obediência, conversão religiosa e autorregulação emocional como provas do progresso terapêutico. Essa tensão é notadamente visível na presença de homens adultos no espaço, sujeitos cujas trajetórias são atravessadas por vínculos fragilizados, estigmas de virilidade e exclusão social. A ênfase no “resgate de vínculos” e na “reinserção familiar e social” muitas vezes recai sobre esses sujeitos como uma exigência moral, individualizando o processo de recuperação e obscurecendo as estruturas que produziram o sofrimento. O que se apresenta como cuidado pode, em determinadas situações, operar como normalização do comportamento, como sugere Foucault (1979), em situações de internalização de valores institucionais travestidos de terapêutica. Rodrigues (2005), contribui com essa crítica ao comentar sobre o “paradoxo da assistência” que conforma práticas de cuidado voltadas a populações vulneráveis e oscila entre acolhimento e controle, generosidade e exigência, escuta e normatização.

Percebo que o formato de atendimento institucional do centro terapêutico é moldado por um currículo que veicula princípios religiosos, éticos e técnicos; portanto, é atravessado tanto por sentidos de pertencimento quanto por sentimentos de inadequação, dependendo do modo como os pacientes e os profissionais se posicionam frente às expectativas das ações empregadas.

A meu ver, a centralidade da presença de homens no centro terapêutico produz a oportunidade de discutir o entrelaçamento entre masculinidades, vulnerabilidade e cuidado. A observação em campo possibilitou tensionar modelos hegemônicos de masculinidade, como

os de autossuficiência, racionalidade e controle, historicamente, enraizados nos próprios sujeitos acolhidos. Ao trazer o debate de gênero e cuidado posso, então, problematizar os modos como masculinidades, relações de poder, vulnerabilidades e expectativas morais são mobilizadas no espaço.

Connell (2003) afirma que a masculinidade dominante se constrói pela negação do cuidado, do afeto e da fragilidade, justamente, alguns dos elementos que o tratamento terapêutico exige interpelar. Na visão desse autor, instituições terapêuticas podem funcionar como espaços ambíguos, pois ao mesmo tempo em que promovem vínculos, espiritualidade e escuta, também operam com dispositivos de reprodução moral das masculinidades, buscando alinhar os sujeitos a um ideal de “homem regenerado”, trabalhador e espiritualizado. Esse ideal de homem, como alerta Freitas (2020), não é algo neutro. Impõe expectativas de autocontrole, religiosidade e disciplina que podem favorecer trajetórias de reconstrução, mas também produzir novas formas de sofrimento quando não alcançadas.

Considero que nos espaços de tratamento terapêutico, ser homem pode implicar no silenciamento de dores emocionais, ao esconder violências vividas e manter posturas endurecidas diante de um grupo igualmente atravessado por histórias de abandono, carências, afetos e injustiças.

Essas tensões são captadas na etnografia desenvolvida por José Carlos Rodrigues (2005), ao descrever os “rituais de passagem” implícitos na assistência institucional, nos quais os sujeitos precisavam constantemente se mostrar merecedores do cuidado. Os merecimentos se associavam a narrativas de superação viril, reforçando uma lógica de que “homem de verdade” é aquele que vence o vício, resgata a família e se reintegra produtivamente à sociedade. Entretanto, como sugere Fábio Mariano da Silva (2021), as masculinidades também são performadas em registros alternativos, afetivos e espirituais, que emergem em espaços coletivos de vulnerabilidade.

Seguindo essas pistas, a etnografia me possibilitou perceber a emergência de múltiplas formas de ser homem, frequentemente sutis, ambíguas e por vezes contraditórias, que escapam ou tensionam os modelos normativos de masculinidade hegemônica. Esses desvios se anunciavam em cenas discretas, mas carregadas de significado: o choro contido no canto do pátio, o abraço silencioso trocado entre companheiros de caminhada, a confissão sussurrada no final de uma roda, o desabafo partilhado entre afazeres cotidianos. Também se faziam presentes nos diálogos mediados por profissionais que, com escuta treinada e afeto atento, criavam espaços para que o sofrimento deixasse de ser apenas sintoma e passasse a ser palavra, gesto, relação.

Essas interações culturais, muitas vezes invisíveis à lógica instrumental e reprodutora da vida social, revelavam que ali se viviam masculinidades em movimento, permeadas por fragilidades, afetos e tentativas de reaproximação com o próprio sentir. A etnografia, nesse contexto, não foi apenas um método; ela foi o caminho que ensinou a olhar com delicadeza o que se passa nos interstícios, nos intervalos entre a norma e a vida masculina que resiste.

Durante uma roda de conversa mediada por um psicólogo no espaço de convivência do centro terapêutico, um quiosque aberto, quase ao ar livre, onde as cadeiras ficavam dispostas em círculo e sugeriam abertura e escuta, observei uma cena marcada por deslocamentos significativos. Ali, entre pausas e olhares cruzados, aqueles homens compartilhavam fragmentos de suas trajetórias, refletindo sobre o que significa “ser homem” em suas vidas marcadas por silêncios, perdas e resistências. As falas surgiam com alguma hesitação, às vezes interrompidas por risos nervosos ou olhos que se desviavam, mas ganhavam corpo à medida que o grupo se acolhia mutuamente.

Anotei algumas frases que emergiram com força naquele momento e que me atravessaram como sinais de um processo de desnaturalização em curso: “nós, homens, somos formados numa cultura que nos ensina que devemos esconder os nossos problemas”; “temos dificuldades e preconceitos de falar sobre nós e nossa saúde, por exemplo, o exame de próstata”; “temos dificuldade de falar com as pessoas sobre alguma situação e experiência na qual nos sentimos impotentes”.

Essas vozes, entrecortadas por gestos e silêncios, revelavam mais do que enunciados individuais: desenhavam um campo coletivo de tensão com os modelos de masculinidade viril, que, ali, começavam a ser postos em questão. A própria partilha, tornada possível naquele espaço protegido e mediado, já representava um gesto contra a cultura do silêncio que os atravessa. A terapia, nesse contexto, operava como um território onde certos sentidos do ser homem podiam ser revisitados, repensados, talvez reconstruídos. Aquelas falas, por mais naturais que parecessem, traziam em si a potência de um deslocamento: da vergonha à palavra, da rigidez à vulnerabilidade, da imposição cultural à possibilidade de escolha.

Na observação das interações cotidianas entre os usuários, percebi que certos gestos sutis, como um conselho trocado ao pé do ouvido, um silêncio respeitoso durante o desabafo de um companheiro, ou um simples toque no ombro, funcionavam como fragmentos de uma pedagogia do cuidado entre homens. Ainda que à margem dos discursos institucionais, essas expressões, muitas vezes discretas e não verbalizadas, revelavam modos de estar junto que desafiavam a rigidez dos modelos hegemônicos de masculinidade. Nesse contexto, os homens que ali convivem não devem ser vistos apenas como alvos de correção moral de suas

masculinidades, mas como sujeitos em processo, territórios abertos à reinvenção de si. O cuidado, nessas relações, emerge como uma prática ética e relacional, tecida no reconhecimento mútuo, na escuta compartilhada e na construção de outras formas possíveis de ser homem.

São gestos, aparentemente marginais e pouco tematizados nos discursos técnicos, revelando uma forma de cuidado que se desenha na convivência diária, nas brechas do cotidiano. Mais do que corrigir comportamentos ou “ensinar a ser homem”, o que emergia ali era uma ética prática, vivida no corpo a corpo das relações, onde o cuidado se manifesta como reconhecimento mútuo e como possibilidade de reinvenção subjetiva.

Nesse sentido, pensar os homens do centro terapêutico como territórios de cuidado é recusar uma abordagem que os trate apenas como portadores de masculinidades desviantes ou tóxicas, e reconhecê-los como sujeitos em trânsito, capazes de estabelecer vínculos, produzir escuta e refazer sentidos. João Biehl (2021) ao investigar zonas de abandono e práticas marginais de cuidado, mostra como, mesmo em contextos de extrema vulnerabilidade, surgem formas inventivas e solidárias de produzir pertencimento e significado. Inspirado por esse autor, entendo que o cuidado entre homens, como observei no campo, não se reduz ao gesto técnico ou à norma institucional. Ele é uma relação que se constrói no cotidiano, na partilha de afetos e na tentativa, muitas vezes silenciosa, de reinventar-se diante da dor e da fragilidade.

Transitando dessa discussão para a filantropia oferecida pela instituição, destaco que a mesma assegura tratamento sem custo à pessoa em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Os sujeitos que buscam inserção no tratamento gratuito devem passar por etapas que contemplam: triagem na assistência social, entrevista com gestor social e apresentação de documentos comprobatórios que atestam a condição de vulnerabilidade econômica. A filantropia, tal como se manifesta, inscreve-se em uma lógica que entrelaça o cuidado com a seletividade. O tratamento gratuito, anunciado como expressão de acolhimento à vulnerabilidade, está condicionado a critérios que operam como filtros de acesso, delimitando quem é ou não digno do benefício.

Assim, para ser acolhido sem custos, o sujeito deve provar, documentalmente, que sua condição econômica corresponde à categoria de “vulnerável”. Nesse percurso, a vulnerabilidade precisa ser traduzida em papéis, em classificações reconhecíveis pela instituição. O sofrimento, por si só, não basta. Ele precisa ser autorizado por dispositivos de validação burocrática. Se, por um lado, isso evidencia o esforço institucional em estruturar um modelo de acesso justo, em meio à escassez de recursos, por outro, explicita como a

filantropia pode operar sob uma lógica meritocrática e controladora, ainda que movida por princípios de solidariedade. A necessidade de comprovação documental, embora compreensível do ponto de vista administrativo, pode reproduzir violências simbólicas, fazendo com que a busca por cuidado venha acompanhada do peso da prova, da exposição da carência, e da espera pelo julgamento institucional.

Há, portanto, uma moralidade embutida nesse processo de acolhimento, que mede, compara e decide quem será cuidado e quem continuará à margem. E é nesse tensionamento entre a promessa do cuidado e as barreiras para acessá-lo que se desenha uma das faces mais complexas e contraditórias do campo terapêutico assistencial. Um autor que dialoga diretamente com essa discussão é Didier Fassin, especialmente em sua obra “A Razão Humanitária: uma história moral do tempo presente” (2016). Fassin, que é antropólogo e médico, analisa como práticas humanitárias e assistenciais, mesmo movidas por intenções de cuidado e solidariedade, operam por meio de hierarquias morais e processos de validação que distinguem quem merece ou não receber atenção, ajuda e reconhecimento. Ele mostra como, na contemporaneidade, o sofrimento passa a ser legitimado publicamente apenas quando reconhecido por critérios institucionais e burocráticos, muitas vezes despolitizando a desigualdade e transformando a compaixão em um mecanismo de controle.

O que Fassin (2016) discute se aproxima do cenário que investiguei, posto que o cuidado gratuito é ofertado sob condições materiais, mediado por triagens, entrevistas e documentos, que regulam o acesso com base em uma moral da vulnerabilidade. Isso me permite não apenas refletir, mas também problematizar e interpretar os limites e efeitos políticos e simbólicos das práticas filantrópicas e assistenciais, mesmo quando orientadas por discursos de humanização e acolhimento.

Além da filantropia e assistência social, a instituição atende através de convênios médicos e pacientes particulares. Isso, de certa forma, permite uma diversidade econômica e social do público que frequenta o programa de tratamento. Essa configuração híbrida, que articula o cuidado gratuito ao serviço remunerado, se traduz no cotidiano em uma diversidade pouco evidente à primeira vista: homens de diferentes origens sociais, trajetórias econômicas e repertórios culturais partilham os mesmos espaços, rituais e rotinas. Essa composição heterogênea do público, visível nos modos de vestir, nas histórias narradas nos grupos e nas formas de se posicionar frente à instituição, introduz tensões, atravessamentos e aprendizados que marcam o ambiente terapêutico. Durante a convivência, surgem códigos partilhados e também ruídos, e é justamente nesse entrecruzamento de experiências que o programa de

tratamento vai se moldando: ora como lugar de acolhimento solidário, ora como território onde se confrontam desigualdades que atravessam o cuidado.

Com base em Michael Fischer (2003), é possível pensar o centro terapêutico como um espaço onde se entrelaçam narrativas públicas e privadas, discursos terapêuticos e experiências de sofrimento marcadas por desigualdades de classe. Há quem traga da experiência urbana códigos que se encaixam com mais facilidade nas expectativas institucionais; e há quem encontre barreiras simbólicas para fazer-se compreender, mesmo no exercício do próprio sofrimento.

No bojo da rotina terapêutica, entre as chegadas da manhã e as despedidas no fim da tarde, desenha-se um cotidiano intensivo que mobiliza corpos, histórias e silêncios. De segunda a sexta-feira, das 7h30 às 16h30, os homens que integram o programa terapêutico permanecem no interior da instituição, imersos em uma experiência de cuidado que articula presença, disciplina e escuta. As terapias individuais e coletivas se distribuem ao longo do dia, costuradas pela lógica dos programas que orientam o tratamento. Para eles, a abstinência total é mais que uma meta clínica: é um princípio fundante, quase ritual, que estrutura práticas, discursos e expectativas. Fala-se em “resgatar o sujeito”, expressão recorrente que carrega uma intenção potente de reabilitação, mas que também impõe um ideal de retorno: a um eu anterior, a uma norma, a um lugar social perdido ou projetado.

A equipe que acompanha todo esse processo é multidisciplinar: compõe-se de diferentes saberes que, juntos, buscam ler e intervir na complexidade do sofrimento psíquico e da dependência. Entretanto, adentrando ao campo das profissões, percebo que elas não se articulam apenas por meio de técnicas; elas se encontram nas fricções, nas escutas assimétricas, nos gestos de cuidado e nas ausências que atravessam o espaço institucional. A vida entre os muros da instituição, nesse regime de presença diária, revela um tempo suspenso, onde o tratamento é um exercício de convivência, de espera, de reinvenção de si em meio à vigilância e à promessa de reconstrução. É nesse cotidiano denso que os homens emergem, muitas vezes aos pedaços, entre aquilo que se espera dele e aquilo que, no silêncio, ainda resiste.

João Biehl (2021) afirma que o espaço terapêutico pode funcionar como zona de abandono social. O regime de permanência institucional traz ambivalências entre cuidado e contenção, e a noção do resgate do sujeito pode ser questionada a partir das experiências concretas de quem vive o tratamento, pois, apesar dos indivíduos serem atendidos por equipes multiprofissionais, muitas vezes, elas operam com lógicas disciplinares e normativas sobre aquilo que consideram ser “reintegração” e “cura”. Biehl (2021) não apenas descreve, mas

questiona as estruturas que produzem o cuidado como forma de controle e exclusão social, articulando sensibilidade crítica e pesquisa etnográfica para conhecer as microdinâmicas do cotidiano terapêutico e as vozes normalmente silenciadas.

No vaivém etnográfico do centro terapêutico, observei que os atendimentos acontecem como rituais de escuta, movimento e criação. A escuta individual, mediada por psiquiatras, assistentes sociais e psicólogos, torna-se espaço onde a palavra, às vezes escassa, às vezes densa, ganha contornos terapêuticos. São encontros que não apenas diagnostificam, mas que, frequentemente, funcionam como pausas no tempo acelerado da dor, respiros de sentido na trajetória dos participantes.

No universo coletivo, a multiplicidade de oficinas oferecidas pelo centro terapêutico desenha um currículo relativo às terapias: há corpos em ação na atividade física, no pilates, na fisioterapia, no tai chi chuan; há gestos e criações na arteterapia, no artesanato, no grupo de atividade de vida diária; há voz e silêncio na hortoterapia, no bingo e nos grupos de discussão. Cada prática carrega em si uma forma de dizer o indizível, de elaborar a experiência, de corporificar o cuidado.

Relacionando essa discussão com a perspectiva etnográfica de Paul B. Preciado (2019), é possível estabelecer aproximações que entrelaçam corpo, cuidado, clínica, institucionalidade e subjetivação, temas que ressoam com a descrição etnográfica do cotidiano terapêutico analisado pelo autor. Preciado questiona os modelos biomédicos normativos, propondo uma reflexão sobre como o cuidado é mediado por discursos disciplinares, especialmente em contextos terapêuticos e clínicos. Segundo ele, as instituições de normalização, como hospitais, clínicas, centros terapêuticos e escolas, moldam o sujeito a partir de padrões específicos de saúde, comportamento, gênero e espiritualidade. Com isso, ele considera que o corpo em cuidado é um corpo político, construído por atravessamentos institucionais e pela performatividade dos saberes que sobre ele incidem. Embora Preciado não trate em seu texto da estrutura multiprofissional que vigora nas instituições mencionadas, ele amplia o debate ao pensar como as práticas de cuidado se relacionam com biopoderes, subjetividades e resistências.

Esse debate se relaciona com a noção de currículo, visto que centros terapêuticos articulam múltiplas práticas de cuidado e não operam apenas como espaços clínicos de “recuperação”, mas como territórios educativos de formação, nos quais circulam saberes, valores, discursos e práticas que preparam e moldam sujeitos. Neles, os currículos se expandem para além da formalidade do ensino e se instalam em ações educativas diversas, como pude observar sistematicamente.

Na instituição observada, notei a presença do currículo como prática social e cultural. Assim, inspirado em autores como Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira Barbosa, posso afirmar que o currículo é uma seleção cultural. Nesse contexto, organiza e legitima determinadas práticas, tais como abstinência total, espiritualidade cristã, trabalho manual, artes, saúde, lazer e atividade física. Estas últimas são conteúdos de expressão terapêutica e atuam como componentes curriculares. Portanto, transmitem valores, modos de vida e concepções de saúde e lazer, subjetividade e normalidade.

O currículo na formação dos sujeitos atendidos funciona no processo terapêutico com sua lógica diária, suas oficinas, escutas e orientações, como uma espécie de ressignificação do sujeito. Há uma pedagogia do autocuidado, da reinserção social e da reconstrução da identidade que opera no cotidiano institucional. Assim, o que é ensinado e aprendido ali não se dá por meio de conteúdos escolares, mas por meio de práticas de formação da subjetividade.

Constatei elementos de um currículo que veicula a disciplinaridade, com regras delimitadas de permanência, horários, critérios de acesso, e discursos normativos sobre o que é “recuperação” ou “cura”; aspectos que compõem esse currículo e formam os sujeitos não apenas pelo que é dito, mas pelo que é imposto como expectativa de conduta, tempo, afeto e espiritualidade.

Não menos importante é a existência do currículo como disputa de sentidos. Sua característica é ser atravessado e atravessar por disputas políticas e simbólicas: entre o saber médico e o saber da experiência; entre a moral cristã e as práticas laicas; entre a medicalização e o cuidado multidisciplinar. Tudo isso me leva a entender o currículo como um campo de tensões e negociação de subjetividades, o que torna sua análise ainda mais potente quando realizada a partir de uma sensibilidade etnográfica.

Como aponta Geertz (2008), a etnografia busca tornar inteligíveis os significados inscritos nas ações humanas, produzindo uma “descrição densa” que não se limita ao visível, mas que mergulha nas camadas simbólicas da vida social. Ao adentrar o cotidiano do centro terapêutico pelo método etnográfico, registrei detalhes durante o tempo em que permaneci no campo e conjuguéi discussões entre observações, conversas informais e textos acadêmicos. Essa abordagem possibilitou a construção de um estudo sensível das relações, das rotinas e dos valores em circulação no espaço, considerando os atravessamentos de gênero, espiritualidade, trabalho, saúde e lazer no interior do projeto terapêutico.

Inspirado nas contribuições dos estudos críticos em saúde mental (Amarante, 2009; Minayo, 2001), apresentei a institucionalização do cuidado, compreendida como uma rede de

práticas, normas e afetos que moldam o cotidiano dos sujeitos; a presença masculina como dimensão simbólica e política, que atravessa a produção das subjetividades, dos vínculos e dos projetos de reinserção; e a tensão entre discurso institucional e práticas vividas.

No tópico seguinte, entrelaço registros da observação participante com fragmentos de conversas informais construídas ao longo da convivência com pacientes e profissionais do centro terapêutico. Em vez de seguir um roteiro rígido de perguntas, deixei-me guiar pelos ritmos do campo, pelas brechas de confiança e pelos momentos espontâneos em que as palavras surgiam com densidade. Foram encontros marcados por escuta atenta e presença partilhada, nos quais emergiram narrativas sobre o tratamento, as rotinas vividas, os sentidos atribuídos ao espaço e os modos de estar ali. Mais do que respostas objetivas, recolhi sensibilidades, falas carregadas de afetos, hesitações, lembranças e desejos, elementos que revelam os significados subjetivos e situados da experiência terapêutica, tal como vivida por aqueles que a habitam.

5.2 Sensibilidades etnográficas na pesquisa de currículo com lazer

Esta seção apresenta cenas de acolhimento, rodas de conversa e atividades que compõem a rotina do centro terapêutico. As situações descritas foram reconstruídas a partir das anotações do diário de campo, mas também das atmosferas afetivas, dos sentidos produzidos e dos discursos mobilizados no cotidiano institucional. Trata-se, como propõe Geertz (2008), de construir uma descrição densa, capaz de captar os significados encarnados nas práticas vividas e nos modos culturais que ali se atualizam. Assumindo minha condição de sujeito situado, adotei uma postura reflexiva contínua, conforme orienta Bourdieu (2004), atento aos meus próprios afetos, pressupostos e implicações no campo, evitando qualquer pretensão de neutralidade ou verdade definitiva sobre a realidade observada.

Assim, o modelo de currículo encontrado no centro terapêutico organiza-se em um regime de atendimento diário, de segunda a sexta-feira, com interrupções nos fins de semana e feriados. Os pacientes chegam ao espaço às 7h30 e permanecem até as 16h30, retornando em seguida às suas rotinas familiares e sociais. Essa configuração temporal traduz uma proposta de currículo em tempo parcial, que busca articular o tratamento às dinâmicas da vida cotidiana. Ao manter os sujeitos em circulação entre o espaço terapêutico e seus territórios de origem, o modelo curricular extrapola os limites institucionais do cuidado, permitindo que este se prolongue para além do horário de atendimento, em direção aos vínculos familiares e aos desafios da convivência social.

Para compreender o currículo terapêutico em sua complexidade, foi necessário, pouco a pouco, deslocar meu olhar em direção aos modos de vida e aos pontos de vista dos próprios sujeitos do campo. Tal movimento exigiu o cultivo de uma escuta atenta e de uma observação sensível, capazes de captar os códigos, significados e práticas que atravessam a experiência cotidiana do território. Minha formação para o uso da observação participante implicou não apenas a formulação de questões orientadoras, mas a abertura para detalhes que emergiram no imprevisto do encontro. As problemáticas que buscava elucidar estavam centradas nas práticas de lazer desenvolvidas pela instituição. Desde o início, compreendia que o lazer poderia assumir funções pedagógicas e operar como estratégia terapêutica durante e após o tratamento; no entanto, era ainda incerta a forma como essas ações se estruturavam, articulando concepções curriculares diversas: formais, não formais e informais, no interior das rotinas terapêuticas.

Ao acompanhar as experiências curriculares que envolvem o lazer nas práticas terapêuticas observadas, tornou-se essencial verificar os tempos livres, as pausas das rotinas, os momentos de descanso e encontros que tematizavam conteúdos relativos ao lazer, tais como atividades recreativas e esportivas, experiências de jogos e brincadeiras, dinâmicas de grupos com caráter lúdico, e situações culturais e religiosas. Assim, estabeleci uma escuta sensível e um olhar atento, tanto aos termos mobilizados pelos participantes em sua linguagem cotidiana, quanto aos discursos presentes nos campos dos estudos do currículo e do lazer, os quais orientam práticas pedagógicas em contextos institucionais. Essa sensibilidade simultânea ao vocabulário nativo e às formulações teóricas permitiu compreender o lazer como prática cultural situada, atravessada por sentidos locais e experiências vividas, mas também modulada por racionalidades acadêmicas e perspectivas educativas que estruturam o cuidado como ação pedagógica curricular e institucionalizada.

No âmbito dos estudos do lazer, Marcellino (2012) argumenta que esse fenômeno atravessa problemáticas que não se restringem a uma única disciplina, tampouco ele deve ser tratado exclusivamente por profissionais especializados na área. Já Magnani (2000) concebe o lazer não como um tempo abstrato destinado ao descanso, mas como prática cultural carregada de sentidos sociais, simbólicos e identitários, que se expressa nos modos de viver e circular na cidade. Por essa razão, o autor defende uma abordagem etnográfica como via privilegiada para compreender o lazer, valorizando a escuta dos sujeitos e a observação das práticas em seus contextos concretos e cotidianos. Inspirado nessa perspectiva, ao empreender uma etnografia de um currículo que mobiliza o lazer como conteúdo formativo e terapêutico,

adoto uma investigação de cunho curricular, voltada à interpretação situada dos sentidos produzidos nas práticas pedagógicas e nas relações que se constroem no exercício do cuidado.

Assim sendo, ao considerar a singularidade do currículo proposto pela instituição como modelo de atenção no tratamento terapêutico, passo a compartilhar três documentos que estruturam seu formato organizacional¹⁴, tal como observado em campo. Destaco que a distribuição das atividades ao longo da semana, os horários estabelecidos, as nomenclaturas atribuídas às ações desenvolvidas e os campos profissionais responsáveis por sua condução revelam não apenas uma rotina institucional, mas também uma lógica pedagógica e terapêutica que orienta os modos de cuidado ali praticados. Essa organização, embora aparentemente técnica, expressa valores, escolhas e disputas que atravessam o projeto institucional e moldam a experiência dos sujeitos em tratamento.

Os documentos curriculares intitulados “Cronograma Despertar”, “Cronograma Esperança” e “Cronograma Perseverança” são voltados aos pacientes em atendimento e apresentam a programação diária e semanal das atividades desenvolvidas no centro terapêutico. As rotinas estão organizadas de segunda a sexta-feira, das 8h às 16h, com a inclusão de intervalos para almoço e lanche. A estrutura do cronograma distribui as ações por horários fixos, mobilizando uma equipe interdisciplinar e englobando práticas mentais, corporais, culturais, espirituais, manuais e lúdicas. Em comum, os três documentos configuram um modelo de currículo terapêutico híbrido, que articula distintos saberes e dimensões da vida cotidiana, estruturando-se em torno das seguintes categorias:

1. Atividades de Vida Diária (AVD):

- Ocupam o primeiro horário (8h) todos os dias.
- Indicam a valorização da autonomia funcional e a organização da rotina.

2. Atividades físicas e corporais

- Educação física: 3 vezes por semana.
- Tai chi como uma prática complementar à saúde física e emocional.
- Pilates (apenas às segundas-feiras, das 8h às 12h): demarca um cuidado com o corpo.
- Forte presença de um currículo corporal terapêutico.

3. Atividades com a natureza e trabalho manual

- Horta: presente em três dias, estimula o vínculo com a terra, o ritmo natural e a produção coletiva.
- Terapia Ocupacional: opera com práticas manuais e ocupacionais coletivas.

¹⁴ Esses documentos institucionais foram obtidos através de negociação com a própria direção da entidade terapêutica e recebidos via email no dia 16 de maio de 2024, com o título de “Grade de atividades”.

4. Dimensão terapêutica e psicológica

- Psicologia, Grupo terapêutico, reflexões e projeto Renascer: indicam foco na escuta, no autoconhecimento e na reconstrução de vínculos.

5. Dimensão expressiva e artística

- Música, filme, arteterapia e musicoterapia: aparecem com frequência, articulando arte e cuidado.
- Constituem formas de expressão emocional e reconstrução simbólica da experiência.

6. Dimensão espiritual e moral

- Evangelização (DAE) às sextas-feiras e momentos de reflexão diários.
- Revela presença de um currículo moral e espiritual como pilar do cuidado.

7. Dimensão lúdica

- Atividades lúdicas (bingo): inserem o lazer e a recreação como estratégia de socialização e descontração, com função terapêutica

Quadro 5: Grade de Atividades do Grupo Despertar

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8 h	AVD	AVD	AVD	AVD	AVD
9 h	EDUCAÇÃO FÍSICA	HORTA	EDUCAÇÃO FÍSICA	HORTA	EDUCAÇÃO FÍSICA
10 h	HORTA	TAI CHI	HORTA	TAI CHI	FILME
11 h	PSICOLOGIA	PROJETO RENASCER - DAE	MÚSICA	PSICOLOGIA	FILME
12 h	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13 h	GR. TERAPÊUTICO	MÚSICA	T.O.	REFLEXÃO	REFLEXÃO FILME
14 h	T.O	MÚSICA	T.O.	ARTETERAPIA	EVANGELIZAÇÃO DAE
15 h	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15h45	GRUPO REFLEXÃO	REFLEXÃO	MUSICOTERAPIA	ARTETERAPIA	ATIV. LÚDICA
OBS: SEGUNDA DE 8h ÀS 12h PILATES E FISIOTERAPIA					

Fonte: Documento institucional (2024).

Quadro 6: Grade de Atividades do Grupo Esperança

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8 h	AVD	AVD	AVD	AVD	AVD
9 h	HORTA	TAI CHI	HORTA	TAI CHI	EDUCAÇÃO FÍSICA
10 h	EDUCAÇÃO FÍSICA	HORTA	EDUCAÇÃO FÍSICA	HORTA	FILME
11 h	PSICOLOGIA	PROJETO RENASCER - DAE	MÚSICA	PSICOLOGIA	FILME
12 h	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13 h	T.O	MÚSICA	T.O.	ARTETERAPIA	REFLEXÃO FILME
14 h	PSICOLOGIA	MÚSICA	T.O.	PSICOLOGIA	EVANGELIZAÇÃO DAE
15 h	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15h45	GRUPO REFLEXÃO	REFLEXÃO	MUSICOTERAPIA	ARTETERAPIA	ATIV. LÚDICA BINGO
OBS: SEGUNDA DE 8h ÀS 12h PILATES E FISIOTERAPIA					

Fonte: Documento institucional (2024).

Quadro 7: Grade de Atividades do Grupo Perseverança

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
8 h	AVD	AVD	PSICOLOGIA	AVD	AVD
9 h	HORTA	TAI CHI	HORTA	TAI CHI	EDUCAÇÃO FÍSICA
10 h	EDUCAÇÃO FÍSICA	HORTA	EDUCAÇÃO FÍSICA	HORTA	FILME
11 h	PSICOLOGIA	PROJETO RENASCER - DAE	PSICOLOGIA	PSICOLOGIA	FILME
12 h	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
13 h	PSICOLOGIA	MÚSICA	T.O.	GR. TERAPÊUTICO	REFLEXÃO FILME
14 h	PSICOLOGIA	MÚSICA	CULINÁRIA	PSICOLOGIA	EVANGELIZAÇÃO DAE
15 h	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
15h45	DINÂMICA DE GRUPO	REFLEXÃO	MUSICOTERAPIA	ARTETERAPIA	RECREAÇÃO BINGO
OBS: SEGUNDA DE 8h ÀS 12h PILATES E FISIOTERAPIA					

Fonte: Documento institucional (2024).

Os três cronogramas revelam a presença de currículos terapêuticos híbridos, compostos por elementos pedagógicos, espirituais, ocupacionais, corporais, recreativos e clínicos, articulados dentro de um modelo de atenção integral. A forma como os tempos e as atividades são organizados expressa não apenas uma lógica de rotina, mas uma tentativa de normatizar a vida cotidiana, promover processos de ressignificação subjetiva, reconstruir vínculos sociais e operar sobre os corpos e afetos dos sujeitos em tratamento. Trata-se, portanto, de um currículo que atua simultaneamente no plano do cuidado e da disciplina, constituindo práticas que entrelaçam formação, controle e acolhimento.

As Atividades de Vida Diária (AVDs) funcionam como porta de entrada para a rotina terapêutica, marcando o início das jornadas com ações organizadoras do tempo e do espaço. O almoço e o lanche, por sua vez, seguem horários fixos, reforçando uma disciplina temporal que regula não apenas os intervalos, mas também os ritmos da convivência. A integração de diferentes áreas profissionais, como Psicologia, Terapia Ocupacional, Artes, Espiritualidade, Educação Física e Fisioterapia, configura um trabalho multidisciplinar que atravessa os diversos campos do cuidado. Nesse conjunto, os três cronogramas analisados revelam a construção de um currículo terapêutico plural, estruturado pela convivência, pela repetição ritualizada e pela diversidade de práticas. A presença recorrente de profissionais oriundos da saúde, da educação e da religião indica um modelo de atenção ampliado, que combina escuta clínica, pedagogia cotidiana e orientação religiosa, compondo uma perspectiva de cuidado simultaneamente técnico, ético e moral.

É possível observar a presença de um projeto institucional que educa para o cuidado por meio da rotina, da espiritualidade, da expressão artística e corporal, e das dinâmicas de socialização. A organização curricular, nesse contexto, opera como uma tecnologia de subjetivação, atuando sobre os corpos, afetos e crenças dos sujeitos em tratamento, e produzindo modos específicos de ser, sentir e conviver.

A análise desses cronogramas responde diretamente a um dos objetivos específicos desta pesquisa: identificar como o lazer está estruturado no currículo institucional. Embora o termo "lazer" não apareça explicitamente nas grades, sua presença pode ser localizada em práticas como as atividades lúdicas (bingo), os momentos de filme, as atividades artísticas (música, arteterapia) e, sobretudo, nos intervalos de tempo livre que precedem as atividades formais. Essa ausência nominal do lazer nos documentos curriculares, contrastada com sua presença efetiva nas rotinas, já sinaliza uma tensão importante: o lazer opera ali de forma periférica, quase invisibilizada no discurso institucional, mas central nas estratégias de convivência e cuidado cotidianas.

Os três grupos (Despertar, Esperança e Perseverança) compartilham núcleos de atividades que se distribuem por diferentes dimensões do cuidado terapêutico. Na dimensão corporal, destacam-se práticas como educação física, tai chi e pilates, voltadas à reconexão com o corpo e à reorganização dos ritmos individuais. No campo psicológico e terapêutico, a presença da psicologia e dos grupos de reflexão coletiva ocupa lugar central, oferecendo espaços de elaboração subjetiva. Já a dimensão espiritual e reflexiva se expressa por meio de ações como a evangelização e o Projeto Renascer, que articulam fé, ética e sentido. As práticas artísticas e expressivas, como música, musicoterapia, arteterapia e sessões de filmes, operam como recursos de sensibilização e produção simbólica. No plano ocupacional, atividades de horta, terapia ocupacional e atividade de vida diária promovem condições de aprendizado de habilidades práticas. Por fim, as ações recreativas e lúdicas, como o bingo e outros momentos de descanso e diversão, embora com menor carga horária, cumprem importante função de socialização, alívio emocional e construção de vínculos.

A presença constante dessas práticas aponta para um modelo educativo e terapêutico de natureza não formal, no qual se articulam dimensões de cura, moralidade e espiritualidade, a partir da convivência cotidiana e da rotina estruturada. A organização do currículo terapêutico observada se desenha ao longo da semana como fio condutor que conecta regularidade, cuidado e formação subjetiva. A jornada diária tem início às 7h30 com a chegada dos participantes, um momento que opera como um rito de entrada, carregado de significados: cumprimentos discretos, olhares que se reconhecem, saudações compartilhadas. Esses rituais marcam a transição do cotidiano externo para o espaço terapêutico e anunciam, de forma singular, o começo de uma temporalidade controlada.

As atividades são distribuídas de forma sistemática, com blocos definidos que articulam diferentes metodologias. As rodas de conversa oportunizam relatos de vida, inquietações pessoais, discussões sobre masculinidade, vínculos familiares e expectativas de futuro. Inscritos no currículo como “grupo terapêutico” e “reflexões”, elas se desenrolam como métodos de escuta coletiva e de elaboração do sofrimento mental.

As atividades de cunho espiritual são conduzidas por voluntários vinculados à doutrina espírita, os quais trabalham temas como responsabilidade, solidariedade e propósito de vida. Em diversos momentos, a linguagem da espiritualidade entrelaça-se à do cuidado terapêutico, compondo uma gramática moral que orienta modos de ser, sentir e habitar o processo de tratamento. Essa articulação entre fé e cuidado atravessa subjetividades e oferece um horizonte simbólico que sustenta transformação pessoal e pertencimento coletivo.

Nas ações de recreação e ludicidade são exploradas práticas manuais, jogos, dinâmicas de grupo e momentos de descontração. Essas atividades, embora aparentemente leves, cumprem um papel na reconstrução de vínculos sociais e na produção de sentidos para o tempo livre, sendo frequentemente referidas pelos participantes como “momentos em que a cabeça esfria”.

Nos intervalos destinados ao almoço (entre 12h e 13h) e ao lanche (entre 15h e 15h45), o tempo assume um ritmo desacelerado, dando lugar a práticas que escapam da rigidez da grade curricular. As refeições e os descansos abrem possibilidades para conversas informais, risadas, cochilos, leituras, partidas de tênis de mesa e trocas de ideias que aliviam a rotina terapêutica. Esses momentos, previstos nos cronogramas oficiais, revelam-se como zonas de respiro e espontaneidade, territórios simbólicos nos quais a convivência se reinventa em meio às atividades organizadas. São tempos vividos entre a pausa e o afeto, entre o descanso e a circulação livre, nos quais o cuidado se dá não por prescrição, mas pela presença partilhada.

Ao final do dia, por volta das 16h30, os participantes deixam o centro terapêutico e retornam aos seus contextos familiares e sociais. No entanto, como pude perceber em conversas e relatos informais ao longo do campo, muitos carregam consigo os ecos das vivências do dia, seja nas reflexões que emergem silenciosamente, nos afetos mobilizados pelas atividades, ou nos aprendizados em grupo. Essas experiências ultrapassam os limites físicos da instituição, prolongando-se para além dos muros do cuidado formal.

Esses rituais organizam tempos atravessados por moralidades, saberes interdisciplinares e experiências que vão do terapêutico ao espiritual. A etnografia, nesse contexto, permitiu captar palavras expressas em documentos e quadros de horários, práticas silenciosas e programações.

Ainda que o centro terapêutico não se configure como espaço de educação formal e nem seja orientado por objetivos clássicos de escolarização ou formação para o trabalho, ele adota dispositivos pedagógicos. A instituição faz uso de recursos temporais, materiais e espaciais, bem como de práticas, métodos, formas de avaliação que instituem valores, regras, normas e costumes. Esses elementos engendram modos de disciplinamento e aprendizagem numa lógica que aproxima a rotina terapêutica de experiências educativas pautadas em códigos e relações de autoridade. Nesse contexto, foi possível perceber dinâmicas que moldam subjetividades, em que o território é um espaço disciplinador e normativo.

Como salienta Foucault (2009, p. 135), no escrito sobre “corpos dóceis”, “para o homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas

menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo”. Nesse sentido, o poder se infiltra nos gestos cotidianos, nas repetições, nos dispositivos simbólicos e materiais que organizam o espaço e as condutas. Esse poder se manifesta desde o modo como se distribuem os discursos e os grupos até a menção de frases de acolhimento, enunciados fixados em murais, paredes e folders.

Essas impressões comunicam formas de condução dos sujeitos. Para Foucault (2009), no contexto curricular, o poder disciplinar se exerce através de uma pedagogia da atenção e da vigilância que modela corpos e almas, não por coerção direta, mas por indução à conformidade. As práticas terapêuticas são, portanto, tecnologias de poder que se articulam por meio de dispositivos: horários, tarefas, falas, olhares e imagens. Tudo isso participa da construção de um espaço que se apresenta como lugar de libertação dos vícios, produzindo sujeitos normatizados e moldados por uma gramática institucional.

A presença de terapias imprime sobre os sujeitos uma gramática de leitura e de olhar. Trata-se de uma moldura disciplinar que atua sobre as mentalidades, orientando percepções, afetos e condutas. As imagens fixadas nas paredes, os dizeres nos murais, os slogans dispostos em cavaletes e documentos institucionais compõem uma tessitura simbólica que comunica valores de uma pedagogia visual. É nesse conjunto de signos que se evidencia a estrutura de um currículo disciplinador, que se infiltra nas práticas, também nas atividades ligadas ao lazer.

Pude perceber que o lazer é incorporado não como um tempo livre de normatividade, mas como extensão das práticas de conformação e vigilância. Moldado por um roteiro previamente legitimado, orientado por valores de disciplina, produtividade e espiritualidade redentora. Assim, mesmo as práticas que aparentam ser mais espontâneas carregam em si os traços de um projeto formativo que tensiona a liberdade do brincar e do conviver, subordinando-as a finalidades terapêuticas e morais. O lazer, nesse contexto, não escapa à lógica do currículo normativo, ao contrário, torna-se um de seus instrumentos de sutileza, ao produzir sentidos de pertencimento, regeneração e autocontrole.

Entretanto, o currículo com lazer, permeado por práticas marcadas por normas, afetos e moralidades, não se apresenta de maneira tão uniforme, pois é nas entrelinhas das conversas, nos olhares desviados, nas pausas durante as refeições ou nas brincadeiras aparentemente despretensiosas que emergem os indícios mais vívidos desse currículo.

Nesse sentido, a etnografia contribui para “ressignificação dos dados”, alterando o olhar do pesquisador, durante as trocas produzidas na investigação. Como indicam Bezerra *et al.* (2023, p. 267), fazer etnografia “não é produzir sobre o outro, mas com o outro”,

realizando um deslocamento epistêmico que valoriza o sensível como via legítima de conhecimento. Essa perspectiva adquire ainda mais relevância em contextos marcados por sofrimento psíquico, estigmas sociais, preconceitos e regimes de normatividade, como é o caso das comunidades terapêuticas, onde lazer, cuidado e currículo se entrelaçam em camadas que operam classificações, hierarquias e formas de controle. Observar esses espaços e narrar suas complexidades torna-se um movimento político de restituição da humanidade e pluralidade dos sujeitos ali presentes. Suas histórias, frequentemente comprimidas sob os rótulos de “usuários”, “dependentes” ou “pacientes”, precisam ser compreendidas em sua inteireza, com suas contradições, ambivalências e potências singulares, a partir de um olhar que reconheça os modos diversos de existir, resistir e reconstruir-se no interior da entidade.

Embora o atendimento seja dedicado exclusivamente para homens, grande parte das atividades era conduzida por profissionais mulheres. Entre essas presenças femininas, uma figura se destacava com nitidez: a diretora da instituição, uma mulher que exercia um papel central na gestão cotidiana do centro e na mediação das relações institucionais. Foi ela quem me apresentou à equipe interdisciplinar e aos participantes em tratamento, tornando-se minha principal interlocutora e facilitadora do processo de inserção no campo.

Recordo que, em meu primeiro dia de observação, uma manhã de segunda-feira, agitada e ensolarada, após um momento de oração coletiva que reunia todos os presentes, a diretora se dirigiu ao grupo. Com voz calma e tom respeitoso, ela explicou o motivo da minha presença ali, apresentou brevemente minha pesquisa e criou, diante de um grupo ainda desconhecido para mim, uma ponte de acolhimento. Seu olhar direto, a entonação pausada e o modo como articulava as palavras ressoavam cuidado e autoridade.

Sua liderança se constituía não por imposição hierárquica, mas por uma presença afetiva, construída na escuta e na linguagem. Exercia um tipo de poder assentado em competências argumentativas e relações de confiança, moldadas ao longo de sua trajetória na instituição. Formada em Psicologia, soube mais tarde que atua há mais de duas décadas na entidade, o que confere à sua presença uma densidade simbólica significativa, tanto para os profissionais quanto para os sujeitos em tratamento.

Com o passar dos dias de convivência no campo, observei que os momentos de oração aconteciam com regularidade em dois momentos-chave do dia: nas primeiras horas das manhãs e ao final das tardes. Pela manhã, as orações eram uma espécie de abertura ritual, introduzindo o clima do dia e criando um ambiente de concentração e acolhimento. Já no final da jornada, marcaram a preparação dos acolhidos para o retorno ao convívio externo.

Às 7h30, quando as atividades se iniciavam, formava-se um círculo: os sujeitos, de mãos dadas, silenciavam por instantes, criando um espaço coletivo de escuta e entrega. Frequentemente, um dos membros do grupo tomava a palavra para agradecer pelo dia anterior, enquanto outro pedia proteção e bênçãos para a manhã que se abria. Esses rituais cotidianos, embora breves, revelavam-se carregados de sentido, funcionando como dispositivos de espiritualidade.

Ao término das orações matinais, iniciavam-se as tarefas de limpeza e de organização dos espaços. Alguns varriam o pátio e os banheiros, limpavam o chão, as cadeiras e as mesas, passavam pano nas bancadas e dispunham objetos que seriam utilizados ao longo do dia nas atividades. Ainda que a limpeza fosse essencial para o funcionamento e a manutenção dos espaços, essa prática não era imposta como obrigatória. Não havia um controle rígido nem uma cobrança explícita por parte da equipe. Alguns pacientes mencionavam que ninguém era obrigado a colaborar.

Enquanto alguns se engajavam nas tarefas de cuidado com o ambiente, outros se organizavam em pequenos grupos ou seguiam sozinhos em diferentes atividades informais: conversavam à sombra de uma árvore, caminhavam pela quadra, liam livros, faziam exercícios nos aparelhos da academia, jogavam tênis de mesa, totó ou basquete, arriscavam uma partida de vôlei, pedalavam, corriam, tomavam sol ou simplesmente observavam os peixes no aquário da recepção. Essa variedade de escolhas revelava um intervalo possível entre as atividades programadas pelo currículo, onde o tempo era vivido pelos sujeitos que buscavam ocupar o espaço e o corpo.

Esses 25 minutos de tempo livre, aparentemente marginais na estrutura curricular, revelam-se como espaços privilegiados para observar como os sujeitos negociam autonomia, escolha e prazer no interior de um regime terapêutico disciplinar. Aqui, uma das questões centrais da pesquisa ganha corpo: de que modo o lazer funciona como componente educativo e terapêutico? Ao jogarem tênis de mesa, lerem, conversarem ou simplesmente observarem, os participantes não estão apenas "matando tempo", mas exercitando formas de estar consigo e com o outro que escapam à prescrição direta. Esse tempo livre, portanto, não é vazio; ele é pedagogicamente produtivo, ainda que de maneira não formal e muitas vezes não reconhecida pela instituição.

Esse período de tempo livre durava, em média, cerca de 25 minutos. Às 8h em ponto, os grupos eram divididos e cada sujeito seguia em direção à atividade designada para aquele turno. Um quadro fixado no hall central de entrada, ao lado da administração, exibia a

distribuição dos horários, locais, profissionais responsáveis e o nome de cada atividade, funcionando como informativo e controle dos deslocamentos internos.

Entre 8h e 12h, os participantes eram encaminhados às chamadas “aulas”, “encontros”, “atividades” do dia. O uso da palavra “aula” sempre me soava deslocado, carregado de sentidos escolares que não combinavam diretamente com o contexto terapêutico. Ainda que o centro não fosse uma instituição de educação formal, ele reproduzia, em certa medida, discursos presentes em territórios escolares e universitários, empregando horários determinados que davam um tom disciplinar e pedagógico, ao mesmo tempo.

Não era raro observar a figura de um profissional assumindo, informalmente, a função de “coordenador de pátio”: alguém que circulava pelos espaços, monitorava a movimentação e chamava os que demoravam a se deslocar, muitas vezes interpelando aqueles que “enrolavam” para seguir para suas respectivas atividades. Esse tipo de mediação, aparentemente banal, mostrava aspectos de vigilância e correção de condutas que lembravam rituais encontrados em contextos escolares. Portanto, mesmo fora da escola, certos dispositivos pedagógicos e disciplinadores se atualizam em contextos terapêuticos.

Paralelamente às atividades, os pacientes eram chamados individualmente pela profissional da farmácia para buscarem seus medicamentos. Observando esses episódios ao longo dos dias, notei que alguns se antecipavam, dizendo terem sido convocados, quando, na verdade, utilizavam essa brecha como estratégia para circular livremente, escapar temporariamente das tarefas ou, simplesmente, “passar o tempo”. Posteriormente, percebi que os deslocamentos até a farmácia assumiam diferentes significados: para alguns, tratava-se de uma forma de evitar certas atividades; para outros, de expressar adaptação ao uso contínuo da medicação.

A recusa e demora em buscar os remédios estava relacionada a experiências negativas com os efeitos colaterais dos mesmos. Durante as rodas de conversa conduzidas por profissionais da psicologia, relatos recorrentes pontuavam que as medicações provocavam impactos indesejados, como diminuição da libido e dificuldades de ereção, questões que afetavam a autoestima e as relações afetivo-sexuais. As queixas, expressas em tom de desconforto e frustração, revelavam que as prescrições médicas extrapolavam o campo clínico, tornando-se objeto de debates e resistências. Os efeitos da medicação não se restringiam ao indivíduo, mas repercutiam nas dinâmicas familiares, nas relações afetivas e na percepção de si, produzindo tensões que iniciam na esfera médica e atravessam subjetividades e masculinidades.

Já um pouco mais familiarizado com o campo de pesquisa, certa vez fui interpelado por um dos sujeitos em atendimento, que se aproximou de forma espontânea e disse: “aqui é puro lazer, você vai ver só... eu tô te falando e depois você me conta se eu tô certo ou não.” Essa fala, carregada de humor e provocação, mobilizou reflexões importantes que extrapolavam o desenho inicial do estudo, centrado no trabalho profissional. Ainda que, a princípio, minha proposta metodológica não previsse a coleta espontânea de relatos e falas individuais dos participantes em tratamento, o método etnográfico, por sua natureza aberta, permite a incorporação de imprevistos, desvios e fluxos que emergem no contato com o campo.

Foi justamente por meio desse movimento que se tornou possível compartilhar fragmentos significativos do que se pode chamar de um currículo com lazer composto pelos sentidos atribuídos pelos pacientes. Afinal, o objeto desta pesquisa se constrói a partir da tessitura de múltiplos elementos, especialmente a linguagem e a experiência, que podem ser apreendidos se o pesquisador permite escutar o campo com fluidez, valorizando os gestos e as palavras que escapam ao planejamento a priori.

Como afirma Uriarte (2012, p. 2), “o campo sempre irá surpreender o pesquisador”. Para ele, a experiência antropológica não reside apenas na aplicação de métodos ou na coleta sistemática de dados, mas na capacidade de provocar deslocamentos nas teorias, nas práticas e nas percepções do próprio pesquisador ao longo do percurso investigativo. Nesse sentido, as lições do campo desvelam a necessidade de escutar os dados, exigindo abertura e disposição para o inesperado.

A formação antropológica implica a disponibilidade para a desestabilização, a qual convida o pesquisador a se deixar afetar pelas observações, pelas contradições do campo, pelos manejos cotidianos e pelos discursos nativos. É nesse processo que anotações, teorias e percepções são continuamente reorganizadas e provocadas pelas experiências vividas (Uriarte, 2012). Como destaca Goldman (2008, p. 7), são justamente os discursos e práticas nativas que têm o potencial de desarticular certezas e abrir espaço para a emergência de “forças minoritárias” dentro de nós, potências criadoras de novas maneiras de pensar, escutar e narrar o outro e a si mesmo.

A fala “aqui é puro lazer” tornou-se, assim, um analisador potente para uma das questões que atravessa esta tese: que sentidos os sujeitos atribuem ao lazer no contexto terapêutico? Ao enunciar o espaço institucional como “puro lazer”, aquele interlocutor operava um deslocamento semântico significativo: o que para a instituição se organiza como “tratamento”, “terapia” e “recuperação”, para ele se apresenta como experiência de

desaceleração, convivência e, possivelmente, alívio em relação às pressões e urgências da vida fora dos muros. Essa tensão entre as diferentes leituras do mesmo espaço aponta para a necessidade de considerar o lazer como categoria em disputa, cujos significados não são unívocos, mas relacionais, situados e atravessados por relações de poder.

Essa virada de chave provocou uma mudança na minha forma de estar no campo. O discurso sobre o lazer passou a operar como um marcador de consciência etnográfica, exigindo uma escuta atenta aos elementos proferidos, bem como as expressões locais que os sujeitos manifestavam. Nesse novo arranjo, decidi reconhecer os profissionais do centro terapêutico como interlocutores diretos, com quem estabeleci trocas mediadas e continuadas, e os pacientes como interlocutores indiretos, e cujas vozes, mesmo não acessadas por meio de entrevistas formais, atravessavam minhas observações, exigindo reconhecimento no diário de campo.

Minha própria posição como pesquisador do campo do lazer contribuiu para que eu construísse os caminhos de entrada, permanência e saída no campo da pesquisa. Minha trajetória como estudioso do lazer favoreceu interações mais espontâneas e menos deterministas com os sujeitos observados, permitindo aproximações relacionais.

A expressão “aqui é puro lazer”, tornou-se um convite para acionar saberes acumulados em minha formação e experiência nesse campo. A partir de então, criei um pequeno ritual pessoal antes de cada observação: cumprimentava cada um com um aperto de mãos, sendo um gesto simples mas que tornou-se necessário. Essa ação facilitava minha aproximação com determinados interlocutores, funcionando como elemento de ligação, confiança e abertura para o diálogo.

Com o desenrolar da pesquisa, percebi que não era apenas o campo que me afetava, mas eu também afetava as pessoas. Assim, meu olhar foi modificando: aprendi a carregar marcas, referências e sensibilidades construídas naquele ambiente em que o lazer se configura como linguagem, gesto e prática educativa.

Aprender com o próprio ato de analisar o lazer ao longo do estudo revelou-se uma experiência formativa profunda. Um dos principais ensinamentos desse processo esteve justamente na possibilidade de descrever e interpretar meus próprios percursos, posições e interações no campo, tanto com interlocutores da pesquisa quanto com a problemática investigada. A análise das falas, associadas ao espaço terapêutico e ao lazer, provocou um achado importante: considerar o lazer não apenas como prática ou atividade, mas como dispositivo de linguagem, capaz de iluminar modos de produção de sentidos dentro de outras pesquisas.

Com base nisso, compreendi que a linguagem, tal como se manifesta no campo, pode tensionar os elementos que compõem um instrumento curricular e, sobretudo, abrir margens para processos de interação entre sujeitos distintos. No contexto local investigado, o currículo com lazer evocava experiências plurais, carregadas de significados, que escapavam às classificações formais e ganhavam corpo nos gestos, nas falas e nas práticas cotidianas.

Ao trazer para a escrita as narrativas dos meus interlocutores indiretos, passei a tratar o currículo com lazer como um dispositivo móvel de comunicação, que conecta pessoas por meio de experimentações educativas singulares. Essa compreensão desloca o foco da estrutura fixa para o movimento relacional e performativo do currículo, sugerindo que o lazer, ali, opera como um campo de interações, aprendizagens e subjetivações possíveis.

Buscando me aproximar dos sujeitos de forma interativa e respeitosa, me envolvi ativamente nas atividades realizadas durante as chamadas “aulas”, participando das mesmas como momentos de trocas. Em diversas ocasiões, fui inclusive confundido com um participante da instituição por visitantes externos ou por aqueles que estavam ali apenas de passagem. Essa inserção investigativa permitiu vivenciar o currículo com lazer a partir de dentro, não apenas como observador, mas como alguém atravessado pelas experiências do contexto.

Contudo, essa familiarização não se deu de maneira imediata e espontânea. Pelo contrário, foi resultado de um trabalho etnográfico contínuo, marcado por tempo, escuta, dedicação e construção de vínculos. A confiança veio com o tempo, sendo conquistada aos poucos, à medida que minha presença deixava de ser percebida como estranha e passava a ser acolhida como parte da rotina. Foi a partir dessa inserção rotineira que pude transitar com mais liberdade e sensibilidade pelo campo, escapando aos olhares deterministas e abrindo caminhos para leituras do currículo com lazer.

No início das observações fui recepcionado por alguns pacientes com tom de desconfiança. Sendo alguém que vinha de fora para vigiá-los, fui tratado como um estranho em meio a uma rotina sensível. Em uma das primeiras semanas, durante uma atividade coletiva de arteterapia, vivi uma situação inquietante: ao entrar na sala, um dos caras em atendimento, em tom irônico e provocador, disse em voz alta, diante do grupo: “Chegou o espião!”. Sorriu, e completou: “Você está aqui para nos espionar...”. Mais risadas, e ele emendou: “Galera, cuidado com esse cara, ele é um espião!”. Sem saber muito bem como reagir, respirei fundo e, tentando manter o clima leve, respondi com um sorriso: “Que nada, estou aqui só para observar as atividades de lazer, as dinâmicas lúdicas que vocês fazem... nada além disso”.

Aquela situação, apesar de ter sido encarada como uma situação descontraída “uma forma de brincadeira”, causou-me bastante desconforto, sendo episódio de tensão durante minha tentativa de demarcar presença e pertencimento no grupo pesquisado. Mesmo após algumas semanas no campo, percebi que minha imagem ainda era vista com reservas por alguns dos acolhidos. Essa percepção escancarava uma fronteira nítida: eu ainda era o outro, o estranho, um possível vigilante. Portanto, esse tipo de enquadramento me fez compreender o quanto o acesso ao campo terapêutico pode ser permeado por disputas simbólicas, testagens mútuas e dinâmicas de confiança e desconfiança que se constroem lentamente, dia após dia.

A seguir, apresento dados construídos a partir das entrevistas e observações em campo. Essa conexão de técnicas objetiva qualificar a discussão com foco no objetivo geral, atravessando objetivos específicos e tentando responder questões levantadas pelo estudo. As reflexões a seguir resultam da análise das políticas e pedagogias que estruturam um currículo com lazer no tratamento do consumo abusivo de drogas.

Ao longo do próximo capítulo, procuro estabelecer interlocuções com estudos que analisam contextos terapêuticos e, com isso, incorporo o lazer como dimensão formativa, relacional e potencialmente reestruturante dos itinerários em tratamento.

6. LAZER EM COMUNIDADES TERAPÊUTICAS: GESTOS INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS PROFISSIONAIS

Este capítulo tem como objetivo descrever e analisar o lazer com foco nas experiências de profissionais do centro terapêutico. Para isso, recorro a uma abordagem etnográfica que articula observação participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com seis colaboradores da instituição. A observação participante focalizou: objetos textuais e discursivos (documentos, objetos, ferramentas, adereços, símbolos, mensagens, textos, manuscritos, imagens, representações); experiências percebidas (evidências, vestígios e detalhes expostos em painéis, paredes, quadros de avisos); espaços, materiais e conhecimentos relacionados às atividades, práticas e manifestações de lazer; saberes relativos ao lazer (formas de organização, planejamento, modos de execução e avaliação das propostas) e intervenções com lazer voltadas à reeducação dos pacientes.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, abordaram: trajetória profissional na instituição; presença do lazer no currículo de formação acadêmica; desafios no desenvolvimento do lazer e recreação; planejamento do trabalho com lazer; referências teóricas que subsidiam as intervenções; recepção das atividades pelos pacientes; habilidades e valores trabalhados; transformações produzidas nos pacientes; programação semanal; resultados alcançados; práticas que poderiam ser aprimoradas; diretrizes curriculares institucionais; tensões e conflitos entre profissionais e avaliação dos impactos das atividades de lazer.

A análise organiza-se em torno das oito categorias construídas com a realização do estudo de campo, a saber: Currículo terapêutico; terapias espirituais; terapias mentais; atividade física e esportiva; lazer e saúde; laborterapias; terapias culturais e recaída e alta no tratamento.

6.1 Currículo terapêutico com atividades lúdicas e de lazer

Gestos institucionais terapêuticos são estruturados por rituais e documentos que buscam produzir sentidos, organizando espaços e tempos internos de uma entidade específica. Ao focalizar uma unidade terapêutica, compreendo que os gestos institucionais se expressam em atividades manuais, corporais, lúdicas, mentais, culturais e espirituais. Tais práticas configuram expressões da cultura local e se materializam tanto nas regulações do consumo quanto nos tensionamentos em torno dos comportamentos dos pacientes em tratamento. Os

gestos não se sustentam apenas na tradição do lugar, pois são afetados pelos dispositivos legais que direcionam as práticas terapêuticas.

No Brasil, o funcionamento das comunidades terapêuticas obedece a uma lógica política sobre o cuidado, a disciplina e as formas de vida que nesses espaços se pretende desenvolver. Enquanto dispositivo legal, a Resolução RDC nº 101, de 30 de maio de 2001, dispõe sobre o emprego de metodologias e a organização de espaços destinados à reabilitação de pessoas em uso abusivo de drogas. Na seção 4.5, o texto normativo determina que as comunidades terapêuticas explicitem:

Por escrito, os seus critérios de rotina de tratamento quanto a: Horário do despertar; Atividade física desportiva variada diária; Atividade lúdico-terapêutica variada diária (por ex.: tecelagem, pintura, teatro, música, dança, modelagem, etc; Atendimento em grupo e/ou individual coordenado por profissional de nível superior habilitado em dependência de SPA, ao menos uma vez por semana; Atividade didático-científica para o aumento de conscientização; Atividade que vise estimular o desenvolvimento interior (por ex.: yoga, meditação, prática de silêncio, cantos e outros textos filosóficos reflexivos). Essa atividade é opcional para o residente, respeitando-se suas convicções e credos pessoais e oferecendo, em substituição, atividades alternativas; Atendimento médico psiquiátrico pelo menos uma vez ao mês, nos casos de comorbidade; Atendimento em grupo por membro da equipe técnica responsável pelo programa terapêutico pelo menos 3 vezes por semana; Participação diária, efetiva e rotativa da rotina de limpeza, organização, cozinha, horta, etc; Atendimento à família durante o período de tratamento; Atividades de estudos para alfabetização, profissionalização, etc (Brasil, 2001).

Ainda que o termo lazer não seja mencionado na Resolução, é possível identificar nas atividades lúdicas um de seus conteúdos constitutivos. No contexto brasileiro, a relação dos estudos do lazer com conteúdos lúdicos e recreativos constitui elemento fundamental desse campo, sobretudo no âmbito das investigações sobre currículos com lazer. Diferentes evidências teóricas reconhecem o lúdico, a ludicidade e a recreação como aspectos estruturantes desses instrumentos pedagógicos (Pinto, 1992; Valente, 1993; Freitas, 2000; Miranda, 2000; Isayama, 2002; Filho, 2022; Oliveira, 2023).

O dispositivo legal faz menção às “atividades lúdico-terapêuticas”, tecendo relações com práticas ligadas ao universo cultural. Assim, o lúdico se inscreve na intersecção entre cultura e terapêutica, funcionando como dispositivo pedagógico de mediação nos processos de “recuperação” de pacientes. A palavra “terapêuticas”, por si só, tensiona os âmbitos da formação e da atuação profissional em lazer, provocando inquietações sobre as práticas empreendidas pela saúde e pela saúde mental no trato dessa dimensão.

Ao prosseguir na discussão sobre a terminologia adotada no documento, observo que expressões como jogos, brincadeiras e recreação estão ausentes, o que revela o distanciamento entre o dispositivo legal e os referenciais teóricos que fundamentam discussões sobre o lúdico

e o lazer. Esse distanciamento evidencia as dificuldades da legislação para integrar experiências associadas à espontaneidade, ao prazer e ao imprevisto nas lógicas de objetividade e contenção disciplinar do tratamento terapêutico. Por conseguinte, a Resolução limita-se a uma prescrição técnica das atividades lúdicas na prática terapêutica, vinculando-as a exemplos de manifestações culturais.

Dessa maneira, o documento limita-se a uma descrição técnica das atividades lúdicas, vinculando-as a um conjunto de manifestações culturais. A partir dessa análise documental, surgem, portanto, duas questões centrais para a problematização do lúdico nas comunidades terapêuticas: O que significam as denominadas “atividades lúdico-terapêuticas” no contexto dessas entidades de tratamento? Quais são os sentidos pedagógicos e terapêuticos que elas veiculam nas práticas de cuidado de grupos compostos por homens?

Conceitualmente, as atividades lúdicas para Luckesi (2000, p. 96) são aquelas que propiciam “a plenitude da experiência. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida, poderá sê-la ou não”. No que diz respeito “às atividades potencialmente lúdicas”, Mineiro e D’Avila (2019, p. 19) afirmam que desencadeiam “sensações como a liberdade e o humor”, possuindo também, “características como a não linearidade, a transdisciplinaridade e a evasão do tempo e do espaço”.

Segundo Almeida (2024, p. 20), as experiências lúdicas são produzidas no âmbito da “cultura, quando o sujeito manuseia um mundo produzido antes mesmo dele nascer. A experiência lúdica joga com os rituais, apreendendo e trazendo para o agora a história que precisa ser reescrita”. Para o autor, elas podem conduzir para lugares desconhecidos e inusitados, levando “à descobertas importantes e arriscadas, inclusive à profanação do que estava colocado na ordem divina do que não pode ser usado. Importante dizer que essa atitude subversiva deve ser coletiva para ser emancipatória”. Além disso, o autor comenta que a subversão acontece “quando nos organizamos como grupos/sociedade para escapar aos hábitos, à rotina, às identidades e aos usos previstos socialmente. Trata-se de uma experimentação ético-política libidinal”.

Considerando o conceito de lazer e suas proximidades com as atividades lúdicas, o lazer é compreendido “como dimensão da cultura ou fenômeno cultural, expressando um entendimento que, nos últimos anos, tem sido recorrente nesse país” (Gomes, 2013, p. 23). À luz desses conceitos, compreendo que as atividades lúdicas emergem das interações humanas com os meios social e cultural, constituindo-se como práticas que podem se expressar por meio dos momentos de lazer.

Uma vez subordinadas a órgãos de vigilância sanitária e a políticas públicas de saúde, comunidades terapêuticas tendem a relacionar o lúdico e o lazer às lógicas da saúde, ressignificando-os pedagogicamente para controlar os consumos e disciplinar os comportamentos dos sujeitos.

Para Loeck (2018, p.77), além de visar abstinência total, “muitas dessas instituições incorporaram saberes e práticas oriundos do campo técnico-científico – das áreas da saúde, assistência social”, medicina, psicologia e práticas espirituais e religiosas (IPEA, 2017), o que demonstra uma “heterogeneidade” (Barreto; Merhy e Junior, 2024, p.14) de conhecimentos.

Considerando o contexto analisado, o lazer é desenvolvido como mais uma ferramenta pedagógica nos processos terapêuticos. Assim, seus significados estão em interação com as práticas profissionais, as orientações da política pública e os anseios das entidades que defendem os interesses e direitos de comunidades terapêuticas.

Durante a observação participante, identifiquei que atividades lúdicas terapêuticas se materializam em múltiplas formas: jogos e brincadeiras, exercícios físicos e esportivos, celebrações e festividades, pintura, artesanato, dança, dinâmicas de grupo, momentos de espiritualidade, atividade de bingo às sextas feiras. Nesse sentido, elas ocupam lugar de destaque nas intervenções dos profissionais da educação física, terapia ocupacional, artes, psicanálise, psicologia e fisioterapia. Tal constatação é corroborada pelos discursos apresentados a seguir.

Quando você passa uma atividade lúdica.. pra eles. ah vamos fazer um desenho aqui. faz uma caricatura de fulano de tal. O cara faz uma bola com dois olhos, um nariz e uma meia boca. E ele fala assim. Isso é você! É o lúdico que tá ali. O cara não conseguia fazer nada. O cara não tinha perspectiva nenhuma (Entrevista 1, 28/04/2025).

Então, a ludicidade é um lazer... Então não tem como você não utilizar, até mesmo quando você forma, você quando está fazendo o seu curso, você tem artesanato, você tem atividades, você tem crochê, você tem pintura...Então você encontra sempre esses elementos até a pessoa compreender que aquilo que você tá trabalhando com ele é uma ludicidade... o terapeuta ocupacional, muitas vezes, trabalha com eventos, por exemplo, Dia das Mães (Entrevista 2, 28/04/2025).

Muita das vezes, ali com jogos terapêuticos mesmo, que são lazeres, eles gostam, eles vibram e é uma interação ali que traz um bem-estar, um bem-estar físico, um bem-estar emocional. Então esse movimento aí de lazer a gente coloca na dança. Porque a arteterapia é uma proposta onde a gente desenvolve a sensibilidade, o tato, para estar ali promovendo naquele paciente. É uma proposta terapêutica, onde a gente utiliza a arte de uma maneira singular, para solucionar as dificuldades (Entrevista 3, 06/05/2025).

Eu faço algumas atividades lá na área aberta, eu faço dinâmicas de grupo com eles, entendeu? Por exemplo, essa semana eu pedi a eles para fazerem um círculo em volta de mim e aí eu comecei, quem é que já sofreu violência na infância? Já fiz lá

campeonato de aviãozinho de papel, você tá entendendo? Vamos fazer aviãozinho, vamos mandar, vamos ver como é que vai... essas atividades lúdicas mesmo (Entrevista 4, 06/05/2025).

A gente vê o quanto eles ficam felizes em atividades que são ricas de sentidos para a trajetória deles. Trocar uma ideia, falar, dançar, sorrir novamente, às vezes até curtir para caramba sem droga. Esses momentos ali, assim, de uma ideia de um lazer, existe uma flexibilização deles, assim, uma sensação própria de liberdade e uma maior interação entre eles também (Entrevista 5, 09/05/2025).

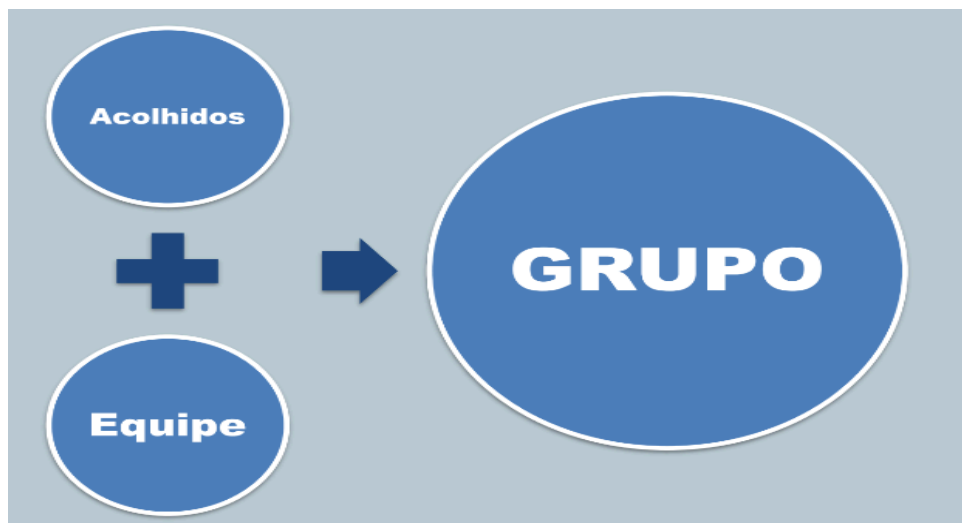
Esse lado lúdico vem de anos, quando eu trabalhava com crianças. É mais do que uma interação. Aquela brincadeira que é da memória, por exemplo, que parece uma brincadeira simples, mas na verdade é para trabalhar a memorização, é para forçar o cérebro, é para forçar uma sinapse. Então é uma brincadeira com fundo também terapêutico, no sentido de promover isso (Entrevista 6, 02/06/2025).

A análise dos depoimentos revela que conteúdos lúdicos e de lazer são acionados com propósitos terapêuticos, funcionando como pedagogias que visam objetivos clínicos, cognitivos e sociais. Nesse caso, a espontaneidade, a fruição e o prazer são capturados e moldados pelo programa curricular.

Evidencia, assim, uma mistura, uma hibridização entre as atividades lúdicas e as necessidades da terapia. Conforme enfatizado pela entrevistada 6, ao se inspirar em sua trajetória de evangelização, aborda o lúdico no sentido de desenvolvimento da memória dos pacientes. De outra maneira, são enfatizados o bem-estar, a sensibilidade, a interação, a ideia de pausa e de curtição “sem drogas” pelo entrevistado 5. Apesar dos benefícios oferecidos aos pacientes, essas experiências são reguladas e funcionam como meios de sociabilidade controlada, moldando comportamentos e promovendo aprendizagens condicionadas.

Em relação aos direitos dos pacientes atendidos por comunidades terapêuticas no Brasil, a SENAPRED (Brasil, 2019, p. 117) propõe a necessidade de “pelo menos duas horas em área externa em atividades planejadas ou tempo livre”. Por sua vez, a FEBRACT (2020) amplia esse debate, apontando a importância de encontros coletivos em comunidades terapêuticas, envolvendo a presença e a participação de todos os componentes do grupo (equipe de trabalho e pacientes). A Figura 1 apresenta o modelo de grupo sugerido pela FEBRACT.

Figura 1: Modelo de grupo para CTs, sugestão da FEBRACT



Fonte: Febract (2020, p. 22).

Para essa federação, os encontros devem funcionar como assembléias comunitárias¹⁵, objetivando levantar e qualificar demandas, tais como: “horários de lazer”, “programação da Tv/filme”, “acesso aos quartos nos momentos de descanso”, “problemas durante as atividades esportivas e de lazer”, “criação de novos espaços, como jardins, quadra, etc.”, “atividades esportivas: gincanas, campeonatos, etc.”, “saídas para atividades culturais e de lazer”, “comemorações” (Febract, 2020, p. 26-29).

A noção de grupo apresentada pela FEBRACT precisa ser explorada nas unidades terapêuticas, tornando as propostas e os ambientes cada vez mais democráticos e plurais. Essa Federação tem avançado na proposição de pautas voltadas ao lazer, ao esporte e à cultura, superando as diretrizes dos dispositivos legais que apenas norteiam a atuação em comunidades terapêuticas. É o caso da Resolução RDC nº 101, que define os “procedimentos do serviço de tratamento a pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas” e a “infraestrutura física” mínima de atendimento dos acolhidos, exigindo “setor de terapia/recuperação”, com:

A) Sala de atendimento social; b) Sala de atendimento individual; c) Sala de atendimento coletivo; d) Sala de TV/música; e) Oficina (ex.: desenho, silk, marcenaria, lanternagem de veículos, gráfica); f) Quadra de esportes; g) Sala para

¹⁵ “A Assembleia pode ser definida como uma reunião entre profissionais e acolhidos, tendo como foco expor opiniões, debater e tomar decisões de forma democrática sobre assuntos da CT” (FEBRACT, 2020, p. 3). Segundo esse documento, é importante “uma frequência semanal, já que um grupo maduro sempre terá assuntos para discutir e melhorar na CT (FEBRACT, 2020, p. 13). Disponível em: <https://febract.org.br/portal/wp-content/uploads/2020/08/SINTESE-1-Assembleia-Comunit%C3%A1ria.pdf>

prática de exercícios físicos; h) Horta ou outro tipo de cultivo; i) Criação de animais domésticos; j) Área externa para deambulação (Brasil, 2001).

Embora as políticas públicas sobre drogas estabelecem parâmetros quanto às condições espaciais, materiais, organizacionais, metodológicas e temporais dos tratamentos em CTs, é necessário reconhecer que cada instituição desenvolve um currículo próprio, com características, infraestrutura e quadro de pessoal singulares.

Comunidades terapêuticas podem ser lidas como instituições totais, uma vez que reúnem “temporalmente as dimensões de albergagem, trabalho e lazer” (Gomes, 2022, p. 8). Além disso, diferentes políticas de regulação sobre esses contextos vêm sendo implantadas desde os primeiros anos do século XXI no Brasil (Gomes, 2022), o que demonstra que os tratamentos vêm alternando ações de repressão e regulação, em espaços que incorporam limpeza, higiene, acolhimento e cuidado, com políticas voltadas à assistência e à saúde (Nunes, 2016).

Ao articularem recursos e saberes, as CTs constituem currículos com atendimentos grupais, intervenções didáticas e científicas em saúde, exercícios de estimulação da consciência, consultas médicas e psiquiátricas, estudos espirituais, participação em tarefas de organização e limpeza, acolhimento individual e familiar, atividades culturais e festivas, práticas corporais, esportivas, de lazer e atividades lúdicas. Esses conteúdos representam conhecimentos que podem ser compreendidos pela análise estrutural dos currículos institucionais.

Os currículos terapêuticos se consolidam por gestos institucionais, os quais articulam tempos diferenciados, separando o trabalho do lazer. A distinção entre essas duas esferas da vida torna-se clara em um dos depoimentos:

Esse currículo, essa rotina é uma das coisas que é mais necessária, porque uma das coisas que o próprio adoecimento psíquico vai trazer é o dano à rotina. A pessoa não vai ter hora para dormir, não vai ter hora para acordar, não vai ter hora para comer, não vai ter hora para fazer uma higiene. Não vai ter momento para fazer barba, não vai ter noção de que ela precisa cuidar do próprio ambiente. Por isso que são convidados aqui, a cuidar mesmo da limpeza, do ambiente. E dentro disso têm também os momentos de pausa, um momento de atividade física, momento para jogar o ping-pong. Ir lá e ficar ok, ficar curtindo também, porque eles merecem esse momento frente às atividades diárias que fizeram (Entrevista 5, 09/05/2025).

Maciel, Saraiva e Martins (2018, p. 23) afirmam a importância de considerar as subjetividades na compreensão de fenômenos sociais interligados ao lazer. Segundo eles, pesquisadores devem mostrar “os significados e a qualificação que os atores sociais atribuem

às suas vivências, assim como à complexidade multifatorial e multidimensional que as envolvem”. O antropólogo Magnani (2000, p. 22), por sua vez, entende que “a partir do lazer é possível pensar a sociedade e refletir sobre valores mais gerais, pois ele não está desvinculado dos demais planos da vida social”.

No depoimento do entrevistado 5, está clara a estrutura cultural e simbólica que sustenta seu pensamento: uma separação rígida entre trabalho e lazer, onde cada tempo é percebido como distinto e determinado por fatores externos, sem possibilidade de sobreposição. Esse modo de pensar pode ser interpretado como resultado da reprodução cultural que se efetiva nas estruturas das instituições sociais, reforçando padrões e distinções internalizados pelos indivíduos. Há também em seu discurso a noção de lazer como tempo posterior ao trabalho, expressa na declaração: “eles merecem esse momento frente às atividades diárias que fizeram”.

Trata-se de uma leitura limitada que reduz o lazer a um momento subsequente ao trabalho, tratando-o como recompensa ou intervalo condicionado por atividades produtivas. Tal entendimento ignora a dimensão intrínseca do lazer, que envolve espontaneidade, prazer, criatividade e autonomia, elementos fundamentais para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional dos indivíduos. Além disso, ao circunscrever o lazer a um tempo “posterior” ao trabalho, reproduz uma visão dicotômica herdada do primado do trabalho, a qual controla e disciplina o potencial transformador do lazer. Essa lógica de primazia do trabalho subestima o valor integrador do lazer como prática pedagógica, formativa, política e promotora de bem-estar, reduzindo-o a um instrumento de regulação social e temporal.

É fundamental reconhecer que nos processos de instrumentalização do lazer, este corre o risco de ser reduzido a simples atividade de descanso, assumindo um caráter funcionalista e restaurador em relação às exigências do mundo produtivo.

Assim, ao examinar o currículo terapêutico, constato que os pacientes seguem uma rotina de nove horas diárias, correspondentes a 45 horas semanais de atendimento, num modelo de abstinência total e permanência diurna na instituição. Isso significa que cerca de um terço do dia dos pacientes é ocupado pelo tratamento, restando menos de dois terços diários, além de sábados, domingos e feriados, para suas escolhas de gestão pessoal, que envolvem cuidados consigo, relações familiares, lazer, trabalho, experiências culturais, entre outras.

O currículo revela-se análogo ao regime estipulado pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que organiza a rotina do trabalho formal em 44 horas semanais. Esse modelo temporal de gestão da vida funciona como gesto simbólico e disciplinar não apenas no

emprego, mas também na rotina do tratamento terapêutico. Essa correspondência evidencia como a terapia reproduz, em certa medida, a racionalidade do trabalho, com poucas horas para alimentação, descanso e lazer. O Quadro 8 demonstra as atividades desenvolvidas e os intervalos empregados, bem como suas respectivas cargas horárias semanais na instituição.

Quadro 8: Atividades terapêuticas/intervalos e suas cargas horárias semanais

ATIVIDADES DE OCUPAÇÃO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Terapias manuais - AVD (5 h), horta (4 h), terapia ocupacional (3 h).	12 horas
Terapias culturais - música (3 h), filme e reflexão sobre filme (3 h), arteterapia (2 h), musicoterapia (1 h).	9 horas
Terapias mentais - psicologia (4 h), reflexão (1 h), grupo reflexivo (1 h).	6 horas
Terapias corporais - educação física (3 h), tai chi (2 h), pilates e fisioterapia (1 h).	6 horas
Terapias espirituais - projeto renascer DAE (1h), evangelização DAE (1 h).	2 horas
Lazer - atividade lúdica/bingo (1 h).	1 hora
ATIVIDADES DE INTERVALO	CARGA HORÁRIA SEMANAL
Almoço (5 h).	5 horas
Lanche (4 h).	4 horas
TOTAL	45 horas

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao organizar atividades que preenchem o tempo dos pacientes, o currículo terapêutico mobiliza diferentes terapias de intervenção e cria uma hierarquia temporal entre os saberes. As dimensões manuais e culturais, bem como as mentais e corporais, concentram maior carga horária, enquanto as práticas recreativas/lúdicas e espirituais detêm menor tempo na rotina institucional. Há um investimento no corpo, na mente e no espírito com atividades ocupativas, enquanto as pausas e momentos de lazer possuem tempo reduzido na rotina. Nesse sentido, um dos entrevistados afirma que “a instituição como um todo não valoriza tanto” o lazer (Entrevista 1, 28/04/2025).

Consideradas as proporções desse currículo terapêutico adotado, ele revela desigualdades temporais entre as atividades desenvolvidas. Sua estrutura parece seguir um modelo de conteúdos presente nas indicações oficiais, as quais norteiam os atendimentos nessas instituições, priorizando:

Acolhida e escuta; apoio psicossocial; conscientização sobre a dependência química; autocuidado e sociabilidade; convívio e organização da vida cotidiana; estímulo ao convívio grupal e social; espiritualidade; elaboração do Plano de Atendimento Singular; elevação da escolaridade; geração de renda e trabalho; laborterapias (Brasil, 2019, p. 116)

Em outro contexto terapêutico, entretanto, o lazer aparece nas práticas alternativas de domingo, com destaque para sua função terapêutica complementar, integrando-se à dinâmica institucional. Assim, ele se desenvolve no sentido de fomentar o jogo, a diversão, a socialização e o fortalecimento de laços de afinidade entre os acolhidos.

Por ser domingo, há mais alternativas de lazer, é possível jogar Uno, dominó e bilhar. Fico jogando dominó com Júlio, Marcos e Luís Roberto, pessoas que desenvolvi grande afinidade. [...] Estamos tentando nos divertir. O divertimento acaba às 22h, hora que somos chamados a nos recolher. Cada um vai para seu quarto, amanhã começa tudo de novo (Nunes, 2016, pp. 9-10).

Pasquim, Campos e Soares (2020, p.13) afirmam que é preciso desenvolver reflexões sobre lazer entre usuários de drogas, estimulando “práticas autogeridas, criativas e autênticas”. Na mesma direção, Guimarães e Junior (2023, p. 199) enfatizam que, em contextos de tratamento contra dependência química, o lazer não deve ser gerido como conteúdo acessório de outras áreas, porque aprimora o autocuidado e o domínio da ansiedade, produzindo “socialização e mudança positiva de comportamento das pessoas”.

Tendo em vista que pessoas em tratamento por uso indevido de drogas são cidadãos com direitos e deveres, é crucial que as políticas públicas sobre drogas assegurem espaços, tempos e diversidade de atividades lúdicas e de lazer, reconhecendo a importância dessas práticas para a autonomia, o bem-estar e o desenvolvimento da saúde.

Reivindicar essa pauta não significa desconsiderar a existência do lazer no currículo dessas organizações, trata-se de destacar a relevância de uma experiência cultural indispensável ao processo de humanização desses ambientes. Além disso, legitimar o lazer nas CTs exige a contratação formal de pessoal com formação interdisciplinar e crítica.

É importante salientar que temporalidades e dimensões do trabalho e do lazer podem se entrelaçar nas experiências profissionais dos currículos terapêuticos, desempenhando papéis centrais nos processos de formação, e consolidando a necessidade de rotinas de integração entre trabalho e lazer.

Pensar o currículo terapêutico como integração significa compreendê-lo como conjunto conectado de dimensões, incluindo propostas espirituais, mentais, corporais, laborais, culturais e de lazer. Essa articulação favorece a produção de sentidos integrados para

o processo de cuidado, evitando que cada prática e cada saber se tornem fragmentado e sem conexão. A integração possibilita que pacientes e profissionais vivam percursos formativos nos quais as terapias se complementam, produzindo efeitos consistentes de reeducação, reabilitação e reinserção social. Essa forma de agir vai ao encontro do que propõe a Lei 13.840, de 05 de junho de 2019, que trata do Sistema Nacional de Políticas sobre Drogas e objetiva:

Promover a interdisciplinaridade e integração dos programas, ações, atividades e projetos dos órgãos e entidades públicas e privadas nas áreas de saúde, educação, trabalho, assistência social, previdência social, habitação, cultura, desporto e **lazer**, visando à prevenção do uso de drogas, atenção e reinserção social dos usuários ou dependentes de drogas (Brasil, 2019, grifo meu).

A Política Nacional sobre Drogas considera fundamental o trabalho interdisciplinar e a integração de áreas como fatores de desenvolvimento de dependentes químicos. Por isso, impulsionar a formação de pessoas e incentivar pesquisas nesse âmbito é um desafio para futuros profissionais e futuras pesquisas.

Dessa forma, no sentido de orientar ações educativas integrativas entre rotina e descanso, com espaços de laborterapia e de lazer terapêutico, sugiro a abordagem da interdisciplinaridade sobre os cuidados. Essa é uma alternativa de intervenção para dependentes químicos. Por meio desta abordagem, um currículo terapêutico com lazer pode potencializar habilidades, ampliando conhecimentos sobre consumos conscientes e favorecendo transformações significativas nos modos de vida.

Assim sendo, enquanto conteúdos do currículo terapêutico, lazer e atividades lúdicas ora se apresentam como saberes vinculados às experiências profissionais e às políticas públicas, ora se reinventam como vivências significativas nas tramas da investigação. É nesse entrelugar, marcado pela tensão entre norma e escape, controle e criação, que o lazer se produz, não apenas como mediação pedagógica, mas como manifestação terapêutica organizada pelo grupo.

A noção de grupo, a meu ver, necessita ser ampliada, indo além do modelo proposto pela FEBRACT. Uma forma de fazê-lo é democratizando a participação de pacientes, seus familiares, profissionais, especialistas e autoridades comprometidos com as transformações necessárias e qualificadas. A conexão de leituras e olhares é capaz de somar esforços para o bem-estar do público alvo das intervenções. Isso requer tensionar o currículo e seus elementos, tais como: referências, ideologias, imagens, representações, conteúdos, temas, objetivos, métodos, recursos espaciais e materiais, formas de avaliação, dentre outros. É

pertinente destacar a provocação de Raymond Williams nesse sentido, ao afirmar que é preciso:

Saber se os que acreditam na razão e na discussão ilustrada são capazes, diante do barulho do confronto, prosseguir efetuando as distinções necessárias. Também importa saber se, sob as tensões inevitáveis de novos tipos de debates e reivindicação, os defensores da razão e da educação estarão abertos a relações novas e desconhecidas, ou se recairão nos hábitos e privilégios existentes (Williams, 2011, p.11).

Será preciso levar em consideração a liberdade e a transgressão como aspectos estruturantes das ações pedagógicas nos currículos terapêuticos. É necessário, portanto, pactuar que num mesmo tempo e espaço curricular pode haver experiências de convivência pacífica e de coexistência de pensamentos, opiniões e práticas divergentes e contraditórias.

A descrição do currículo institucional permitiu analisar seus conteúdos, suas atividades, temporalidades e hierarquias, travando um diálogo com documentos, observações e depoimentos sobre a atuação em um centro terapêutico. No decorrer desse percurso, destaquei as atividades lúdicas e de lazer como processos pedagógicos de tratamento. Ambas são contempladas no currículo como meios terapêuticos, contribuindo para experiências de cuidado e acolhimento institucional.

Esse currículo terapêutico é estruturado por práticas e orientações políticas que produzem sentidos, organizando espaços e tempos internos da instituição. Compreendo que ele se expressa pelas atividades que produz, reunindo manifestações da cultura local e dos dispositivos legais das políticas públicas sobre drogas no país. Além disso, ele não se sustenta somente na perspectiva do lugar, pois sofre interferências das pessoas que nele transitam.

Foi possível reconhecer que atividades lúdicas e de lazer têm menor carga horária semanal na estrutura curricular da instituição, o que reforça uma hierarquia entre as terapias e seus saberes. Embora no conjunto dos depoimentos existam evidências de ações realizadas com o lúdico e o lazer nas ações desenvolvidas, é preciso reivindicar a ampliação desses conteúdos com vivências, espaços e reflexões ao longo de todo o período de tratamento.

A seguir, problematizo a interseção entre lazer, espiritualidade e razão, visto que, segundo Loeck (2018), muitas comunidades terapêuticas, além de adotarem o modelo de abstinência total, promovem práticas de fé, religiosidade e racionalidade. Dessa forma, o centro terapêutico articula tanto a ideia de “cura pela fé” quanto a ideia de “cura pela razão”. Essas crenças ultrapassam as ações pontuais e assumem um caráter mais amplo, voltando-se para o desenvolvimento da educação espírita e da saúde psíquica.

6.2 Terapias espirituais e mentais: Entre fé e razão

A educação espírita constitui uma marca do centro terapêutico, integrando-se de forma expressiva à rotina do tratamento dos pacientes. Os momentos de religiosidade são incorporados ao cotidiano e organizados pelo Departamento de Assistência Espiritual, setor responsável pela veiculação interna de mensagens bíblicas. Ao longo do dia, os pacientes são convidados a realizar leituras e reflexões sobre trechos do Novo Testamento¹⁶, favorecendo espaços de interiorização e espiritualidade. Entre as mensagens veiculadas, destaco uma que diz: “Deus é a essência do amor transformada em vida para cada um de nós e para cada ser vivo. Deus é amor que vivifica e perdoa”.

A frase expressa uma concepção em que Deus é identificado como a essência do amor, concebido como ente abstrato, mas que se manifesta concretamente na vida de cada ser. Embora a frase possa não produzir efeitos imediatos em todos os pacientes, para aqueles familiarizados com a palavra bíblica ela adquire significados profundos, funcionando como fonte de esperança e sustentação da crença na “cura pela fé”. As passagens religiosas, nesse sentido, atuam como dispositivos educativos, transmitindo valores e orientações de vida que reforçam a importância de “manter o equilíbrio em todos os momentos”, especialmente diante das “horas de ansiedade e aflições”.

Todas as manhãs, o centro terapêutico realiza um momento de oração coletiva, no qual se entrelaçam agradecimentos compartilhados e súplicas individuais, inserindo os participantes em um universo espiritual de matriz cristã. Além disso, às sextas-feiras à tarde, durante uma hora, o Projeto Renascer propõe o estudo de passagens bíblicas e a interpretação de versículos bíblicos. Nesse espaço de evangelização, são recorrentes as preces e os diálogos fraternos, reforçando a experiência religiosa e a construção de vínculos afetivos entre os participantes.

A doutrina espírita defende que a evangelização seja vivida em sua plenitude, a partir de exemplos e ensinamentos de Jesus e dos apóstolos. Por isso, para doutrinadores dessa religião, o espiritismo se desenvolve ao lançar “novas perspectivas educacionais” na realidade cultural (Pedagogia Espírita, 2008, p. 6).

A Constituição brasileira assegura que convicções religiosas não sejam desrespeitadas nem sejam alvo de discriminação e, nesse sentido, a SENAPRED (2019, p. 115) exige que comunidades terapêuticas ofereçam “acesso de forma livre e não obrigatória a atividades de espiritualidade, sem discriminação de credo”.

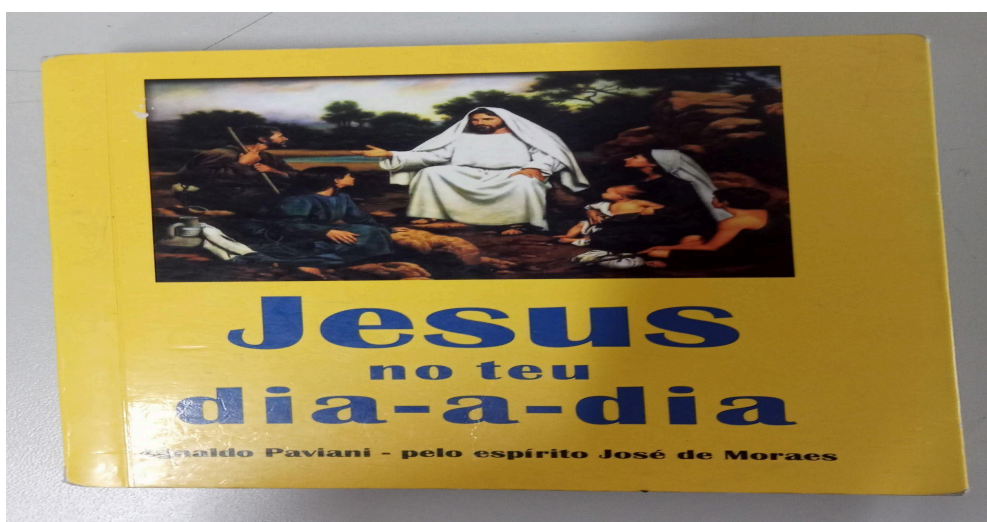
¹⁶ O Novo Testamento é a segunda parte da Bíblia cristã, que narra a vida, morte e ressurreição de Jesus Cristo e a formação da Igreja primitiva, revelando a mensagem de Deus através de Jesus.

Embora a educação espírita da instituição não exija a participação obrigatória dos pacientes, aqueles que se sentiam à vontade e interessados na doutrina tentavam envolver os pares na frequência desses rituais. Havia pacientes que optavam por não participar devido as suas identidades religiosas já definidas, e havia aqueles que aderiam quando sentiam vontade própria ou eram influenciados. Por isso, a participação em atividades da doutrina era de livre escolha, em relação a isso havia um clima de respeito e tolerância à religião do outro.

Independentemente das opções religiosas dos pacientes, na instituição, a cultura espírita é desenvolvida por meio de recursos visuais, verbais e escritos. A cada passo dado, uma imagem, um quadro, uma mensagem, alguns livros. São formas materiais pelas quais o espiritismo se faz presente como orientação e modo de existência. Como afirma o site institucional da entidade, “somos guiados pelos princípios de acolhimento, fraternidade e humanização”.

Sustentada por suas crenças, a instituição oferece espaços e símbolos religiosos que são disponibilizados aos colaboradores, pacientes e visitantes. Ao compor esse currículo terapêutico, eles fazem parte dos rituais daqueles que ali trabalham, se “recuperam” ou pesquisam. Sobre uma bancada no hall central, um livro expõe na capa a imagem de Jesus Cristo com algumas pessoas ao seu redor. No corredor de acesso à sala da enfermaria, a imagem de Jesus é acompanhada da frase: “Jesus é amor”. Em outro local, na travessia que liga o hall central à quadra de esportes, há uma mensagem de Chico Xavier: “Paciência na vida é força que te guarda”. A Figura 2 mostra a capa do mencionado livro, na qual Jesus está sentado e conversando com duas mulheres, dois homens e uma criança. Enquanto fala, os personagens observam e escutam a mensagem transmitida.

Figura 2: Livro espírita



Além de veicular imagens e discursos do cristianismo, a entidade também propaga personalidades emblemáticas do espiritismo. No hall central, espaço de grande circulação de pessoas, há um quadro pintado com a imagem de Chico Xavier. A Figura 3 retrata Chico Xavier com um sorriso discreto, porém aberto, revelando uma expressão serena. Como homem notável da doutrina espírita no Brasil, sua imagem e história servem de inspiração para aqueles que estão em processo de tratamento. Xavier é retratado com uma cruz pendurada no pescoço, posicionado diante de flores amarelas, com o olhar voltado para o horizonte. Essa postura reforça a expressão de esperança e transcendência, conferindo à imagem um caráter simbólico que articula fé, espiritualidade e esperança.

Figura 3: Chico Xavier



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

A partir desses gestos são revelados elementos centrais da doutrina espírita, bem como a crença de que Deus e Jesus constituem referências fundamentais para o desenvolvimento das capacidades moral e espiritual do indivíduo. O espiritismo é, inclusive, realçado em depoimentos de duas entrevistadas: “eu sou espírita...comecei a trabalhar aqui em 2007” (Entrevista 6, 02/06/2025); “o Departamento de Assistência Espiritual vem realizando passe, onde aborda cada centro vital, com ondas mentais” (Entrevista 3, 06/05/2025), Segundo a mesma entrevistada, é importante trabalhar a “busca pela consciência da jornada evolutiva, da questão emocional, estando atentos [profissionais e pacientes] aos sentimentos e pensamentos para buscar o equilíbrio” (Entrevista 3, 06/05/2025).

Esses depoimentos se aproximam da discussão de Loeck (2018, p. 77), quando afirma que há um modelo de conversão moral subjetiva em muitas comunidades terapêuticas

brasileiras. “O grande objetivo das CTs, segundo seus próprios operadores, é promover a transformação subjetiva-moral dos sujeitos que fazem uso de substâncias psicoativas (SPAs)”. No centro terapêutico, espiritualidade e fé são meios de mitigar os problemas e as aflições dos pacientes em tratamento. Ao aproximá-los da palavra de Deus e dos ensinamentos de Jesus, valores e crenças são restabelecidas e aprimoradas.

A espiritualidade e a doutrina espírita não são neutras; elas se manifestam por meio de atividades lúdicas e culturais, que incorporam os valores do currículo terapêutico e expressam propostas de espiritualidade, articulando práticas formativas, simbólicas e pedagógicas. A entrevistada 2 tem um relato que evidencia essas correlações de maneira objetiva. Afirma ela que as peças teatrais são capazes de mediar conhecimentos junto aos pacientes, fazendo conexões. “O teatro teve um objetivo muito sério. Utilizar a páscoa para pontuar a questão da busca deles na instituição. O renascer, o ressurgir. Perguntei para eles: o que querem com o tratamento?” (Entrevista 2, 28/04/2025).

O teatro é por excelência uma experiência portadora de conteúdos culturais e lúdicos. Ele explora a criação e a imaginação humana, dois elementos cruciais nas atividades lúdicas. Como observam Siqueira; Powaczuk (2023, p. 75-79), é “capaz de gerar ludicidade, alegria e prazer em representar, criar, improvisar e brincar...os sistemas teatrais aliados à ludicidade transformam o teatro em espaço propulsor de novas aprendizagens, pois aliam prazer, emoção e representação”. Nessa perspectiva, a entrevistada destaca a utilização do teatro para pontuar a ideia de renascer com o tratamento. Nesse caso, o lúdico se funde com a cultura e a espiritualidade, a fim de trabalhar a noção de renascimento com os pacientes. Dessa forma, o teatro e o lúdico abrem caminhos para a ampliação da ideia de renascimento no tratamento, ao mesmo tempo em que se aborda a doutrina espírita.

Esses dados não apresentam apenas o retrato de uma experiência institucional singular, mas mostram os tipos de conhecimentos utilizados para intervir junto aos pacientes em tratamento. Dessa forma, a instituição incorpora pedagogias de perspectivas distintas, pois entrelaça práticas e saberes que reconstituem os sujeitos pela espiritualidade e pela racionalidade, a primeira focalizando a fé e a segunda, a razão.

Conforme afirma Loeck (2018, p. 78), muitas “CTs brasileiras, em sua variedade e heterogeneidade, adotam alguma forma de composição entre práticas e recursos técnico-científicos, de um lado; e religiosos-espirituais, de outro; apresentando, assim, configurações híbridas”. O IPEA (2018) também enfatiza que diversas CTs recorrem a conhecimentos religiosos e científicos durante as intervenções.

Ao aprofundar na questão do renascimento, Gomes de Sá (online) afirma que o ato de renascer não deve ser visto como uma “punição, mas como necessidade do espírito, para o progresso espiritual e a ascensão a níveis superiores”. Além disso, o conceito de renascer representa a chance de um espírito evoluir por meio de uma nova existência em um corpo físico, adquirindo aprendizados, reparando equívocos anteriores e avançando moralmente.

Para Allan Kardec, pai do espiritismo, “reconhece-se o verdadeiro espírita pela sua transformação moral e pelos esforços que emprega para domar suas inclinações más” (Gomes de Sá, online). O domínio de condutas más é um processo evolutivo de educação e, portanto, a pessoa deve renascer para depois se transformar.

Por essa razão, não identifiquei sanções ou punições aplicadas aos pacientes durante as observações e entrevistas. A ausência de punição pode ser explicada pelos valores veiculados pela instituição, tais como: ética, tratamento humanizado, responsabilidade social, promoção da saúde de forma integrada e doutrina espírita pautada na moral cristã (Site institucional). Esse cenário difere de outros estudos, que encontraram situações de punição, “como no caso de um rapaz que não pode ir jogar futebol com o restante dos residentes, em um ginásio localizado fora da instituição, porque ele não estava participando de cultos e palestras, além de estar desrespeitando o horário de despertar” (Loeck, 2018, p. 86). Tal prática é característica do modelo assistencial das comunidades terapêuticas, o que revela a naturalização das punições frente à condutas tidas como inadequadas (Barreto, Merhy e Junior, 2024).

Compreendo que a aplicação de punições pode incentivar diferentes formas de abuso e de castigo dentro das instituições terapêuticas. Sobre isso, nos últimos anos, a mídia brasileira noticiou casos com denúncias sobre a existência de castigos em comunidades terapêuticas pelo país. Quando isso ocorre, provavelmente, outros direitos podem estar sendo violados, o que pode prejudicar o direito de acesso ao lazer.

No que se refere à composição dos recursos técnico-científicos, a racionalidade aparece como destaque, uma vez que os pacientes são observados por meio de instrumentos de atuação, nos quais o desenvolvimento do processo de recuperação é monitorado por intermédio de atividades. Assim, diferentemente da composição das práticas religiosas-espirituais, o olhar avaliativo sobre o sujeito em tratamento recai sobre as técnicas físicas e mentais:

Eu quero ver como eles estão se desenvolvendo dentro da atividade física, dentro da atividade mental, de um mês para o outro...O que é isso? Isso é mudança de atitude de uma pessoa que estava no vício. Que estava no uso. O que a gente busca nos pacientes? A gente busca que eles se recuperem, que eles não continuem no vício, na

drogadição, no uso. Nós, enquanto equipe, os psicólogos, os assistentes sociais, nós não queremos esse rótulo para os pacientes (Entrevista 1, 28/04/2025).

O trecho revela a centralidade atribuída ao desenvolvimento físico e mental como eixo da transformação individual. Ao mesmo tempo, mostra a atuação da equipe multiprofissional no sentido de romper com a estigmatização dos pacientes enquanto “dependentes”, projetando a recuperação como horizonte possível.

O dependente químico é, muitas vezes, rotulado e estigmatizado pela sociedade e, “talvez, isto explique um pouco os sentimentos de quem precisa ser conduzido a um local de tratamento por causa da dependência de uso de álcool e outras drogas” (Guimarães; Junior, 2023, p. 214). No centro terapêutico, inicialmente, o dependente químico procura tratamento e ajuda, sendo comum ele ser caracterizado como alguém que porta problemas internos, estando com a “vontade adoecida..., então ele não tem força. Por isso, é preciso ajudá-lo” (Entrevista 3, 06/05/2025). Segundo outra perspectiva profissional: “Na questão da dependência química, você vê que os neurônios são massacrados. Você vê déficit de muitas situações...e há perda cognitiva significativa” (Entrevista 6, 02/06/2025). Contudo, enquanto fenômeno complexo, a dependência química “exige uma reflexão sobre como a droga foi encarada ao longo da história, tendo em vista as questões de saúde/doença e os paradigmas hegemônicos em cada momento” (Prata; Santos, 2009, p. 203).

Nessa direção, os grupos de reflexão conduzidos pela psicologia e pela psicanálise resgatam fragmentos do histórico do abuso de drogas. Durante uma observação, um dos pacientes comentou a relação de seu consumo abusivo com as exigências de sua rotina laboral, mencionando que o álcool e a cocaína eram usados como forma de enfrentamento à fadiga produzida pelo estresse do ambiente do trabalho. Em outra pesquisa, é relatado que usuários de substâncias psicoativas “usam a heroína para evitar o estresse e o estado degradante de desemprego; outros se tornam viciados através da pressão do grupo de pares; outros usam a droga para lidar com a pressão da família” (Rojek, 2011, p.141).

Visando evitar usos e abusos de drogas, profissionais ligados à saúde mental ministram atividades lúdicas como recursos para estimular a participação de pacientes em práticas terapêuticas. O lúdico contribui para tornar as relações terapêuticas menos formais, e as pessoas passam a compartilhar suas experiências de vida, trazendo narrativas e confissões pessoais. Assim, o lúdico se desterritorializa de sua função recreativa original, sendo reapropriado para fins terapêuticos.

Psicólogos e psicanalistas recorrem a dinâmicas grupais para acessar conteúdos sociais e emocionais de seus pacientes. Ao mediar narrativas, a psicologia e a psicanálise criam condições para o diálogo, em que os processos de conversação se tornam potentes para os grupos em atendimento. Sendo terapias mentais, não agem de forma autônoma, pois integram saberes provenientes das experiências lúdicas e de lazer. Dois relatos ilustram aprofundamentos nesta discussão.

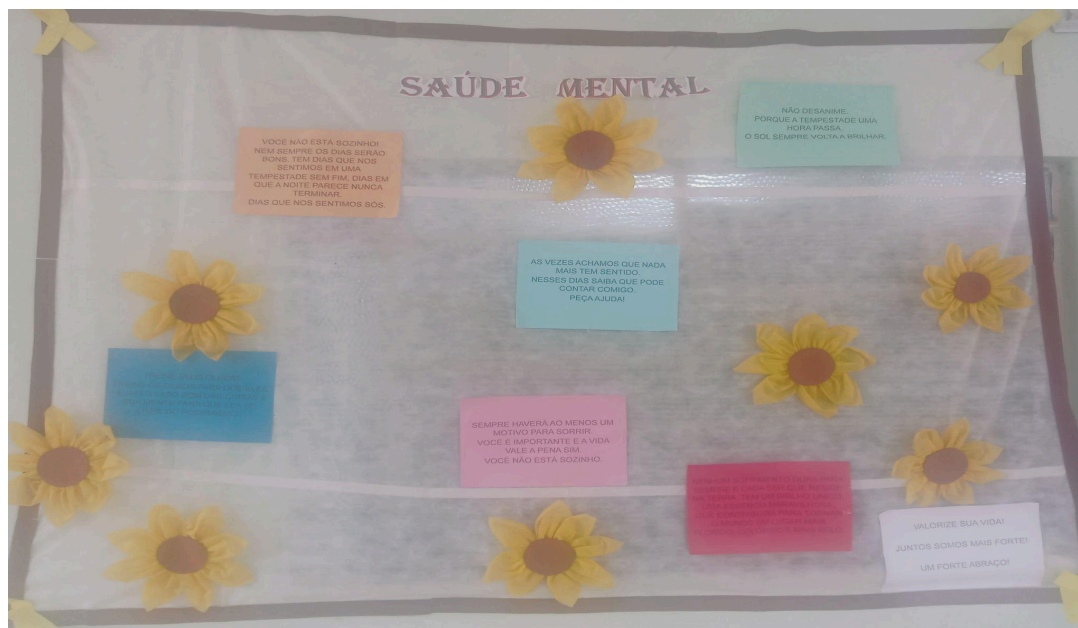
A ideia do lúdico, ela acaba entrando nos meus grupos, principalmente por eu trabalhar com grupo aberto, onde eu tento fazer com que as pessoas participem mais. E eu noto que dessa forma, a aprendizagem, a atenção, e até a participação dos pacientes acabam sendo mais eficazes. Se o tratamento tem um nível de rigidez, por mais que temos regras, a gente tem contratos aqui que devem ser seguidos, mas quando existe esse momento, de uma ideia de um lazer a mais, existe uma flexibilização deles, uma sensação de liberdade e uma maior interação entre eles também (Entrevista 5, 09/05/2025).

Muito importante essas atividades lúdicas e também cognitivas. Você fazer um telefone sem fio, entendeu? Um fala uma história pro outro, aí o outro vai contando, cada um conta um ponto, aí aquela história vai aumentando. É uma coisa bem cognitiva também, sabe? Eu faço lá na área aberta, faço dinâmicas de grupo com eles, entendeu? (Entrevista 4, 06/05/2025).

As intervenções mentais podem ser interpretadas como espaços-tempos de terapias racionais, em que pedagogias são sustentadas para produzir encontros que reconstróem vínculos sociais, culturais e históricos. Longe de serem homogêneas, psicologia e psicanálise se articulam a outras formas de conhecimento, incorporando o lazer e o lúdico, que adquirem novos sentidos no interior do processo terapêutico.

Com foco na saúde mental, o centro terapêutico apresentou um painel colorido com mensagens de motivação, propiciando uma atmosfera mais relacional e menos rígida em relação à temática. Nesse contexto, o painel mediava uma prática simbólica e educativa de cuidado em saúde mental, na qual elementos visuais (girassóis) e textuais (frases de encorajamento) foram combinados para promover esperança, resiliência e pertencimento. Isso revela um esforço institucional para humanizar o ambiente terapêutico e para estimular os pacientes a reconhecerem seus valores e a buscarem apoio em momentos de sofrimento. A Figura 4 ilustra esse painel.

Figura 4: Saúde Mental na instituição



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Os girassóis amarelos remetem à vitalidade e à esperança, transmitindo acolhimento e positividade em um espaço institucional que, muitas vezes, é atravessado por experiências de dores e angústias. As frases, distribuídas em papéis coloridos, reforçam a ideia de superação e apoio coletivo, com mensagens que incentivam a busca de ajuda e a valorização da vida. Dessa forma, a estética e o conteúdo se unem para produzir um ambiente terapêutico mais humanizado e acolhedor.

Além do aspecto visual, o painel tem uma dimensão preventiva e educativa, funcionando como prática de promoção da saúde mental e prevenção do suicídio, especialmente em sintonia com campanhas como o Setembro Amarelo. Ao utilizar uma linguagem simples e acessível, as mensagens alcançam diferentes pacientes e estimulam reflexões cotidianas sobre o cuidado de si e dos outros. Essa ação fortalece a ideia de pertencimento e coesão grupal, contribuindo para reduzir estigmas e promover a valorização da vida.

Atuando no autoconhecimento e na saúde mental dos pacientes, as terapias mentais exploram situações pedagógicas simultaneamente prazerosas e terapêuticas. Trata-se de atividades que promovem a interação e a socialização entre os envolvidos, gerando novas descobertas e redescobertas.

Muitas dessas atividades têm a intenção não apenas de festejar uma data, mas de ter uma interação. Elas tentam justamente essa ressocialização desses pacientes. Muitas

vezes eles têm essa vergonha de falar, não sabem como conversar, não sabem o que fazer, não se sentem às vezes potentes o suficientes para participar de um teatro ou de um momento de música. Aí quando tem isso, é quase que como se eles descobrissem, que eles são capazes, eles redescobrem, na verdade, alguns descobrem capacidades, mas outros, redescobrem que são capazes (Entrevista 5, 09/05/2025).

Fé e razão mobilizam conhecimentos que produzem sentidos para a vida dos pacientes. Encontradas nas terapias espirituais e mentais, elas evocam saberes para alcançar vontades, desejos e consciências. Nesse sentido, as cores amarelas presentes em distintos objetos da instituição representam as luzes que necessitam ser acendidas para iluminar a razão e a fé das pessoas. No tratamento terapêutico, portanto, religião e ciência caminham juntas e lado a lado.

Como visto, atividades lúdicas e de lazer não se limitam apenas às funções de descanso, divertimento e recreação, uma vez que, segundo Marcellino (2006), constituem um campo de experiências significativas que possibilita a ampliação da consciência crítica e a vivência de valores culturais. No contexto investigado, contribuem com outras áreas para alcançar objetivos e demandas terapêuticas. Esta última perspectiva oferece um caminho para futuras descobertas nos estudos que relacionam lazer e terapia. A seguir, discuto a terceira e a quarta categoria, abordando atividade física e esportiva, lazer e saúde.

6.3 Atividade física, esportiva e de lazer: Interfaces com a saúde

O pilates¹⁷, atividade que acontece todas as segundas-feiras, objetiva, por meio de exercícios físicos, fortalecer o sistema muscular, diminuir dores articulares, bem como conscientizar sobre postura corporal. É comum nesses atendimentos a realização de dinâmicas em grupo e pequenos jogos que estimulam a memória. Nesses pequenos jogos, brindes são distribuídos entre os ganhadores.

O clima das aulas de pilates é alegre, divertido e descontraído, abrindo espaços para conversações entre pacientes e a fisioterapeuta responsável. Ao som de músicas internacionais, exercícios físicos orientados e contação de histórias singulares, interações acontecem. Ao considerar essas conversas e refletir sobre seus efeitos na vida dos pacientes, é possível identificar conhecimentos que transcendem a finalidade imediata dessa prática corporal. A responsável pelo pilates comenta:

¹⁷ A sala de pilates é mais distante do hall central e da administração e é ventilada, ampla e arejada, medindo aproximadamente 60 metros quadrados. Possui vários equipamentos, como bolas de pilates, caneleiras, halteres, colchonetes, barrel, meia lua e mini trampolim. Também possui aparelhos elétricos de fisioterapia que são utilizados para a redução de dores articulares. Segundo a fisioterapeuta, todos os materiais e equipamentos da sala de pilates foram doados pelo antigo presidente da instituição.

As brincadeiras com bola. É uma coisa para desintoxicar o corpo, por causa da quantidade de remédio. É mais para suar mesmo, sabe? Desintoxicar um pouquinho. É nesse sentido, não é simplesmente uma brincadeira para interagir com eles. É uma brincadeira com fundo de tratamento também, de memorização. Eu acho interessante porque eles até me trazem que treinam isso com os filhos. Eles vão brincar com as crianças, aí eu vejo eles falando: “Ah, eu treinei X movimento, Y movimento” (Entrevista 6, 02/06/2025).

Essa fala evidencia a concepção de que o jogo com bola, ainda que se configure como atividade lúdica, é ressignificado no espaço terapêutico como prática de cuidado corporal e cognitivo. A interlocutora associa a brincadeira à ideia de “desintoxicação” do corpo, sobretudo diante do uso intensivo de medicamentos, atribuindo à brincadeira a função de compensar efeitos colaterais dos remédios. Além disso, a atividade não é percebida apenas como momento de interação social, mas como recurso terapêutico que envolve ações de brincar e memorizar.

O relato também indica um desdobramento para além dos muros da instituição: ao reproduzir as brincadeiras com seus filhos, os pacientes ampliam os efeitos da prática, criando um elo entre tratamento, vida familiar e sociabilidade. Assim, a brincadeira transcende o caráter recreativo, adquirindo sentidos de reabilitação, reinserção e continuidade do cuidado em diferentes esferas da vida.

Dessa forma, o pilates promove o desenvolvimento da autoestima, a redução da ansiedade, a melhora da aptidão física e o relaxamento por meio de exercícios físicos e brincadeiras orientadas. Esse espaço não se limita à função utilitária do tratamento e permite relações interpessoais entre os envolvidos. Observo que conversas espontâneas durante a realização de exercícios físicos e interações em grupo fornecem informações para a captação de evidências da realidade.

Em outra manhã, pacientes se reuniram na quadra destinada à aula de educação física, enquanto o responsável organizava materiais como bolas, cones e cadeiras. A atividade iniciou com uma caminhada em torno da quadra, momento em que dois participantes trocaram comentários bem-humorados: “Seu corpo está aqui, mas sua mente está longe”. O outro respondeu: “O ser humano tem desses problemas”.

O primeiro comentário sugere uma percepção da ausência subjetiva, em que a presença física não corresponde a um envolvimento mental pleno na atividade. Já o segundo universaliza essa condição, caracterizando-a como uma experiência humana comum, e confirmando que distrações e preocupações dificultam a sintonia entre corpo e consciência. Essas falas revelam uma dissociação entre os planos físico e mental, situação que é percebida

pelos pacientes no contexto terapêutico. Considerando essa correlação entre as dimensões corporais e cognitivas, o entrevistado 1 afirma que “se eles não estiverem com a parte física e cognitiva, a parte mental bem estruturada, bem conectada uma com a outra, eles não conseguirão fazer atividade nenhuma” (Entrevista 1, 28/04/2025).

Essa dissonância entre corpo e mente, possivelmente, pode ser causada por falta de concentração, ansiedade e pelos efeitos colaterais dos remédios controlados prescritos pela equipe médica. Portanto, diversas são as variáveis que interferem no dia a dia dos pacientes em tratamento.

Esses relatos evidenciam conversações e detalhes importantes para o processo de escuta que é relacional e analítico. A escuta é um movimento perceptivo contínuo de captação da fala do outro que comunica aspectos sobre alguém ou algo. Tanto quando a entrevistada 6 fala de seus pacientes na aula de pilates, quanto quando o observador comenta de seus interlocutores na aula de educação física, sempre há a presença de material discursivo, em que um ator comenta sobre outros atores.

Nessa perspectiva, observei como essa escuta relacional e analítica se processa quando se considera outro aspecto do discurso: é importante “preservar a saúde e o bem-estar do paciente, garantindo sua integridade física”, evitando impor atividades sem conhecimento prévio de sua trajetória de vida (Entrevista 1, 28/04/2025).

Esse trecho apresenta um princípio fundamental: o cuidado com a vida do outro, revelando também a ênfase na dimensão preventiva do tratamento, em que a integridade física se constitui como prioridade, funcionando como fundamento ético e normativo da intervenção institucional. Assim, a saúde e o bem-estar são concebidos de modo articulado, vinculando a preservação do corpo a uma noção ampliada de cuidado.

Considero que o cuidado terapêutico humanizado, além de buscar resultados com o tratamento clínico, deve considerar as demandas dos pacientes, nas diversas atividades que compõem o currículo, tais como as brincadeiras e os tempos que se abrem à convivência em momentos de lazer. O cuidado humanizado na terapia constitui um ambiente dinâmico, quando a reabilitação se mistura à educação física, ao pilates, ao lazer e à saúde. Segundo Pasquim *et al.* (2022, p. 12) “atividades de lazer não existem como processos isolados, senão em diálogo com o contexto. Por isso, não são por si só indicadores do cuidado humanizado”.

Ao dialogar com seu contexto de atuação profissional, o entrevistado 1 (28/04/2025) comenta que a ludicidade “com eles é muito valiosa, assim como as experiências de lazer e de recreação”. Nesse sentido, ludicidade, lazer e recreação são recursos integrados ao cuidado,

funcionando como dispositivos de reabilitação, socialização e fortalecimento da autoestima, sendo fundamentais ao processo de tratamento humanizado.

Em outro estudo realizado em contexto terapêutico, o tempo de lazer acontece com a presença e o acompanhamento de profissionais da instituição, durante atividades que envolvem “passeios, caminhadas, jogos, leituras, escritas, conversas, filmes, rodas de conversa...brincadeiras, gincanas, equoterapia, caminhadas, comemorações, festas, viagens a museus e cinema, além da utilização da piscina”, bem como por meio do uso de equipamentos e no contato com a natureza e a área verde da entidade (Guimarães; Júnior, 2018, p. 218).

Para além das atividades formais, o tempo de lazer no centro terapêutico ocorria como possibilidade de evasão e de pausa diária, momento singular de cuidar da própria saúde. Entre 15h e 15h45, de segunda a sexta-feira, os ambientes se tornavam disponíveis: pacientes jogavam tênis de mesa, tocavam violão, ouviam músicas, trocavam experiências. Havia quem descansava à sombra das árvores, lia, malhasse ou simplesmente se deixasse estar. Um dos participantes, apelidado de “maromba”, costumava me chamar para fazer supino com ele. Eu até o ajudava, aliviando a barra durante as séries. Enquanto isso, conversávamos sobre treinos, corpo, usos de drogas, saúde, tratamento e família.

Grupos se formavam em colchonetes espalhados pelo chão, trocando palavras e silêncios sob as sombras. Esses momentos, ainda que não formais, revelavam espaços potentes de socialização e recomposição do viver, nos quais o cuidado humanizado também se desenvolvia nas bordas de práticas educativas não formais e informais.

A própria natureza do lugar se integra ao cotidiano do cuidado. Árvores altas sombreiam os caminhos, jardins bem cuidados margeiam os corredores, há um aquário com uma queda de água e, não raro, saguis atravessam os muros e peixes deslizam silenciosamente nas águas. Diferentes pássaros voam livremente pelo espaço. Essa paisagem com seus sons, cheiros e movimentos da vida natural, provoca sensações de tranquilidade, descompressão, espontaneidade e pertencimento. Além disso, a disposição dos ambientes desenha uma pedagogia do cuidado cotidiano, conformando ritmos para vidas em tratamento.

Em contraste, as edificações próximas revelam um espaço urbano estruturado para o consumo de bens e serviços. O entorno, composto por prédios, casas, comércios, serviços, avenidas e ruas movimentadas, imprime um ritmo acelerado, marcado por barulhos constantes de carros, caminhões, ônibus, motos, pedestres e ciclistas. Essa justaposição entre o refúgio interno e a agitação externa, evidencia uma tensão entre dois mundos: o da permanência diurna e o da cidade em fluxo contínuo.

Os locais de tratamento compreendem: salas para atendimentos em grupo, recepção, setor administrativo, cozinha, depósito, banheiros para pacientes, funcionários e visitantes, quadra de esportes, sala de pilates, quiosque de convivência e hall principal. Há também três consultórios para atendimento individual, uma sala de serviço social, uma enfermaria, uma sala destinada ao atendimento de famílias e uma sala de reuniões.

Marcada pela diversidade de mobiliários, materiais e equipamentos, a estrutura da instituição expressa modos de permanecer, com ritmos coletivos e formas de relacionamentos entre os pacientes. Mesas e cadeiras são distribuídas pelos ambientes e criam pequenas ilhas de conversa, acolhimento e encontro, nas quais a palavra circula e o silêncio é respeitado.

Em uma sala ampla, localizada ao lado do hall central, objetos compõem uma cena multifuncional: prateleiras reúnem livros diversos, sugerindo pausas de leitura ou momentos introspectivos; ao centro dessa sala, uma mesa de ping-pong divide o espaço com colchonetes estendidos pelo chão e duas bicicletas ergométricas posicionadas junto à parede. Ali, o corpo também encontra lugar: entre o jogo e o exercício, a ocupação e o descanso. Nos momentos de lazer, pacientes realizam movimentos e pausas, exercem a escuta de si e do outro e convivem durante um período de nove meses.

No hall central, a cena que se repete ao longo do dia, é a de uma convivência pulsante. Sobre a mesa, alguns livros permanecem dispostos, alguns abertos, outros fechados e empilhados, sugerindo usos intermitentes, leituras breves, consultas rápidas. Um quadro de avisos ocupa lugar de destaque na parede, apresentando anotações coloridas e informes sobre as atividades previstas ou as datas comemorativas do mês. O hall é convidativo para encontros, possui mesa de totó e televisão, mesas e cadeiras organizadas e é o espaço mais frequentado durante os dias.

Escaninhos são identificados e abrigam objetos pessoais dos pacientes, sinalizando o cuidado com o pertencimento individual e a organização coletiva. Assim, mais do que uma área de passagem, o hall se configura como lugar de permanência, de trocas e de gestos, onde experiências e costumes se manifestam.

Em um pequeno depósito, ao lado da cantina, há materiais de musculação: anilhas, barras e halteres, organizados de maneira simples e prontos para utilização. A presença desses equipamentos compõe um cenário no qual práticas corporais se entrelaçam ao desejo de exercitar-se. A atividade física e esportiva é um interesse presente entre os pacientes, a partir dessas práticas exploram seus corpos e movimentos, suas forças e seus modos de jogar.

Na quadra de esportes descoberta e com arquibancadas, o profissional de educação física falava aos pacientes sobre a importância do exercício físico para a saúde mental. Certa

vez, colocou quatro cadeiras (Figura 5) afastadas a 2 metros de distância uma da outra, formando um quadrado, com cada cadeira sendo numerada de 1 a 4. Durante a explicação, observei um clima de respeito e colaboração entre os pares. O grupo se reuniu e o profissional comentou que fatores relacionados à idade, ao uso de medicamentos, a substâncias e à condição física poderiam interferir nos resultados alcançados por cada um.

Figura 5: Atividade proposta na educação física



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

O objetivo da atividade era percorrer as cadeiras, encostando uma das mãos em cada uma delas, seguindo a ordem crescente e de tal modo que se conseguisse finalizar no menor tempo possível. Essa ação revelou o seguinte: homens ativos e jovens concluíram facilmente, enquanto homens mais velhos ou com histórico de lesões concluíram com dificuldade, apresentando baixo rendimento.

Em sua entrevista, ele comentou sobre essa atividade física: “os pacientes entendem que estão aqui em tratamento e a atividade física agrega valor na vida deles”. Não se trata apenas de exercitar o corpo e de jogar por jogar. É preciso criar pedagogias que façam sentido: “Eu não posso chegar e dar qualquer atividade. O dependente químico tem que ser trabalhado de uma forma diferente. Eu tenho pacientes que usaram droga por 30 anos. Há um que bebe desde os 13 anos. Eu preciso saber lidar com eles” (Entrevista 1, 28/04/2025).

A atividade física, nesse caso, não precisa ser imposta, mas negociada com o grupo. Não deve ser uma tarefa a ser cumprida, mas um espaço relacional em que o corpo se reconfigura, revelando a busca pelo reconhecimento da condição de cada sujeito. Deve ser adaptada de acordo com os ritmos e limites dos pacientes, respeitando variáveis físicas,

emocionais, medicamentosas e clínicas, uma vez que “não posso pegar um senhor de 66 anos e fazer com que ele corra na mesma intensidade de um jovem de 20. Tudo tem que ser pensado” (Entrevista 1, 28/04/2025).

Silva e Rosa (2017) afirmam que uma estratégia bastante recorrente no tratamento da dependência química é a utilização de jogos, reconhecidos como recursos eficazes e potentes para a expressão de sentimentos. Além de favorecerem reflexões sobre situações de risco e possibilidades de escolha, essas práticas aproximam o indivíduo de suas condições reais de vida e estimulam a interação social.

O ato de jogar em grupo ou em dupla, mais do que um passatempo, constrói-se em interação e com conteúdos que promovem atitudes saudáveis. Segundo o entrevistado, os pacientes “não sabiam que a atividade física era um bem-estar. Para eles era um esporte qualquer, jogar vôlei, jogar peteca, era uma atividade só de lazer, era uma atividade só esportiva, mas eu fui e mostrei que também é bem-estar” (Entrevista 1, 28/04/2025).

A ideia de saúde emerge como possibilidade de reconstrução subjetiva dos pacientes, ampliando assim, os conhecimentos sobre as manifestações culturais (esportes, atividade física e jogos de lazer) e o bem-estar. Dessa forma, organizar cuidados em saúde e bem-estar requer conhecimento profissional, além do desejo de conhecer a trajetória de cada paciente, escutando o que pode ou não ser interessante naquele momento da vida do indivíduo.

Ao propor uma abordagem sensível às condições singulares e às histórias de vida, além de estimular o lúdico e o desenvolvimento de capacidades físicas e motoras, o entrevistado 1 comenta que as ações terapêuticas têm que “ter jogos, brincadeiras” e “tem que ter esportes” (Entrevista 1, 28/04/2025).

Exercícios físicos e jogos constituem momentos de socialização, experimentação e reelaboração subjetiva. Entre jogos de peteca em duplas, partidas adaptadas de vôlei e arremessos em cestas de basquete, pacientes expressavam formas de convivência e interação coletiva. Assim, organizavam seus times, suas alianças, seus desafios e suas preferências. As escolhas pareciam seguir mais afinidades afetivas do que critérios de performance ou habilidade, compondo uma microdinâmica de autonomia e de interação compartilhada.

Sentidos positivos são atribuídos ao jogar, uma vez que pacientes comentam com profissionais que essa ação pode funcionar como uma onda. A fisioterapeuta fala a respeito disso: “o que eu vejo é que eles gostam mesmo é o tal de ir pra quadra, é jogar uma bola, é jogar uma peteca, jogar futebol, o negócio deles é bem essa onda (Entrevista 6, 02/06/2025).

O ato de jogar é um recurso terapêutico e via de aproximação dos pacientes. O jogar representa uma ação de valor para eles e não uma atividade qualquer e sem sentido. O jogar

resgata experiências lúdicas da infância e reconstrói o ser, com atividades recreativas como pique, corrida com ovo na colher e derruba-latas. São formas de acessar vivências culturais que foram interrompidas, elaborando simbolicamente, “essa coisa toda de ludicidade que a gente tinha enquanto criança, eu levo para eles para ver se resgata um pouco naqueles que não tiveram o tempo de infância, que começaram muito novo dentro do uso” (Entrevista 1, 28/04/2025).

Nesse sentido, o jogo aparece como forma de produção de autoestima e de reconhecimento, pois ao participar de disputas e aprender novos conhecimentos, os pacientes se sentem capazes e reconhecidos. O jogo tem a função de construção da autoestima e de estabelecer um lugar social para o sujeito. “Você quer uma coisa que é mais prazerosa para mim do que ver um paciente jogando xadrez com outro cara [...] Isso para mim foi um desafio...” (Entrevista 1, 28/04/2025).

O jogo permite a relação com o outro e com o mundo, gerando transformação do corpo e do sujeito. Contribui para uma “virada” na vida, não apenas no plano físico, mas simbólico e relacional. Nesse sentido, o cuidado humanizado não se faz por meio de “eventos” ou “atividades extras”, mas através da presença contínua.

O jogo é um saber que contribui para o acesso de aspectos afetivos e subjetivos no processo de reabilitação. É um estímulo cognitivo e de resgate de vivências lúdicas, envolvendo quebra-cabeça, xadrez, tênis de mesa, palavra cruzada e dinâmicas que estimulam a memória, desenvolvendo a coordenação motora e a autonomia. O jogo exerce papel de autoajuda: “tem cara que não lembra nem o que comeu no almoço... então a gente trabalha com nome, cor, idade, memória. Eles se ajudam” (Entrevista 1, 28/04/2025).

É possível observar a função das artes, do lazer e da saúde na atividade de arteterapia. Nesse sentido, a profissional desse campo mobiliza um trabalho no qual a arte é “expressão não verbal. Esse movimento de lazer eu coloco na dança, dinâmicas de movimento e de expressões corporais, com jogos terapêuticos. Eles gostam e vibram. É uma interação que traz um bem-estar físico e emocional” (Entrevista 3, 06/05/2025).

Para o conjunto dos entrevistados, a avaliação dessas ações é um instrumento de monitoramento e observação da evolução clínica dos pacientes. Sendo ferramentas que oferecem indicadores terapêuticos para a condução de propostas que envolvem lazer e saúde. Tomasi e Debortoli (2024) defendem que a relação entre saúde e lazer deve ser construída a partir de uma perspectiva crítica e ancorada na observação do cotidiano.

O lazer é um componente potencial na promoção da saúde, desde que seja interpretado não como um fim em si mesmo, mas como um meio capaz de mobilizar sentidos, vínculos e

processos de reconstrução subjetiva. Lazer e saúde favorecem a superação de adversidades, estimulando a produção de significados para a vida. A saúde, por sua vez, não deve ser concebida como um estado idealizado ou estático, mas como um movimento contínuo de construção e reconstrução de si, no qual o lazer atua como espaço privilegiado de expressão, cuidado e reinvenção (Tomasi; Debortoli, 2024).

Nas experiências individuais e coletivas que atravessam o cotidiano, o lazer assume papel de destaque como ocupação significativa, impregnado de sentidos históricos, sociais e afetivos. Mais que simples passatempo, o lazer ativa memórias, constrói vínculos e colabora para a recomposição de subjetividades, atuando como dispositivo potente de cuidado e de promoção do bem-estar (Tomasi; Debortoli, 2024). Esses autores defendem o lazer como espaço autônomo de criação, expressão e produção de saúde. Para eles, ações de bordar, escrever e encontrar são verdadeiras tecnologias sociais de cuidado, em que o lazer e a saúde mental se entrelaçam. Tais práticas promovem bem-estar e formas coletivas de resistência e reconstrução subjetiva. A intersecção entre esses campos revela um terreno fértil para a elaboração de ferramentas pedagógicas e emancipadoras no cotidiano.

Ao aprofundar esse debate entre lazer e saúde, contudo, destaco que ambientes de tratamento terapêutico podem reproduzir imagens e discursos da promoção da saúde, os quais se materializam em suportes visuais e espaços de circulação institucional. No centro terapêutico, há um cartaz afixado na parede próxima à quadra de esportes que diz o seguinte: “obrigado por não fumar aqui!”. Como a frase é imperativa, determina o tipo de conduta que as pessoas devem seguir naquele lugar. Além dessa expressão, outras são difundidas na instituição, tais como: “É proibido fumar aqui!” e “saúde é coisa séria”. Segundo Barreto, Merhy e Junior (2024, p. 14) “o ambiente físico é fundamental para este modelo, viabilizando o isolamento social e o controle da rotina dos internos”.

O quiosque da convivência é um ambiente físico frequentemente utilizado para conversas, encontros, passatempos e realização de interações. Neste lugar, destaco a mensagem: “recanto da harmonia” (Figura 6). A frase e o local evocam uma atmosfera de tranquilidade e convivência pacífica. Na mesma direção, na parede da quadra de esportes está afixada a frase: “ponto de encontro”, o que sugere a centralidade de práticas coletivas e vínculos interpessoais. Mensagens como essas, longe de serem neutras, são dispositivos do currículo terapêutico e visam modificar o comportamento dos indivíduos em tratamento.

Figura 6: Recanto da Harmonia



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Mais que exercer controle sobre a rotina dos pacientes, os ambientes físicos e suas mensagens funcionam como mediadores pedagógicos, fomentando comportamentos saudáveis entre os participantes das atividades curriculares.

Foucault considera que atividades curriculares são mecanismos de disciplinamento e normatização e produzem ambientes de poder biopolítico na preparação dos corpos. Conhecimentos curriculares são utilizados para esquadrihar desvios individuais e modelar comportamentos sociais. Essa extensa engenharia curricular estabelece uma “tecnologia disciplinar do trabalho... de centralização da informação, de normalização do saber, e que adquire também o aspecto de campanha de aprendizado da higiene e de medicalização da população” (Foucault, 2005, p. 288-291).

O currículo terapêutico concentra esforços e estratégias voltadas ao controle dos corpos em tratamento, configurando-se como uma tecnologia de poder que se expressa nas práticas de lazer e de saúde. O campo da saúde, por sua vez, produz modos de governo dos sujeitos e estabelece padrões considerados aceitáveis de consumo na sociedade. Um exemplo dessa dinâmica é o “Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas do Tabagismo”, que busca regular o desejo de fumar. Outras substâncias seguem trajetórias semelhantes de regulação, e até mesmo os medicamentos controlados estão sujeitos a processos análogos de normatização e vigilância.

A prescrição medicamentosa aos pacientes em tratamento terapêutico segue, portanto, a mesma lógica de governo que atua nos desejos de fumar, beber ou usar substâncias

psicoativas. O uso prescrito de medicamentos controlados é visto como uma forma de cuidado e de promoção da saúde, mas, também, de diminuição da fissura causada pela abstinência, ou como reeducação dos impulsos das pessoas em tratamento. Um depoimento a esse respeito é elucidativo:

Vai depender de cada caso, porque alguns pacientes a medicação inicial é realmente para conter o cara ali, porque às vezes, o cara chega com uma fissura e uma abstinência tão grave, tão forte, que realmente ele precisa de uma medicação um pouco que contenha ele, ali. E existem alguns quadros também psiquiátricos, que estão em comorbidade junto à dependência química, que às vezes, a pessoa também está precisando ser medicada. Uma medicação mais forte. O que é esperado, é que nos primeiros dois meses, realmente venha a comprometer um pouco, mas depois disso, com a pessoa em abstinência, a pessoa fazendo a medicação, ela vai sendo reduzida, e a pessoa também vai se adaptando à medicação e isso não é mais um grande problema, depois de um tempo (Entrevista 5, 09/05/2025)

Sob os efeitos dos medicamentos controlados, é comum observar pacientes sonolentos, indispostos, lentos e dispersos para realizar atividades e tarefas na terapia. Nas rotinas, enquanto uns prestam atenção, outros dormem ou cochilam. No início do tratamento, período em que a dosagem da medicação é maior, ocorrem muitos casos de pacientes que dormem durante as atividades. A administração desses medicamentos é vista como um desafio e um problema para o trabalho dos profissionais. “A medicação é muito forte. Isso causa uma indisposição no paciente. Isso é uma realidade que a gente tem que conviver, cada vez mais. Tem sono” (Entrevista 3, 06/05/2025).

Medicamentos alteram as percepções e o estado de humor dos internos. Apesar de serem prescrições médicas, são alvo de questionamentos nas rodas de conversa entre os grupos, onde muitos indagam: “se realmente os medicamentos trazem alguma saúde e qualidade de vida para eles”. Nos grupos de reflexão, pacientes apontam que medicamentos diminuem a libido sexual e dificultam a capacidade de ereção. Um dos acolhidos relata que o medicamento topiramato (anticonvulsivante que possui evidências de agir como estabilizante do humor e como neuroprotetor) diminui sua libido sexual. Para compensar isso, tem tomado o medicamento tadalafila (usado para o tratamento da dificuldade de obtenção e/ou manutenção da ereção).

Embora medicamentos controlados sejam vistos como benéficos à saúde, eles alteram as condições físicas e emocionais dos pacientes, afetando a disposição para realizar atividades físicas, esportivas e de lazer. Durante todas as observações, notei que os profissionais reforçavam com os pacientes a necessidade de continuidade do uso das medicações prescritas pela área médica. Além disso, medicamentos são consumidos por pacientes em suas

residências e visam controlar momentos posteriores ao tratamento na clínica, definindo o que deve ser consumido. Esse mecanismo resulta do próprio modelo proibicionista em ação, filosofia que é amplamente adotada pela instituição.

Nesse contexto, o lazer se destaca como dispositivo de bem-estar, estando inserido em uma lógica moral que conscientiza sobre o consumo “saudável” das pessoas. Considerando essa atmosfera da terapia, é possível que o lazer oriente ações para uma vida “equilibrada”, gerando efeitos terapêuticos nos níveis de saúde mental e física dos sujeitos. No entanto, é preciso refletir sobre determinadas prescrições teóricas que relacionam lazer à saúde. Teóricos e suas teorias podem reforçar a necessidade de uma vida sem o uso de substâncias, sobretudo em ambientes de lazer e sociabilidade. Essa perspectiva, apresenta riscos e tende a normatizar práticas de saúde, restringindo a pluralidade de experiências de lazer na realidade.

Nesta seção discuti a função das imagens e dos discursos em locais de saúde e lazer, mostrando que ambos não são dispostos no ambiente físico apenas para informar, mas para operar como símbolos curriculares ocultos que ensinam, orientam e ritualizam modos de ser e estar nas instituições e na sociedade. Também enfatizei a relevância das atividades físicas, esportivas, de lazer e de saúde nos processos de tratamento. Na próxima seção, abordo o papel das terapias manuais, identificando formas de lazer presentes nessas propostas que ocupam a maior parte do tempo dos pacientes na instituição. Essas terapias, ao atuarem com regras de convivência e coesão grupal, tendem a focalizar dimensões laborativas.

6.4 Laborterapias e práticas manuais: Entre trabalho e lazer

As atividades de vida diária (AVD) exigem dos pacientes ações de varrer o chão, limpar as mesas e cadeiras do hall, bem como cuidar dos jardins e dos espaços coletivos. Essas tarefas são frequentes e adquirem um valor simbólico importante. Estabelecem o início da rotina de tratamento, organizando o tempo e a distribuição de papéis que promovem responsabilidades compartilhadas. Isso pode ser confirmado por meio da fala de um dos interlocutores:

Eles [pacientes] são convidados aqui para cuidar do espaço mesmo, limpeza dos ambientes. O momento do AVD, por exemplo, que é dele chegar e varrer o ambiente, porque essa ideia de trazer essa responsabilização para eles, de chegar e falar: Cara, você é responsável por isso! De retomar para eles também uma ideia de que são responsáveis pelo ambiente que estão frequentando, que é algo que eles acabam perdendo com o tempo devido às substâncias (Entrevista 5, 09/05/2025).

A participação ativa dos pacientes nos processos de higienização e de limpeza é uma tarefa que chama a atenção. Diariamente, nas manhãs, uma escala é disponibilizada a fim de organizar os grupos. O grupo Despertar, fica responsável pela limpeza da área do quiosque, do entorno da sala de pilates, do jardim e da área interna. O grupo Esperança, cuida da higienização dos colchonetes, mesas, armários, balcões e cadeiras. O grupo Perseverança, realiza a varrição da quadra e da entrada da instituição. Assim, a laborterapia é dividida entre os grupos que possuem funções determinadas pela administração da entidade. Essa relação cria uma espécie de contrato social entre os envolvidos. Esse aspecto, na teoria de currículo, é chamado de coesão social. Considero que esse contrato funciona para fortalecer o vínculo dos indivíduos com a instituição.

Simultaneamente à AVD, ocorre um breve intervalo de cerca de 20 minutos. Esse período não é mediado por profissionais e nele ocorrem vivências organizadas pelos próprios pacientes: alguns dedicam-se à leitura, outros caminham, pedalam na bicicleta ergométrica ou simplesmente repousam sob a sombra das árvores. Pequenos agrupamentos são formados para conversar, rir ou simplesmente estar juntos. Em uma das manhãs, um dos participantes, que caminhava pela quadra de esportes, sorrindo, falou com outro rapaz a seguinte frase: “aproveita esse momento de agora porque daqui a pouco começam as atividades obrigatórias”. Esse comentário, emitido em um tempo aparentemente livre, traduz a ideia de viver o agora, o presente, pois o futuro reserva atividades programadas que talvez não façam tanto sentido para os indivíduos. O tempo disponível que antecede as terapias do dia é um momento para o cuidado de si e de interação entre os pacientes. Depois desse breve instante inicial, eles se veem diante de um cenário ocupado por normas, horários e disciplinas, em que as relações tornam-se direcionadas e voltadas aos objetivos das atividades desenvolvidas.

Considerando essa lógica de tempo e improviso, na atividade de horta, o que menos pude perceber durante as atividades foi o trabalho manual realizado pelos pacientes. Em vez de cultivar plantas, preparar o manejo de mudas frutíferas e hortaliças, eles sentavam-se sob uma árvore de goiabeira e conversavam sobre diversos assuntos de seu interesse. O espaço da horta é o mais afastado do hall central e é cultivado por pacientes e profissionais. Nos cuidados com a terra e as plantações, ocorrem experiências de transformação num ambiente verde, com a presença de árvores frutíferas, verduras e plantas decorativas.

Por outro lado, a atividade de terapia ocupacional, voltada à reeducação do paciente, era marcada por situações lúdicas, ações manuais e práticas formativas de conversação e reflexão. Segundo essa profissional, a terapia ocupacional trabalha com o lúdico. “A primeira coisa que nós procuramos saber é qual é a habilidade daquele paciente, do que ele gosta de

fazer. Porque nós utilizamos das atividades para alcançar o fim. E na comunidade terapêutica, a ludicidade é utilizada para isso também” (Entrevista 2, 28/04/2025).

Em um dos encontros, a profissional apresentou o texto “Obsessões e obsessões”, de Agnaldo Paviani¹⁸. O texto mediou o diálogo entre as obsessões dos seres humanos por objetos materiais e consumos desnecessários, o que despertou relatos de situações obsessivas vividas pelos pacientes. Essa atividade se valeu de uma roda de conversa e, ao mesmo tempo, contou com o ambiente próximo ao aquário, onde era possível escutar o som da água, o canto dos pássaros e o movimento das folhas ao vento. Esse ambiente compunha uma atmosfera de tranquilidade, favorecendo a introspecção e a fluidez das ideias. Algumas perguntas introdutórias foram lançadas, tais como: “O que quero ser? Quem serei amanhã?” Em outro encontro, o conto indiano “A casa dos mil espelhos¹⁹” foi utilizado como disparador de reflexões para autoavaliação. A estratégia era estimular os participantes a repensarem suas próprias atitudes, convidando-os a compartilhar experiências de vida marcadas por aspectos negativos. Nesse exercício de introspecção, foram levados a revisitar o passado e a estabelecer conexões com a metáfora do espelho, que aborda não apenas imagens de si mesmo, mas também modos de interpretar os outros com os quais nos relacionamos.

Dessa forma, as atividades vivenciadas pelos pacientes na terapia ocupacional se estruturavam por meio de exercícios de raciocínio e de introspecção, evocando habilidades interpessoais. Esses conteúdos funcionavam como ferramentas que possibilitavam a reelaboração de percursos de vida, estimulando a ressignificação das experiências e das perspectivas de reconstrução pessoal. A terapia ocupacional busca desencadear a autonomia nos indivíduos, desenvolvendo a consciência e a retomada da identidade, a conscientização de si e do outro, além da percepção dos limites e desejos pessoais. Busca superar as dificuldades, os problemas e as situações geradoras de sofrimento. O terapeuta ocupacional trabalha com as

¹⁸ O texto aborda a influência das obsessões na vida das pessoas e coloca como pano de fundo uma reflexão moral. Faz uma crítica aos modos de vida negativos do passado e do presente e lança luz a um projeto de vida para o futuro.

¹⁹ Há muito tempo, havia em uma pequena vila uma casa chamada “A casa dos mil espelhos”. Certo dia, um cão perdido entrou pela porta que estava aberta e se deparou com mil cachorros olhando para ele. Imediatamente começou a saltitar de alegria e todos os outros saltitaram juntos, abanou o rabinho e todos os outros abanaram também, sorriu e todos os outros sorriram também, então ele falou: – Que lugar maravilhoso, voltarei aqui sempre. No dia seguinte um outro cão que passava perto da “Casa dos mil espelhos” viu a porta aberta e resolveu entrar. Assim que entrou, se deparou com mil cachorros, quando os viu parou e olhou fixamente para eles, os outros fizeram o mesmo, então, incomodado com os olhares, rosnou e todos os outros rosnaram juntos, mostrou os dentes e todos os outros também, latiu ferozmente e todos os outros fizeram o mesmo. Com medo de ter que enfrentar tantos cães, ele fugiu e falou consigo mesmo: – Que lugar perigoso, nunca mais volto aqui.

demandas dos sujeitos, seus sentimentos. “São momentos em que você vai trazendo o indivíduo para ele refletir” (Entrevista 2, 28/04/2025).

O trabalho ocupacional também envolve a manipulação manual de objetos como tesouras, colas e papéis específicos para dobraduras e confecção de artesanato e pintura, o que estimula a coordenação motora fina, a atenção e a concentração, além de noções básicas de lógica e espaço. Para além das habilidades manuais, essas práticas potencializam a autoestima e a criatividade, a socialização e o aprendizado coletivo, criando vínculos e ampliando expressões individuais e coletivas.

Em outro contexto terapêutico investigado, Silva, Araújo e Silva (2021) encontraram que as atividades de terapia ocupacional permitem a discussão de temas complexos e específicos do transtorno mental, o que contribui para a compreensão do quadro clínico, a identificação de comportamentos disfuncionais, o incentivo à adesão ao tratamento e a manutenção da abstinência da substância psicoativa. Além disso, promovem a reflexão e a reorganização de uma rotina antes marcada pelo uso de drogas, orientando-a para um cotidiano mais saudável, sustentado por práticas de autocuidado, lazer e ocupações significativas. Segundo esses autores:

A utilização de jogos durante os atendimentos despertou o interesse do usuário em expressar suas demandas e sentimentos, exercitou a capacidade de resolução de problemas, promoveu a experiência de lidar com conquistas e derrotas e, principalmente estimulou a reflexão e compreensão de aspectos que permeiam o processo e contexto da dependência, de forma amena e descontraída (Silva; Araújo e Silva, 2021, p. 8).

Nessa direção, segundo Pasquim e Soares (2015, p. 312) o desenvolvimento de ações pedagógicas que inserem o lazer no tratamento terapêutico pode acionar os variados meios e percursos do uso de psicoativos. Para Guimarães e Junior (2023), o lazer funciona como uma forma de terapia ocupacional no tratamento da dependência em comunidade terapêutica, pois estimula dimensões cognitivas, intelectuais e criativas. Além disso, é um “campo potente”, sendo reconhecido por outros campos profissionais. “A assistente social, afirmou que por entender a importância do lazer sempre estava tentando levar os internos ao cinema, para assistirem a desfile na rua ou mesmo numa sorveteria, a fim de que se sentissem inseridos na sociedade de novo” (Guimarães; Junior, 2023, p. 218).

Embora a assistente social da instituição estudada não tenha mencionado ações de lazer realizadas por ela, observei que a assistência social busca atuar de maneira estratégica e integrada, realizando a mediação entre os pacientes, seus vínculos familiares, comunitários,

profissionais e de lazer, ampliando assim o acesso a esse direito social. A atuação da assistente social parte de uma perspectiva de leitura integral do ser humano, e o lazer é uma esfera que fortalece os vínculos sociais no processo de tratamento.

Essa discussão demonstra que, embora situadas como terapias manuais, as AVD, a horta e a terapia ocupacional reúnem propostas pedagógicas que extrapolam tal classificação. Compreendo que elas alcançam diferentes dimensões da vida, tais como a do lazer e a da cultura e, por isso, não são atividades que reduzem o olhar sobre a complexidade do fenômeno da dependência química. Na seção seguinte, focalizo as mediações desenvolvidas pelas terapias culturais.

6.5 Terapias culturais e expressivas: Arteterapia, filmes e música

A arteterapia combina atividades manuais, artísticas e reflexivas. Ela explora o exercício criativo e imaginativo do indivíduo, envolvendo a realização de colagem, pintura, desenho, recorte, criação e modelação de objetos e artefatos culturais. Também busca despertar a criatividade como proposta de cura nos sujeitos em tratamento. Segundo a profissional responsável pelo trabalho de artes com terapia, saber escutar é, muitas vezes, tão importante quanto saber falar. Nesse sentido, utiliza sempre músicas com sonoridade tranquilizante, explorando sons indianos, orientais e que levam à meditação e ao relaxamento.

A arteterapia incentiva a produção criativa, espontânea e livre, e promove instantes de concentração, atenção, trabalho manual e aprimoramento das expressões corporais, artísticas, cognitivas e socioemocionais. O clima das aulas é propício para relaxar, concentrar, aliviar o *stress*, gerar foco e atenção.

A arteterapia é uma proposta que desenvolve a sensibilidade, o tato, promovendo no paciente uma sensibilidade. No intuito de que desenvolva os sentidos e que dê uma significância naquele conteúdo interno e saiba expressar isso. É uma proposta terapêutica que utiliza a arte de maneira singular para solucionar as dificuldades (Entrevista 3, 06/05/2025).

Os primeiros momentos dessas atividades envolvem a explicação do tema, seja um texto, uma história, uma imagem, uma letra de música, um conto, dentre outros. Logo após a explicação, vem a fase de lançamento de perguntas desencadeadoras de respostas nos pacientes. Esse método permite que eles reflitam, pensem e criem sentidos, sendo levados a produzir e apresentar tanto oralmente quanto expressivamente suas próprias elaborações. Nesse sentido, pintura, desenho, escultura, romance, conto, poesia, fotografia e criações

artísticas, cujo acúmulo constitui patrimônio cultural, oferecem possibilidades para experiências terapêuticas.

A Figura 7, apresenta a de criação de máscaras, as quais foram realizadas em duplas pelos pacientes e demandou três encontros para elaboração, finalização e culminância, respectivamente. Como fechamento dessa atividade, seus criadores tiveram que comentar sobre a experiência de elaborar seu próprio personagem, sobre as dificuldades de respeitar o corpo e a face do outro, e sobre os sentimentos de dor, angústia, satisfação e felicidade que estariam por trás daquele artefato construído.

Figura 7: Expressão do eu a partir das máscaras



Fonte: Elaborada pelo autor (2024).

Nessa perspectiva, a arteterapia é “matéria-prima e instrumento de trabalho para... dar visibilidade ao uso da arte como instrumento pedagógico, a partir do qual processos sociais reflexivos podem ser mediados” (Prates, 2007, p. 221), contribuindo de forma consistente “para ações organizativas e educativas que caracterizam uma intervenção social emancipatória, ou junto aos sujeitos usuários dos serviços sociais” e de saúde mental. A autora compreende a arte como possibilidade de instrumentação profissional, em que a “expressão dos sujeitos através da arte é importante material para a análise...pois este desvendamento é condição para planejarmos estratégias de intervenção” (Prates, 2007, p. 7).

Em um dos encontros de arteterapia dos quais participei, foi introduzido o conto chinês “flor da Honestidade”. Este texto apresenta uma narrativa sobre virtudes morais aplicáveis ao contexto contemporâneo.

Conta-se que na China antiga, um príncipe da região norte do país estava às vésperas de ser coroado imperador. Antes, porém, ele deveria se casar. Conhecendo as exigências das leis e os costumes locais, ele resolveu promover uma disputa entre as moças da China, da nobreza ou não. Feito o anúncio oficial, o príncipe marcou o dia em que receberia todas as pretendentes e lançaria o desafio. A vencedora seria sua esposa e imperatriz. Uma velha senhora, serva do palácio há muitos anos, ouvindo os comentários sobre os preparativos, sentiu uma leve tristeza, pois sabia que sua jovem filha tinha profundo amor pelo príncipe mas, sendo plebeia, nem podia sonhar em participar. Ao chegar em casa e contar sobre a cerimônia marcada para breve, a velha serva espantou-se, ao saber que a filha pretendia ir à celebração. Indagou, incrédula: – Minha filha, o que você fará lá? Estarão presentes as mais belas e ricas moças da corte. Tire essa ideia insensata da cabeça, eu sei que você deve estar sofrendo, mas não torne o sofrimento uma loucura! – Não querida mãe, não estou sofrendo e muito menos louca. Sei que jamais poderei ser escolhida, mas é minha oportunidade de ficar pelo menos alguns momentos perto do príncipe, e isso basta para eu ser feliz. Chegado o dia do lançamento do desafio, a jovem plebeia chegou ao palácio. E de fato, lá estavam as mais belas moças da nobreza, com belas roupas, com joias finas, e todas com a firme intenção de se tornar imperatriz. Após uma grande espera, o príncipe finalmente anunciou o desafio: – Darei uma semente a cada uma de vocês. Aquela que, dentro de seis meses, trouxer a mais bela flor, será escolhida minha esposa e imperatriz da China. Na casa da velha serva, sua resignada filha se esforçava para produzir uma flor a partir da semente recebida. Mesmo não tendo habilidades com jardinagem, ela cuidava com paciência e ternura, na esperança de conseguir uma flor tão bela quanto o seu amor pelo príncipe. Passaram-se 3 meses e nada surgiu. A jovem tudo tentara, usara de todos os métodos que conhecia, mas nada havia nascido. Dia após dia, semana após semana, o tempo foi se esgotando até que se completaram os 6 meses do desafio e nada havia brotado no vaso que ela com tanto carinho cultivava. Na hora marcada ela estava lá, com seu vaso vazio. Ao contrário dela, as outras moças chegavam com uma flor mais bela que a outra, das mais variadas formas e cores. Chega por fim o esperado príncipe e entra no salão. Uma por uma, observa todas as pretendentes, todas as flores, inclusive a plebeia e seu vaso vazio. Após uma curta reflexão, aponta a jovem plebeia com sua futura esposa. O salão ecoou uma surpresa geral. Ninguém entendia a escolha daquela que nada havia cultivado. Calmamente o príncipe esclareceu: – Esta foi a única que cultivou a flor que a tornou digna de se tornar uma imperatriz. A flor da honestidade. Pois todas as sementes que entreguei eram estéreis. “Se para vencer, estiver em jogo sua honestidade, perca. Você será sempre um vencedor!”

Com base nesse conto, pacientes em tratamento exploram paisagens e imaginam personagens, sendo transportados por roteiros e cidades, assim como despertam seus sentimentos e percepções, constituindo reflexões que lhes transmitem virtudes e valores morais. A arteterapia, nesse sentido, apresenta maneiras diversas de ler o mundo, com mediações terapêuticas coletivas que promovem conhecimentos. O propósito da arteterapia se aproxima da frase de Sócrates: “Conhece-te a ti mesmo”, uma vez que esta constitui um convite para reflexões em torno do próprio interior, incentivando um mergulho para dentro de si, aguçando a consciência para o domínio do autoconhecimento.

Na arteterapia, os pacientes são convidados a falar de seus problemas e desafios, tornando-se atores ativos ao externalizarem sentimentos e expressarem em papéis e tintas suas inquietudes e seus envolvimento com as drogas. Dessa forma, um amplo universo simbólico é explorado, emergindo relatos que apresentam histórias singulares no tratamento. Em uma

atividade proposta de autorretrato, narrativas trouxeram particularidades de muitas vidas, vinculações com lazer, infâncias, brincadeiras, contatos com a cidade e o próprio lugar de morada, além de iniciação no consumo de substâncias e abandonos diversos, dentre outras questões.

Um autorretrato é uma representação que uma pessoa elabora de si mesma, por meio de desenho, pintura, fotografia, texto e demais formas de produção artística. Essa ação permite à pessoa socializar seus sentimentos profundos e íntimos, explorando, assim, conhecimentos, lugares e tempos. Destaco que, durante as intervenções de arteterapia com autorretratos, as manifestações e experiências de lazer emergiram das narrativas dos distintos pacientes. Nesse sentido, compartilho três relatos que foram disponibilizados pela arteterapeuta:

“Minha vida desde quando eu era criança até a data de hoje. Minha vida de criança foi muito boa. Brincava bastante com meus amigos, jogava bola, brincava de carrinho de guia e de amassar matos” (Autorretrato 1 - texto sem autoria, 31/10/2024).

“Gosto de ouvir música, de conhecer pessoas novas, de sair com os amigos nos finais de semana, de aprender coisas novas e de estar com a família. Gosto de dormir, de ficar sozinho e de caminhar na lagoa da pampulha” (Autorretrato 2 - texto sem autoria e sem data).

Com 12 anos queria sair para conhecer lá fora, então saí. Comecei a ir para festas nos finais de semana, festas raves, baile, tudo aquilo que o satanás gosta. Até que por querer ser igual aos amigos, comecei a usar substâncias: maconha, bebida, cigarro, cocaína, tudo isso para poder ser aceito no grupo (Autorretrato 3 - texto sem autoria e sem data).

Observo que a arteterapia realiza um trabalho de estimulação e motivação, o que culmina na produção de trabalhos próprios dos pacientes, gerando neles a capacidade de revisitar pontos emblemáticos em suas vidas. Cavalcanti, Silva e Braga (2022, p. 205) enfatizam que a expressividade dos “pacientes por meio da arte é muito importante e é citada por eles, pois conseguem trazer significado para a vida, e isso faz com que se sintam independentes e descubram habilidades e capacidades que eles desconheciam”.

A musicoterapia também valoriza a expressividade artística, ao propor diálogos entre corpo, música, arte e movimentos espontâneos, com ganhos na qualidade da saúde mental. Elementos como timbre, altura, duração e vibração são incorporados nesse processo de intervenção, e experiências com instrumentos musicais revelam uma aprendizagem significativa e sensível.

Além disso, as sessões de cinema e reflexão sobre filmes abordam situações relacionadas à cultura em geral, bem como temáticas filmicas voltadas à história, à cultura de consumo e de fatos reais de superação do uso abusivo de drogas. Após a visualização de um filme, questões são lançadas para discussão e debate em grupo. Esses constituem momentos de lazer, descontração, desenvolvimento cultural e da consciência. As sessões filmicas reflexivas retomam episódios em que as drogas foram utilizadas e tentam modificar a maneira como os pacientes irão se comportar, caso presenciem os mesmos contextos, dilemas e oportunidades de oferta dessas substâncias.

As oficinas de arteterapia, musicoterapia e filmes contribuem para o desenvolvimento pessoal e social, incentivando a promoção da saúde mental, e auxiliando os sujeitos a reencontrarem sentidos na vida, seja fora ou dentro da instituição. Considerando as práticas mais frequentes observadas em campo, destaco o desenho, a pintura, a música, o teatro, a dança, a literatura, as dinâmicas de grupo, o cinema, as produções escritas e as reflexões coletivas. De acordo com Duarte, Augusto e Portela (2025, p. 1) esses meios “apontam benefícios como a melhora do humor, a redução da ansiedade e o fortalecimento da identidade dos participantes, sendo uma alternativa relevante para a reabilitação psicossocial”.

A convivência de pesquisa durante nove meses com dependentes químicos e profissionais que atendem esse público me permite considerar que o tratamento terapêutico implica inúmeras transformações nos sujeitos e grupos. A noção de grupo que aqui se expressa é aquela da FEBRACT, que compreende pacientes e profissionais como um todo no processo de recuperação. Assim, considero que, do início ao término do tratamento, pacientes e profissionais trilham um longo processo de autoconhecimento, o que possibilita, contudo, trajetórias tanto de recaídas quanto de conquistas da alta terapêutica. A seguir, discuto essas duas possibilidades.

6.6 Processo Terapêutico: Recaídas e altas no tratamento

O dependente químico em tratamento precisa primeiro despertar, em seguida, ter esperança e, por último, perseverar. São três momentos pilares do processo terapêutico na instituição e que sequenciam os nove meses de tratamento. Os grupos são constituídos nessa ordem: 1ª fase - Despertar, 2ª - Esperança e 3ª fase - Perseverança, sendo que o tempo de permanência em cada fase é de aproximadamente três meses.

Essa separação em três grupos e fases distintas representa uma estratégia de classificação que funciona como método do processo terapêutico e, ao mesmo tempo, demarca momentos em que os sujeitos se encontram e o horizonte de transformações que se

espera deles. A classificação é um dispositivo pedagógico da lógica interna do currículo terapêutico e estrutura todo o processo de tratamento.

Os agrupamentos contemplam trajetórias pessoais heterogêneas e marcadas socialmente por descontinuidades e tentativas de reconstrução. Entre os pacientes, a faixa etária é um marcador social das diferenças e abrange idades que variam entre 18 e 75 anos. Embora adultos jovens predominam numericamente na instituição, ocorrem experiências de convivência intergeracional, as quais são atravessadas por solidariedade e cuidado mútuo. Os mais jovens sempre ajudam os mais velhos a carregar objetos, como cadeiras e materiais de uso coletivo. Por outro lado, os mais velhos, por possuírem experiências de uma longa vida, assumem papéis de conselheiros, partilhando histórias e oferecendo escuta em períodos de crises, angústias e hesitações.

Nas atividades cotidianas, os grupos são estimulados a compartilhar percepções e reflexões, havendo momentos em que os três grupos se reúnem coletivamente para participar de ações programadas. Em média, cada grupo é formado por cerca de dez pacientes.

O território terapêutico é um espaço relacional dinâmico, em que a ética do cuidado é transmitida aos pacientes como cultura institucional, no entanto, a recepção de conteúdos não é neutra e depende de aspectos culturais mais amplos. Nem sempre a receptividade dos conteúdos ocorre de maneira tranquila, pois depende do estado de humor e das situações de interação propostas no contexto.

A diversidade de pessoas, as diferenças etárias e a multiplicidade de transtornos não funcionam como barreiras, mas como aberturas para a transmissão de saberes, afetos e modos de ser. Nesse campo do cuidado e da convivência, as interações ganham contornos afetivamente implicados, produzindo efeitos subjetivos que podem ser compreendidos pela escuta etnográfica dos gestos institucionais terapêuticos. O processo de autoajuda é um modo coletivo de se relacionar e envolver pacientes, profissionais e rotinas estruturadas pela instituição. A autoajuda é capaz de instituir laços de amizade, os quais são fortalecidos na metodologia de permanência diurna.

A etnografia em CTs revela que processos de autoajuda podem ser encontrados em diferentes territórios de tratamento. Para Nunes (2016), momentos de lazer não são apenas espaços de descanso e de distração, mas formas de sociabilidade e de autoajuda nessas entidades. O lazer pode manifestar-se por meio de reuniões, encontros musicais, atividades de cinema, grupos psicopedagógicos, murais de orientação e tipos de consumo. Ao descrever um território terapêutico, o autor comenta que:

O salão do refeitório é aberto e possui bancos de concreto em uma das paredes, no centro uma mesa grande em “L” com 26 lugares (cadeiras). Esse salão também é utilizado para atividades, como: reunião de N.A (mensal), grupo Seres Pensantes (semanal), Sessão Pipoca (três vezes no mês), roda de viola (mensal), grupo de psicopedagogia denominado “caçador de mim” (semanal)... Ao lado, outro mural com os benefícios da alimentação saudável, o cardápio semanal (nem sempre cumprido), o cronograma de atividades, cronograma de lavar louças, cronograma de laborterapia, sugestões de atividades de lazer (jogos), horário de fumar (Nunes, 2016, p. 109-110).

Momentos de lazer ajudam as pessoas a se tornarem menos agressivas e mais receptivas. O depoimento de um diretor de uma CT enfatiza que as atividades e conversas “também giram em torno de temas contemporâneos, somados aos momentos de espiritualidade, ao lazer, à laborterapia e a outras atividades”, o que demonstra que esse campo é tão importante quanto os demais (Nunes, 2016, p. 78).

No entanto, apesar de o lazer não compor o tripé: espiritualidade, trabalho e disciplina, comunidades terapêuticas reforçam a lógica de moralização da conduta e de responsabilização individual por meio do resgate de situações de lazer associadas ao uso de drogas. As terapias resgatam os momentos de lazer nos quais os pacientes são convidados a assumir suas escolhas relacionadas ao uso de drogas. Ao centrar a culpa e a responsabilização na pessoa, esse modelo terapêutico obscurece variáveis sociais sobre o uso abusivo de drogas, tais como, desigualdades, exclusão, precariedade dos vínculos familiares, trabalhistas e comunitários (Nunes, 2016).

A expressão “firmes no propósito” mostra o poder dos significados morais e institucionais utilizados no tratamento terapêutico. Como slogan motivacional, muitas vezes, reforça um apelo moral de sujeição dos pacientes ao tratamento. Por isso, ao criticar as formas contemporâneas de gestão da vida em CTs, Nunes (2016) mostra como esses espaços se consolidam como produção normativa do discurso do acolhimento, articulando práticas de disciplinamento e moralização da conduta, intervindo na fabricação de sujeitos “aptos” à reintegração social.

As discussões do autor servem de inspiração para a escuta dos diferentes atores em uma CT e suscitam reflexões para dialogar com as falas de pacientes que estão em tratamento. Nesse sentido, observei que boa parte dos participantes falavam de seus desarranjos familiares e suas rupturas de vínculos afetivos e laborais. Esses depoimentos geravam anotações no caderno de campo, nas quais o problema com drogas emergia em contextos fraturados e descontínuos. O que escutava e escrevia nas entrelinhas, era menos um discurso sobre o abuso da substância e mais uma narrativa de vidas tensionadas pela fragilidade de suportes sociais, afetivos e econômicos. Tratava-se de narrativas de dor e de resistência, nas quais o recurso à

internação aparece, não raro, como tentativa de reinscrição subjetiva e moral em meio a contextos de dificuldades.

De acordo com alguns participantes, a inserção no tratamento e a aceitação das regras institucionais do centro terapêutico eram uma forma de minimizar o uso abusivo de cocaína e álcool. Outros diziam que a internação foi motivada pelo uso combinado de vários tipos de drogas: “Na verdade eu misturava de tudo”. A internação surge, portanto, como forma de mitigar os efeitos negativos das substâncias psicoativas e do álcool. A internação por conta própria ou por determinação da família, de certa forma, ameniza no imaginário do usuário os problemas de abuso. Dessa forma, muitos acreditam que a terapia é capaz de ensinar autocuidado e mudança de comportamentos.

Guimarães e Júnior (2023) comentam que usuários responsabilizam seus familiares pelo processo de internação e, assim, culpam suas famílias por tê-los deixado sob os cuidados desse tipo de instituição, o que provoca, muitas vezes, revoltas e sentimentos de confinamento.

De acordo com Barreto, Merhy e Junior (2024), embora seja possível reconhecer efeitos positivos na assistência oferecida pelas CTs, sobretudo no que se refere ao alívio e à proteção, a imposição terapêutica do método, a aplicação de sanções e a busca pela conversão moral e subjetiva, entre outras características observadas, revelam desrespeito aos direitos e à individualidade das pessoas atendidas. Além disso, a elevada taxa de evasão e a constante rotatividade de usuários evidenciam a insatisfação de pacientes com esse modelo de tratamento.

Durante os nove meses em que estive realizando observações na unidade terapêutica, o número de acolhidos oscilava entre vinte e cinco e trinta pacientes por dia. Havia rotatividade de novos integrantes devido às evasões que ocorriam semanalmente. Falas de pacientes confirmam a passagem pela instituição em outros momentos, revelando que depois de um tempo de tratamento abandonaram o processo por escolha própria ou por motivo de recaída. Esta última, ainda que vista pelos pacientes com naturalidade, para um dos entrevistados é sinônimo de perda: “se eu perco um paciente. Se o cara não dá conta de terminar o tratamento. Eu falo pra eles, eu perdi. Eu fico muito triste. Eu digo isso pra eles: Eu perdi você pra substância” (Entrevista 1, 28/04/2025).

Diante desse cenário, observei que recaídas oportunizam a reelaboração de significados para aqueles que permanecem comprometidos com o tratamento. Aqueles que estão “firmes no propósito” não se deixam abalar pela evasão dos pares. Pelo contrário, fortalecem as trocas de comunicação e os laços de amizade construídos em situações de lazer

para além dos muros da instituição. Isso contribui para fortalecer a adesão ao tratamento. Cabe ressaltar que relações de amizade são tecidas pela deliberação de cada sujeito em particular e por meio dos estímulos e aconselhamentos profissionais.

Concluí os nove meses de observação, assim como alguns pacientes completaram os nove meses de tratamento. Pude acompanhar participantes que conseguiram manter o comprometimento com o propósito. Um dos participantes que eu ajudava nos exercícios de supino durante os tempos de lazer concluiu o tratamento. Posteriormente, tive notícias de que ele estava bem. Outros participantes concluíram o ciclo de nove meses de tratamento e chegaram ao final da meta terapêutica. Se conseguiram manter o compromisso com os objetivos, não tenho informações.

Tenho conhecimento apenas de um caso, de um participante que permanece em recuperação e atualmente é funcionário da instituição. Trabalha de segunda a sexta-feira e é um exemplo para aqueles que se encontram em recuperação. Por livre escolha, ele não concede entrevista, mas foi um colaborador importante no processo de observação participante. Segundo informações, alguns pacientes ainda continuam no pós-alta. Esse é um serviço oferecido pela instituição e destinado àqueles que desejam continuar com as orientações online e com encontros presenciais. Pesquisas futuras podem investigar os resultados do pós alta dos tratamentos oferecidos por comunidades terapêuticas brasileiras, constituindo um desafio de pesquisa.

Durante as observações etnográficas, recaídas e altas não poderiam passar despercebidas. São rituais de despedida, gestos de amizade e palavras de encorajamento entre pares. Aconteciam em meio aos silêncios, às frustrações ou às inquietudes e produziam impactos na instituição, afetando o estado de humor dos grupos que permaneciam. Assim, entre recaídas e altas, pacientes recriavam seus vínculos familiares e laços sociais.

Nesse processo dinâmico, a etnografia permite narrar os múltiplos sujeitos em interação. São atores que passam a ser compreendidos não apenas como seres em transformação, mas como sujeitos ativos em um percurso de pesquisa que ilumina questões para pensar o lazer. Esse percurso metodológico produziu alterações no próprio modo de pensar e de produzir pesquisa nesse campo. A definição metodológica prévia é, sem dúvidas, um procedimento importante, no entanto, a experiência com a pesquisa mostra que, em determinados contextos e objetos de estudo, a reconstrução metodológica depende do próprio campo e das interações estabelecidas nele. Sobre isso, Peirano (2008, p. 3) comenta que a “personalidade do investigador e sua experiência pessoal” são capazes de construir dados significativos com a realidade social, sendo preciso saber deliberar sobre os “fatos

etnográficos que são selecionados e interpretados”, considerando o ponto de vista dos interlocutores.

A perspectiva etnográfica mostra que, se por um lado, as drogas são agentes de desorganização dos vínculos familiares e das rotinas educacionais e de trabalho, por outro, não são vistas somente como elementos de ruína. Para muitos pacientes, o consumo de substâncias é refúgio e fuga temporária frente a realidades de ausências, violências e precariedades. Por isso, o problema com drogas é um fenômeno complexo e ambíguo, pois ao mesmo tempo que fragiliza vínculos e trajetórias, oferece de forma efêmera algum tipo de suspensão do sofrimento, gerando prazer imediato e felicidade temporária. Mais do que um problema clínico, político, econômico, social e de saúde mental, o abuso de substâncias pode ser compreendido como um modo de vida presente na experiência humana contemporânea.

Perdas, interrupções, recaídas e situações de renascimento acontecem, o que demonstra que não existe apenas “um caminho para muitas vidas” (*slogan* institucional), mas há vários caminhos para todas as vidas.

Esta seção abordou episódios de recaída e de alta no tratamento terapêutico, possibilitando identificar experiências de autoajuda diante das dificuldades vivenciadas por pacientes, ao mesmo tempo, evidenciou problemas e desafios inerentes à complexidade do trabalho nesses contextos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o estudo objetivou analisar as políticas e pedagogias que constituem o currículo com lazer em uma comunidade terapêutica para tratamento de dependência química, as ideias que serão apresentadas neste ciclo de fechamento da tese estão articuladas aos processos interativos realizados com os documentos e meus interlocutores da pesquisa.

A análise documental evidenciou o distanciamento entre o que está prescrito e o que é praticado, revelando a complexa relação entre saberes, práticas e disputas políticas que estruturam o cotidiano dessas instituições no Brasil. Esse confronto entre normas escritas e realidade, mostrou que a laborterapia defendida pela CONFENACT como eixo terapêutico e educativo central, encontra ressonância nas atividades de horta, terapia ocupacional e de vida diária observadas em campo e legitimadas como formas de trabalho, disciplina e ocupação do tempo ocioso. Da mesma forma, as Portarias do Ministério da Saúde (2002; 2004), que propõem uma atenção integral aos sujeitos, encontram ressonância na lógica de atendimento multiprofissional na entidade investigada, que atua nas dimensões corporais, culturais, mentais, manuais, espirituais e lúdicas. Já a Diretriz Técnica do MPRJ (2020), voltada à fiscalização, mostra ambiguidades percebidas durante as observações, em que as normas de funcionamento nem sempre são seguidas de forma sistemática e fidedigna pela instituição. Além disso, o curso de capacitação oferecido pelo Ministério da Cidadania (2019), que objetiva padronizar o atendimento e a qualificação das práticas terapêuticas, é confrontado pela diversidade das intervenções, métodos adotados localmente e pluralidade formativa das profissões envolvidas com o trabalho.

Os documentos observados, exigiram de mim um aprofundamento na conjuntura política da sociedade brasileira, percebendo o papel dos currículos e do lazer, o trabalho dos profissionais e seus saberes. Ao me relacionar com a equipe técnica (enfermeiro, assistente social, psicólogos, psicanalista, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta, educador físico, arteterapeuta, auxiliar de limpeza, dentre outros), pude me concentrar em suas expertises, que reuniam concepções de atuação aprendidas ao longo das formações acadêmicas, profissionais e nos costumes culturais vivenciados (experiências) em diferentes fases da vida. Suas intervenções com lazer são ancoradas em currículos que reforçam ideologias, teorias e práticas de controle e de segregação de grupos.

Motivado pelo método etnográfico, que constou de observação participante e aplicação de entrevistas com profissionais da instituição, pude me aproximar dos

trabalhadores que propõem ações diárias com conteúdos de lazer e observar as dinâmicas terapêuticas desenvolvidas com os pacientes. Somei, nessa caminhada, os fragmentos de um currículo terapêutico que objetiva, com o tratamento, promover o cuidado e à recuperação dos pacientes.

O aprofundamento na etnografia como método de investigação é um caminho desafiador para estudos no campo do lazer, sobretudo, pela condição que permite produzir conhecimento com a experiência vivida no cotidiano das pessoas e grupos. Assim, durante o meu percurso de observação participante, fui reconstruindo experiências de estranhamento e familiarização com o objeto da pesquisa. Ao vivenciar o campo de observação, procurava pelos espaços e tempos organizados exclusivamente para as práticas de lazer na terapia. Indagava sobre currículos explícitos e implícitos de lazer, anotava a rotina terapêutica e procurava por concepções de lazer que as ações reforçavam, contestavam ou colocavam em disputa naquele território.

A imersão etnográfica de nove meses no centro terapêutico permitiu identificar oito categorias analíticas que estruturam o currículo com lazer investigado. As terapias espirituais, ancoradas na doutrina espírita, articulam fé, moralidade cristã e dispositivos pedagógicos visuais (imagens, quadros, mensagens) que operam como currículos ocultos de conversão subjetiva. As terapias mentais (psicologia e psicanálise) utilizam o lúdico como mediação para acessar histórias de vida, traumas e processos de autoconhecimento, tensionando racionalidade e espiritualidade.

As atividades físicas e esportivas revelaram-se espaços privilegiados de reconstrução corporal e sociabilidade, embora subordinadas a uma lógica de lazer e saúde que frequentemente instrumentaliza o prazer para fins terapêuticos normativos. As laborterapias (AVD, horta, terapia ocupacional) ocupam a maior carga horária semanal e funcionam como dispositivos de disciplinamento, responsabilização individual e cultivo de rotinas "saudáveis", ainda que apresentem brechas de resistência e improvisação pelos pacientes. As terapias culturais (arteterapia, música, cinema) emergiram como potentes espaços de expressão, criação e elaboração simbólica, permitindo que os sujeitos revisitassem suas trajetórias por meio de máscaras, autorretratos, contos e dinâmicas grupais.

Por fim, os processos de recaída e alta evidenciaram a fragilidade do modelo de abstinência total e a rotatividade institucional, ao mesmo tempo em que revelaram redes informais de autoajuda, vínculos afetivos duradouros e trajetórias heterogêneas que escapam à linearidade esperada pelo currículo oficial. Em síntese, o currículo terapêutico investigado opera por meio de uma hierarquia temporal e simbólica que privilegia dimensões manuais,

corporais e mentais (33 horas semanais) em detrimento do lazer explícito (1 hora semanal), reproduzindo uma lógica produtivista em que o tempo livre é visto como recompensa pelo trabalho terapêutico realizado, e não como direito constitutivo do cuidado integral.

A análise do currículo terapêutico permite avançar no conceito de “currículo com lazer” para além dos territórios escolares e universitários tradicionalmente estudados. Diferentemente dos currículos formais da educação básica e superior, o currículo terapêutico opera por meio de uma hibridização constitutiva: articula saberes biomédicos, espiritualidade espírita, laborterapia, práticas corporais e experiências culturais, conformando um modelo educativo não-formal atravessado por pedagogias disciplinares e moralizantes. Esse currículo não se estrutura por disciplinas estanques, mas por dimensões da vida (corpo, mente, espírito, trabalho, lazer) que se entrecruzam no cotidiano institucional. Assim, mais do que um conjunto de atividades programadas, constitui-se como tecnologia de governo dos corpos e das condutas, operando simultaneamente como dispositivo de controle (currículo explícito) e espaço de resistências micropolíticas (currículo oculto vivido pelos pacientes).

A rotina de observação exigiu de mim registrar detalhes num diário de campo, que depois foi transformado em um caderno de campo. Os detalhes da realidade foram escriturados no período de 9 meses ininterruptos (de abril a dezembro de 2024) e contribuíram para facilitar a discussão da pesquisa. Considerei, sobretudo, a singularidade do cenário institucional e as interações educativas e de lazer como problematizadoras e propulsoras do método etnográfico. Na visão de Uriarte (2014, p. 5), a etnografia “consiste num mergulho profundo e prolongado na vida cotidiana desses Outros que queremos apreender e compreender”. Durante o período de observação, conectei a experiência de exploração do trabalho de campo com a leitura de textos etnográficos para a aprendizagem do método. A leitura de textos etnográficos e a realização da pesquisa estimularam discussões e reflexões que foram essenciais para compartilhar as práticas profissionais com lazer no tratamento terapêutico.

Essa pesquisa revela a existência de um currículo terapêutico que integra o lazer às práticas e aos saberes do tratamento, envolvendo cuidados em saúde mental e acolhimento institucional. Cada atividade, cada terapia e cada profissional têm uma contribuição para oferecer aos pacientes. Compreendo que é o conjunto dos saberes que se torna importante nesse processo de reconstrução subjetiva dos pacientes. Estes aprendem até mesmo refletindo sobre o tempo em que estavam no abuso de drogas. Aqueles que terminam o tratamento servem de inspiração para os outros que estão chegando. É um ciclo que se renova. À medida que um sai, outro entra, e o que vai chegando vai aprendendo a missão. É um processo de

educação que acontece durante o tempo de permanência lá dentro. Pacientes se autoajudam. Profissionais aconselham e tentam conscientizar.

Esse currículo terapêutico não se apresenta como caminho isolado das dimensões da vida dos pacientes, pois está entrelaçado às experiências de sofrimento, de angústias familiares, de perdas afetivas e de fragilidades na sociabilidade. Nas rodas de conversa, nos atendimentos coletivos e nas interações não formais e informais de lazer acontecem situações educativas singulares e plurais.

O centro terapêutico é um espaço que acolhe e estabelece acordos de boa convivência entre pacientes e profissionais. Em seu currículo, diferentes dimensões da vida são estimuladas, como o corpo e sua reorganização, e a subjetividade e sua reconstrução. As intervenções criam situações de diálogo, escuta, acolhimento, disciplina, controle, vigilância, proteção e saúde. O grupo de homens em atendimento é composto, em média, por 30 homens, cujas idades variam entre 18 e 75 anos. Ora eles estavam atentos, ora desatentos em relação às aulas, o que demonstrava os efeitos das medicações prescritas ou os consumos e as práticas vividas na noite anterior. Tudo isso afetava os estados de humor e os modos de agir durante as terapias.

Dentre as possibilidades de intervenção profissional acionadas pelos meus interlocutores, identifiquei, com recorrência, práticas, manifestações e atividades de lazer que eram organizadas e direcionadas, e outras que eram vivenciadas de livre escolha no dia a dia dos sujeitos em atendimento. O lazer aparecia ora como eixo central das intervenções terapêuticas, ora como recurso auxiliar de outras áreas do tratamento.

Os enfoques dados às atividades, conversas, práticas e reflexões de lazer demonstram um trabalho implicado com aspectos de racionalidade e de apelo moral, isto é, encontros com objetivos, conteúdos, materiais, espaços e formas de avaliação que envolvem planejamento prévio, ação direcionada e feedback constante aos pacientes. As propostas de lazer são realizadas para provocar mudanças nos comportamentos individuais, uma vez que, por sua positividade, contribuem para a reinserção social. Os momentos de lazer direcionados são permeados por pedagogias e políticas proibitivas, incorporando nas vivências exercícios e atividades corporais, teatrais, festivas, criativas, religiosas e lúdicas nas vivências.

O trabalho dos profissionais focaliza os detalhes, as emoções, a história, a memória dos sujeitos, atentando para aquilo que os incomoda no cotidiano. As intervenções não se limitam à dimensão da memória, mas transitam pelo presente e projetam perspectivas de futuro. Nesse processo temporal, o trabalho terapêutico e o lazer contribuem para o aprimoramento das diferentes dimensões do ser humano.

Do ponto de vista teórico-curricular, este estudo evidencia que o lazer em contextos terapêuticos não pode ser compreendido como mero "conteúdo" ou "componente" a ser inserido em grades horárias. O lazer opera como princípio organizador do próprio currículo: está presente nas brechas (intervalos entre atividades), nas resistências (pacientes que "enrolam" para ir às aulas), nas negociações cotidianas (tempo livre autogerido) e nas práticas formais (arteterapia, música, cinema). Trata-se, portanto, de um currículo vivido, experienciado e disputado, que escapa às prescrições institucionais e revela a agência dos sujeitos em tratamento. Essa perspectiva desloca o lazer de objeto passivo da pedagogia para sujeito ativo da produção curricular.

Esta investigação avança em três campos do conhecimento. No campo dos estudos do lazer, demonstra empiricamente como o lazer opera em contextos não-escolares de cuidado, revelando sua dupla face: dispositivo de controle e espaço de resistência. No campo dos estudos sobre comunidades terapêuticas, problematiza o tripé espiritualidade-trabalho-disciplina, evidenciando o lazer como quarta dimensão invisibilizada mas estruturante do cuidado. No campo dos estudos de currículo, a tese propõe o conceito de "currículo terapêutico" como categoria analítica que reconhece a educação não-formal em contextos de saúde mental como território de análise curricular. Esse deslocamento metodológico e teórico amplia as possibilidades de compreensão do currículo para além das instituições educativas tradicionais, articulando-o aos processos de subjetivação, cuidado e governo da vida em contextos institucionais de tratamento terapêutico.

Os resultados desta pesquisa apontam para três frentes de ação. No âmbito das políticas públicas, é necessário revisar os dispositivos legais que regulam comunidades terapêuticas, estabelecendo carga horária mínima para o lazer (ao menos 9 horas semanais em regimes de 45 horas), exigindo profissionais qualificados na área e incluindo o lazer como indicador obrigatório nos instrumentos de fiscalização, superando sua condição de prática acessória. Na formação profissional, é possível pensar na inclusão de disciplinas que articulem lazer, drogas e redução de danos nos currículos de graduação em saúde mental, serviço social, psicologia e educação física, bem como a criação de programas de residência multiprofissional que reconheçam o lazer como eixo estruturante do cuidado. Para pesquisas futuras, recomendo estudos longitudinais sobre trajetórias pós-alta, investigações comparativas entre modelos proibicionistas e de redução de danos, etnografias em comunidades terapêuticas femininas problematizando gênero e lazer, e análises dos tempos livres negociados pelos pacientes como currículos informais de resistência.

O estudo demonstrou que o lazer em comunidades terapêuticas não opera como prática neutra ou meramente recreativa, mas como dispositivo pedagógico atravessado por múltiplas racionalidades: ora funciona como tecnologia de controle e disciplinamento dos corpos (quando subordinado à lógica do trabalho e da produtividade), ora emerge como brecha de resistência e reconstrução subjetiva (nos tempos livres negociados pelos próprios pacientes).

Atividades de lazer promovem experiências educativas para a vida e a convivência grupal em sociedade, sendo ferramentas indispensáveis à reconstrução de projetos de vida dos pacientes em tratamento. Elas também desenvolvem interações culturais que são mediadas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, tais como, cultura e educação, psicologia, psicanálise, assistência social, educação física, fisioterapia, terapia ocupacional, dentre outras. Se por um lado, podem socializar conhecimentos pedagógicos sistematizados (conteúdos, objetivos, métodos, formas de avaliação), por outro, mediam saberes, experiências e rituais elaborados socialmente (espaços culturais e comunitários), os quais vividos por indivíduos e grupos, possibilitam a reinvenção de imaginários para as transformações necessárias.

Essas atividades podem ser investigadas através dos programas curriculares adotados pelas comunidades terapêuticas, e estando relacionadas à cultura, arte, educação, saúde, esporte, lúdico, recreação, trabalho e religião, tendem a se misturar com as pedagogias de cuidado em saúde, atuando, sobretudo, nos âmbitos da prevenção, reeducação e reinserção social, jogando com o paradigma proibicionista.

A principal tensão identificada reside na contradição entre o discurso institucional de humanização e cuidado integral, que incluiria o lazer como direito, e a prática efetiva que destina apenas uma hora semanal, em contraste com as 33 horas dedicadas a terapias manuais, corporais e mentais. Essa hierarquia temporal revela uma concepção de lazer como recompensa ou intervalo funcional ao trabalho terapêutico, e não como dimensão constitutiva do cuidado.

Além disso, a pesquisa demonstrou que as masculinidades hegemônicas, historicamente marcadas pela negação da vulnerabilidade e do cuidado de si, são tensionadas no espaço terapêutico: homens em tratamento precisam aprender a chorar, a pedir ajuda, a brincar e a conviver afetivamente, processos mediados por práticas de lazer que operam como pedagogias não-formais da reconstrução de si.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, abrangendo revisão de literatura sobre o assunto e análise documental em dispositivos legais e fontes institucionais que orientam o

trabalho em seu interior, além disso, faz uso do método etnográfico que conta com observação participante e aplicação de entrevistas semiestruturadas com profissionais da instituição.

Ancorado no paradigma da proibição e na filosofia de abstinência total de drogas, o centro terapêutico prega o afastamento completo dos sujeitos no que tange aos consumos dessas substâncias, atuando sob o olhar de diferentes profissões e saberes, desde o religioso até o científico. Nesse sentido, reproduz interesses calcados nos próprios documentos orientadores das Políticas Públicas sobre Drogas em nossa realidade. A crença institucional é veiculada através dos profissionais e suas atividades, das conversas informais e dos momentos de lazer, num movimento de conversão moral dos pacientes, visto que sua doutrina é voltada ao espiritismo cristão.

No interior da entidade, o problema com drogas é narrado como caminho sem volta e deteriorante da saúde física e mental, afetando a vida como um todo. Isso nos revela pelo menos 3 pontos importantes: que os discursos moralistas acerca dos usos de drogas prevalecem no currículo institucional, que a circulação do proibicionismo é plantada na consciência dos pacientes e que as práticas de cuidado em saúde mental estão diluídas no território e no currículo terapêutico, os quais mobilizam atividades lúdicas e de lazer.

Esta tese demonstrou que o lazer em comunidades terapêuticas não é ornamento, mas eixo estruturante do cuidado. Contudo, para que realize seu potencial emancipatório, é preciso deslocá-lo da lógica instrumental e moralizante que frequentemente o captura. O desafio posto é construir currículos terapêuticos que reconheçam o lazer não como recompensa pelo trabalho bem feito ou como instrumento de docilização dos corpos, mas como direito inalienável e prática de liberdade. Afinal, como me ensinou a etnografia, há muitos caminhos possíveis e não apenas um caminho para as muitas vidas que buscam reconstrução em meio ao sofrimento.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Fernanda Santos de. **Lazer, gênero e pandemia**: percepções e experiências de professores e professoras de Educação Física da rede pública de ensino de Sete Lagoas/MG. 2022. 159 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- ALARCON, Sérgio. **O diagrama das drogas**: cartografia das drogas como dispositivo de poder na sociedade brasileira contemporânea. 2009. 331 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SZYMANSKI, Heloísa. A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em educação. In: SZYMANSKI, Heloísa. (org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2010. p.87-98.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Currículo e contextos de aprendizagem: integração entre o formal e o não formal por meio de tecnologias digitais. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 2, mayo-outubre, 2014, pp. 1162-1188. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20355>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- ALMEIDA, Diego Eugênio Roquette Godoy. Notas sobre o des-envolvimento lúdico: Experiência, significação, profanação e tecnopolítica. LICERE - **Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 1–25, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/54953>. Acesso em: 31 mar. 2025.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- ALVES, Cathia. **Lazer no Programa Escola da Família: análise do currículo e da ação dos educadores universitários**. 2017. [s. f.] Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- AMARAL, A.; MONTEIRO, C. N. (orgs.). **Etnografias de mundos digitais**. São Paulo: Editora Sulina, 2022.
- AMARANTE, Paulo. **Loucos pela vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.
- AMARANTE, P.; NUNES, M. O. A reforma psiquiátrica no SUS e a luta por uma sociedade sem manicômios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, n. 6, p. 2067-2074, 2018.
- AMORIM, Telma Pires Pacheco. **Análise de necessidades comunicativas de profissionais do eixo tecnológico**: Hospitalidade e lazer do Instituto Federal de Santa Catarina. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ANDERSON, Walfred; PARKER, Frederick. **Uma introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

APPLE, Michael Whitman. Currículo e poder. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 14 (2), p. 46-57, 1989.

ARNOLD, Matthew. **Culture and anarchy and other writings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ARROYO, Miguel. **Da escola carente à escola possível?** São Paulo: Loyola, 1986.

AZEVEDO, Fábio Palácio de. O conceito de cultura em Raymond Williams. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 3, n. especial, p. 205–224, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ricultsociedade/article/view/7755>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBANTI, Eliane Jany. Efeito da atividade física na qualidade de vida em pacientes com depressão e dependência química. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 37–45, 2012. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/831>. Acesso em: 17 mar. 2024.

BARCELOS, Klindia Ramos *et al.* A normatização de condutas realizadas pelas Comunidades Terapêuticas. **Saúde em Debate**, v. 45, n. 128, p. 130–140, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/YFyHN3m5MQRrRsbhm7MKjpy/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2022.

BARDI, Giovanna; GARCIA, Maria Lúcia Teixeira. Comunidades terapêuticas religiosas: entre a salvação pela fé e a negação dos seus princípios. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 27, n. 4, p. 1557–1566, abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/VXFttJV983s9xjWsvfybPzg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

BARRETTO, Leandro Dominguez et al. Comunidades terapêuticas no brasil: uma revisão de escopo entre 2001 e 2021. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 24, e24000, 2024. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2024000101405&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2025

BASTOS, Adriana Dias de Assumpção; ALBERTI, Sônia. Do paradigma psicossocial à moral religiosa: questões éticas em saúde mental. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 1, p. 285–295, jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/LynyH7jjsCCXDrqtzMjyLpG/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2023.

BELLI, Benoni. **Tolerância Zero e Democracia no Brasil: visões da segurança pública na década de 1990**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BEZERRA, Daniele Borges *et al.* Etnografias multissensoriais e mediações antropológicas: A experimentação como forma de errância. **ILUMINURAS**, Porto Alegre, v. 24, n. 64, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/130192>. Acesso em: 7 jan. 2025.

BIEHL, João. **Vita**: vida em uma zona de abandono social. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Ubu, 2021.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sara Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BONADIO, Alessandra Nagamine. **O processo de reabilitação psicossocial de dependentes químicos**: estudo qualitativo em uma residência terapêutica. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina, Programa de Pós-graduação em Psiquiatria, São Paulo, 204p., 2010.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./ fev./ mar./ abr., 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BORGES, Silvana Maria Ribeiro. **O uso indevido de drogas e ações intersetoriais**: Contribuições para o debate e à construção de políticas municipais. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, Escola de Governo do Paraná, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas, Maringá, 148p., 2012.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **O ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na ciência social. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL. **Lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001**. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. **Resolução – RDC Nº 101, de 30 de maio de 2001**. Esta resolução estabelece as diretrizes para os serviços de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso ou abuso de substâncias psicoativas

BRASIL. A Política do Ministério da Saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: <http://bvs.sms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pns_alcool_drogas.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.343**, de 23 de agosto de 2006. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas – Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico ilícito de drogas; define crimes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 24 ago. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm. Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Relatório brasileiro sobre drogas / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas; IME USP; organizadores Paulina do Carmo Arruda Vieira Duarte, Vladimir de Andrade Stempliuk e Lúcia Pereira Barroso. – Brasília: SENAD, 2009. 364 p. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/cuidados_prevencao_drogas/obid/publicacoes/Lvros/Relatorio%20Brasileiro%20sobre%20Drogas%20-%202010.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021

BRASIL. **RDC ANVISA nº 29, de 30 de junho de 2011**. Dispõe sobre os requisitos de segurança sanitária para o funcionamento de instituições que prestem serviços de atenção a pessoas com transtornos decorrentes do uso, abuso ou dependência de substâncias psicoativas. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/navisa/2011/res0029_30_06_2011.vhtml>. Acesso em: 09 mar. 2017

BRASIL. **Portaria n. 3088, de 23 de dezembro de 2011**. Institui a rede de atenção psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <http://www.brasilsus.com.br/legislacoes/gm/11127630_88.html>. Acesso em: 28 mar. 2017.

BRASIL. **Lei 13.840, de 5 de maio de 2019**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas. Disponível em: <Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13840.htm >. Acesso em: 18 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Capacitação de monitores e profissionais das comunidades terapêuticas. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/publicacoes/desenvolvimento-social/23102020_senapred_compacta.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BURNHAM, T. F. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 2, n. 58, p. 3-13, 1993.

CALIARI, Fábio; AGAPITO, Leonardo Simões. O Proibicionismo: Impactos do modelo e uso de drogas. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 53–83, 2024. DOI: 10.25245/rdsp.v12i1.1456. Disponível em: <https://portal.unifafibe.com.br:443/revista/index.php/direitos-sociais-politicas-pub/article/view/1456>. Acesso em: 18 jan. 2025.

CALIMAN, G. Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador. **Revista de Ciências da Educação - UNISAL**, Americana/SP, Ano XIII, nº 23, 2º Semestre, 2010.

CAMARGO, Geovane Matheus; BORDIN, Marcelo; MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de. Da guerra às drogas à hipermilitarização do cotidiano. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 149 – 164, 2018.

CAPI, Andre Henrique Chabaribery. **Construção de saberes sobre o lazer nas trajetórias de formadores/as do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**. 2016. 247 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CARDOSO, Adriana Pereira. **Desafios da educação não-formal: o intervir da educação profissional como garantia dos direitos fundamentais do cidadão em risco social diante à drogadição em uma comunidade terapêutica no município de Bagé**. 2015. [49]f Monografia (especialização) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/684/1/Monografia.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

CARNEIRO, Henrique Soares. **Drogas: A história do proibicionismo**. São Paulo: Autonomia Literária, 2018.

CARNEIRO, Henrique Soares. A lógica do “proibicionismo” na sociedade e a questão da criminalização das drogas. **Jornal da USP**, São Paulo. 08. Julho. 2025. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/a-logica-do-proibicionismo-na-sociedade-e-a-questao-da-criminalizacao-das-drogas/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CARVALHO, R. M. B.; VARGAS, A. O Contexto Histórico das Políticas Públicas de Lazer no Brasil. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, 2010. DOI:10.35699/1981-3171.2010.793. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/793>. Acesso em: 26 maio. 2025.

CARVALHO, Célia Maria Sampaio de. **O lazer nos Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2011. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

CARVALHO, Lucas de Andrade. **Cultura corporal de movimento e lazer: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo na perspectiva de professores da rede estadual em Piracicaba**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

CASTRO, O.; MISKOLCI, R.; PEREIRA, P. P. G.. Mães de usuários de crack: gênero e agência no tratamento para dependência química . **Cadernos Pagu**, n. 62, p. e216222, 2021.

CAVALCANTE, Fernando Resende. **O lazer no currículo dos cursos de Educação Física: tendências e diversidades**. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

CAVALCANTI, L. F.; SILVA, T. A.; BRAGA, M. R. O uso da arteterapia como prática

integrativa e complementar em um centro de atenção psicossocial – álcool e drogas (CAPS-AD). **Cuid Enferm.** 2022 jul.-dez.; 16(2):201-208.

CHAVES-GAMBOA, M. **A disciplina recreação e lazer no currículo de formação de profissionais de Educação Física:** o que dizem e fazem professores em Universidades do Nordeste do Brasil. 1993. [158]f Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1993.

COELHO, L. M.; SIRINO, M. B. Concepções de educação integral, gestão do tempo integral e projetos de sociedade: um debate mais do que atual. *In:* FERREIRA, A. G. *et al.* **Políticas e gestão em educação em tempo integral:** desafios contemporâneos. Curitiba: CRV, 2018.

CONNELL, R. W. **Masculinidades.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORREIA, L. M.; LIMA, R. C.. A tendência à neoinstitucionalização e o discurso religioso: elementos de análise para a reforma psiquiátrica. **Saúde e Sociedade**, v. 33, n. 4, p. e230288pt, 2024.

CORTEZ, A. C.; BARROSO, P. F.. Espiritualidade como categoria resultante de interações (conflituosas) entre comunidades terapêuticas e Estado. **Religião & Sociedade**, v. 43, n. 1, p. 49–73, jan. 2023.

COUTO, Mia. **Pensatempos:** textos de opinião. Mirandela: Caminho, 2008.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DAMAS, Fernando Balvedi. Comunidades terapêuticas no Brasil: expansão, institucionalização e relevância social. **Revista de Saúde Pública**, v. 6, n. 1. Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6782/1/bapi_6_2014_Comun.pdf . Acesso em: 20 nov. 2023.

DA SILVEIRA, Z. P.; ARRUDA, E. P.; ARRUDA, D. E. P. Plágio na Academia: Casos da Universidade Federal de Minas Gerais. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 16, p. e8785, jul. 2021. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8785>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DAUSTER, T. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação: representações e práticas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 44, p. 39-56, abr. 2015. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312015000100039&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 set. 2023. <https://doi.org/10.2015/lcv21n44.004>.

DE LEON, George. **A comunidade terapêutica:** teoria, modelo e método. São Paulo: Loyola; 2003.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DOWBOR, Ladislau. **O capitalismo se desloca**: novas arquiteturas sociais. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

DUARTE, M. V. G.; BARROS, G. DA S.; CABRAL, B. E. B.. Uso de drogas e cuidado ofertado na Raps: o que pensa quem usa?. **Saúde em Debate**, v. 44, n. 127, p. 1151–1163, out. 2020.

DUARTE, L. N.; AUGUSTO, P. A.; PORTELA, C. E. da S. A arteterapia no contexto da promoção à saúde mental nos Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Outras Drogas. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 8, n. 18, p. e081943, 2025. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1943>. Acesso em: 7 set. 2025.

DUMAZEDIER, Joffre. As drogas e a revolução social do lazer. **LICERE - Revista do Programa de Pós- graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 6, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1467>. Acesso em: 15 jul. 2022.

EDICEL. **Pedagogia Espírita**. Cultural Espírita, 2008.

FASSIN, Didier. **A razão humanitária**: uma história moral do tempo presente. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

FAZENDA, I. et al. Contribuições dos estudos e pesquisas sobre interdisciplinaridade para um possível redesenho de currículo. (Org.) Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos Amorim. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, pp. 87-93. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE COMUNIDADES TERAPÊUTICAS – FEBRACT. *Síntese: Assembleia Comunitária*. **Revista Síntese** nº 01, ano 1, 31 jul. 2020. Campinas: FEBRACT, 2020. Disponível em: <http://www.febract.org.br>. Acesso em: 16 mai. 2025.

FÉLIX JUNIOR, I. J.; CALHEIROS, P. R. V.; CRISPIM, P. DI T. B.. Motivação para Mudança no Uso de Substâncias entre Usuários de Drogas Encaminhados pela Justiça. *Trends in Psychology*, v. 26, n. 3, p. 1363–1378, jul. 2018.

FERREIRA, F. M. N. S.; HAMMES, C. C.; AMARAL, K. C. das C. do. Interdisciplinaridade na formação de professores: rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares –GEPIFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/ADSON/Downloads/5173-Texto%20do%20artigo-16972-1-10-20171206-2.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2022.

FERREIRA, A. V.; SIRINO, M. B.; MOTA, P. F. Para além da significação formal, não formal e informal na educação brasileira. **Interfaces Científicas - Educação**, 8(3), 584–596. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736>. Acesso em: 22 dez. 2023.

FILHO, Lilson Horacio Rodrigues. **Jogos e cartas sobre a mesa: aprendizagens históricas lúdicas da saúde e das doenças em Goiás**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

FIORE, Maurício. O lugar do Estado na questão das drogas: o paradigma proibicionista e as alternativas. **Novos estudos CEBRAP [online]**. 2012, n. 92, pp. 9-21. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-33002012000100002>>. Acesso em: 14 dez. 2021.

FIORIN, Bruna Pereira Alves. Universidade: adaptação e aprendizagem. In.: PAVÃO, Sílvia M. O. (Org.). **Ações de atenção à aprendizagem no Ensino Superior**. Santa Maria: pE.com, UFSM, 2015.

FISCHER, Michael. **Emergent forms of life and the anthropological voice**. Durham: Duke University Press, 2003.

FONSECA, Carlos Alberto. **O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FOSSI, Luciana Barcelos; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. O modelo de tratamento das comunidades terapêuticas: práticas confessionais na conformação dos sujeitos. **Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro**, v. 15, n. 1, p. 94-115, 2015. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812015000100007&script=sci_abstract. Acesso em: 15 mai. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France, 1976-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977–1978)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978–1979)**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FRACASSO, Laura. Comunidade terapêutica: uma abordagem psicossocial. Encontro Interdisciplinar: Dependência Química, Saúde e Responsabilidade Social - Educando e Transformando Através da Educação Física, 2008. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/bibli/Encontrointerdisciplinar/Texto %2020Laura.pdf>> Acesso em: 15 dez 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, A. **Teoria e prática em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FREITAS, R. A. F. **Famílias e drogas: práticas terapêuticas e cuidado compartilhado**. Curitiba: Appris, 2020.

FREITAS, F. **Lutar, cair, levantar: itinerários de jovens pobres em conflito com a lei**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. **Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução?** Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; LEAL, Fabíola Xavier; ABREU, Cassiane Cominoti. A política antidrogas brasileira: velhos dilemas. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 20, v. 2, pp.267-276, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/hjfwnNg6nTb3nZC6qd3PVbC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2019.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEHRING, M.R. Comunidade Terapêutica: análise sócio demografia, perspectivas, percepções e motivos para recaída de residentes do esquadrão da vida de Bauru – SP. **Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP**. ;14:71-97, 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/levs/article/view/4211>. Acesso em: 22 Junho 2023.

GERMANO, M. G. **Uma nova ciência para um novo senso comum**. Campina Grande: Editora UEPB, 2011.

GHEIRART, O. O tratado antropeótico. 2015. 183f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontificia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), São Paulo, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. SP: Editora Atlas, 2017.

GIMENO, J. M. R; FRA, E.P; MONTESINOS, J. L. G; MILLÁN, I. G. La prevención de drogodependencias mediante actividades cooperativas de riesgo y aventura. *Actividad Física y Salud*. ed. 59. p.46-54, 2000.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, H. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz T. da e MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001 , p. 49-81.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** 2006, vol.14, n.50, pp. 27-38.

GOHN, M. da G. Educação não-formal na pedagogia social.. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, . **Proceedings online...** Faculdade

de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000009200600100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 02 out. 2023.

GOHN, M. da G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação**, Porto, v. 1, p. 35-50, 2014.

GOLDMAN, M. Os Tambores do Antropólogo: Antropologia Pós-Social e Etnografia, **Ponto Urbe** [Online], 3 | 2008, posto online no dia 05 agosto 2014, consultado o 04 outubro 2024. URL: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1750>; DOI: <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1750>

GOMES, Ronaldo Martins. Comunidade terapêutica e (re) educação. **Revista Segurança Urbana e Juventude**. 2010;3(2):1-18. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/seguranca/article/view/3697>. Acesso em 15 dez. 2023.

GOMES, Rodrigo de Oliveira; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer e Formação Profissional: Um Estudo sobre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 16, n. 4, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/673>. Acesso em: 20 maio. 2022.

GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em Educação Física**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GOMES, C. L. Compreensões de Lazer/Ocio na América Latina: Uma Análise Conceitual. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, 2013. DOI: [10.35699/1981-3171.2013.667](https://doi.org/10.35699/1981-3171.2013.667). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/667>. Acesso em: 16 set. 2025.

GOMES, R. M. **A comunidade terapêutica no Brasil: práticas, saberes, mitos e ritos**. 2022. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo, 2022.

GOMES DE SÁ, L. G. Reencarnar e renascer. O consolador, 2025. Disponível em: <https://www.oconsolador.com.br/ano17/867/ca6.html>. Acesso em: 10 ago. 2015.

GUIMARÃES, M. J. E. Interdisciplinaridade: consciência do servir. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 125-134

GUIMARÃES, Sueli Abreu; ROCHA JÚNIOR, Coriolano Pereira da. Lazer no Tratamento da Adicção de Substâncias Psicoativas. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 199–228, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/47246>. Acesso em: 19 set. 2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva,. Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 27 mar. 2023.

HEAL. Informações institucionais. 2024. Disponível em: <https://heal.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2024.

HEAL. Um caminho para muitas vidas. Disponível em: <https://www.heal.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2024.

HEAL. Centro de Terapias e Assistência Social - CETAS. Disponível em: <https://www.heal.org.br/cetas>. Acesso em 30 jan. 2024

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Perfil das comunidades terapêuticas brasileiras**. Brasília: Ipea, 2017. (Nota Técnica, n. 21).

ISAYAMA, Hélder Ferreira. **Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em educação física**. 2002. 197 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 2002.

JÚNIOR, Ricardo Bispo Razaboni; LAZARI, Rafael José Nadim; LUCA, Guilherme Domingos. Lei de drogas: 10 anos da Lei 11.343/2006. **REGRAD**, UNIVEM/Marília-SP, v. 10, n. 1, p. 234 - 244, outubro de 2017. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/2186>. Acesso em: 15 out. 2023.

JÚNIOR, José Augusto Honorato Vieira. **Educação Física e lazer**: o currículo nos cursos de formação de professores do Noroeste Paulista. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Atividade Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

KARAM, Maria Lúcia. Política de drogas e o dito ‘Crime Organizado’. **Revista do Sistema Único de Segurança Pública**, Brasília, Brasil, v. 3, n. 1, p. 61–80, 2024. Disponível em: <https://revistasusp.mj.gov.br/susp/index.php/revistasusp/article/view/599>. Acesso em: 1 out. 2025.

KRUG, E. G. *et al.* **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2020.

LAVARA, N. La eficacia de las comunidades terapêuticas a examen. [on-line]. 2004. Disponível em: <http://www.entorno-social.es/document-n04/aass5502.html>. Acesso em: 7 mai. 2017.

LEAL, Fabiola Xavier. **Movimento antiproibicionista no Brasil: Discursos de resistência**. 2017. 374 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade Federal de Espírito Santo, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 16, n. 1/2, p. 67–90, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/55234>. Acesso em: 26 dez. 2023.

LIMA, João Alberto Chagas. **Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LOECK, Jardel Fischer. Comunidades terapêuticas e a transformação moral dos indivíduos: entre o religioso-espiritual e o técnico-científico. In: **Temas para reflexão**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190103_comunidades_terapias.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

LOPES, J. S. L. **A antropologia urbana como crítica da cidade**. In: Cadernos do CEAS, n. 220, 2004.

LOPES, C. L. Sentidos da prática nas políticas de currículo. (Org.) Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos Amorim. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, pp. 57-62. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LUCKESI, C. C. (Org.). **Ludopedagogia: ensaios 01: educação e ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas/ Menga Ludke, Marli E. D. A. André – (2ª ed.) (Reimpr.)** Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

LUIZ, M. C.; GOMES, R. M. Educação não formal e comunidade terapêutica para dependentes químicos: articulação de processos educativos em práticas sociais. **HOLOS**, [S. l.], v. 3, p. 393–403, 2015. DOI: 10.15628/holos.2015.1645. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1645>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 285–296, maio 2006.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Revista Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p.98-113, Jul/Dez 2006.

MACHADO, C.. Políticas de segurança pública e seus excessos: a questão das Comunidades Terapêuticas e sua relação com o dispositivo da justiça nas periferias urbanas. **Religião & Sociedade**, v. 43, n. 1, p. 23–48, jan. 2023

MACIEL, Marcos Gonçalves; SARAIVA, Luiz Alex Silva; MARTINS, José Clerton Oliveira. Semelhanças e especificidades entre os estudos do ócio e os estudos do lazer. **Rev. Subj.**, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 13-25, ago. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-07692018000200002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 set. 2025.

MACIEL JÚNIOR, Mauro Lúcio; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Além dos 105 Minutos: Aprendizados e Sociabilidades em uma Torcida Organizada de Futebol. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. 155–187, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/41686>. Acesso em: 7 dez. 2022.

MACHADO, L. V.; BOARINI, M. L.. Políticas sobre drogas no Brasil: a estratégia de redução de danos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 3, p. 580–595, 2013.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

MAGNANI, J. G. C. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). **O corpo e o lúdico**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 19-33.

MANZONI, M. A. H. **A arteterapia no resgate da auto-estima com dependente químico**. Monografia, Especialização em Arteterapia, Universidade Potiguar - UnP, Belém – PA, 44p., 2005.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 2, jun. 2020. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/327102256.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MARONNA, Cristiano; ELIAS, Gabriel Santos. Por que descriminalizar o uso, a produção e a comercialização de drogas? **Boletim de Análise Político-Institucional / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. n.18 (2018). Brasília: Ipea. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8874/1/bapi_18_cap_1.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

MARTINS, Moises de Lemos. **Crise no castelo da cultura: das estrelas para as telas**. São Paulo, SP: Annablume, 2011.

MARTINS, Herbert Toledo; ROCHA, Rosilene Oliveira. Cem anos de proibicionismo no Brasil: uma análise neo-institucionalista das políticas sobre drogas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 112–129, 2021. DOI: 10.31060/rbsp.2021.v15.n2.1262. Disponível em: <https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1262>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, T. T. (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MECANISMO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À TORTURA (MNPCT). **Relatório anual 2017**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

MEIRA, L. M. DE. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. Rev. Bras. Educ., 2020 25, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência social sob a perspectiva da saúde pública. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 10, p. S7–S18, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. A inclusão social das pessoas com transtornos mentais: entre a solidariedade e a exclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 7–20, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 8ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec, 2004.

MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e208494, 2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE¹. Portaria n.106/GM de 11 de fevereiro de 2000. Disponível em:<http://portal.saude.gov.br/portal/saude/cidadao/visualizar_texto.cfm?idtxt=23119>. Acesso em: 2013

MINISTÉRIO DA SAÚDE². Portaria n.336/GM, de fevereiro de 2002. Disponível em:<<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Portaria%20GM%20336-2002.pdf>>. Acesso em: 2013.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy. **Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de Educação Física**: um olhar sobre os cursos superiores das universidades públicas em Belém/PA. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

MONTEIRO, Erica. **O programa Espaço de Brincar do Sesc São Paulo**: sua contribuição nas oportunidades de interação entre crianças na primeira infância e seus adultos referência nas vivências. 2023. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy. **Lazer e formação cultural**: uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MOREIRA, A. F. B. Entrevista: O constituir-se um pesquisador em currículo no espaço entre a crítica e a luta por possibilidades. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antônio Flavio Barbosa Moreira**: Pesquisador em Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.29-53.

MOREIRA, A. F. B. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In: PARAÍSO, M. A. (Org.) **Antônio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.59-78.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e controle social. In: PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.79-93.

MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antônio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.175-198.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antônio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.199-216.

MORGADO, J. C. Currículo e educação comparada: perspectivas e desafios. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 12-19, 2019. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.40262>

NASCIMENTO, Oromar Augusto dos Santos. **Os conhecimentos do lazer nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Educação Física no Estado de Goiás**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

NASCIMENTO, F. Estudos culturais e estudos descoloniais: diálogos e rupturas na construção de uma pesquisa de recepção. **Novos Olhares**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 80-87, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/140941>. Acesso em: 26 fev. 2024.

NEVES, João Mateus Bruno Lima; LOPES, José Augusto Bezerra. A aplicação da lei de drogas no Brasil: Desafios e critérios para a distinção entre usuário e traficante à luz da jurisprudência e da doutrina jurídica contemporânea. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, [S. l.], v. 11, n. 5, p. 3471–3481, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19273>. Acesso em: 9 out. 2025.

NICÁCIO, F.; CAMPOS, G. W. S. Equipes de saúde mental: a clínica e a política no cotidiano dos serviços. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 60–68, 1994.

NUNES, M. C. **Firmes nos propósitos: etnografia da internação de usuários de drogas em comunidades terapêuticas**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

OBALDIA, Bruna Andrade; FINGER, Anays. O discurso conservador do governo Bolsonaro à política de drogas no país enquanto violador de direitos humanos: entre fake news, preconceitos e saúde pública. **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**, n. 9, p.437-449, out/2021. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2365>. Acesso em: 26 jan. 2024.

OLIVEIRA, Bruna Vicente de Oliveira *et al.* O dependente químico residente em comunidade terapêutica: da triagem à adaptação a uma nova vida. **Revista Brasileira Militar de Ciências**, V. 5, N. 13, pp. 47-55, 2019. Disponível em: <https://rbmc.org.br/rbmc/article/view/16>. Acesso

em: 17 abr. 2021.

OLIVEIRA, Danilo Polizer de. **O jogo nas aulas de Educação Física: por uma educação para e pelo lazer sustentada pela pedagogia histórico-crítica**. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru, 2023.

ONU (2024). Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil. In Nações Unidas Brasil. Brasília. Disponível em <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/3>

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, J. S. da. **Caminhos do educador social no Brasil**. Jundiaí: SP, Paco Editorial, 2015.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A “prática” nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo de estudos e pesquisas sobre currículos e culturas da FAE/UFMG. (Org.) Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos Amorim. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, pp. 106-113. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo: o campo escolhido por Antonio Flavio Barbosa Moreira para aprender da tradição, subverter o possível e participar da transformação. PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira: Pesquisador em Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, pp.9-27.

PASSOS, Eduardo Henrique; SOUZA, Tadeu Paula. Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, XXIII(2), 154- 162, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000100017&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 25 abr. 2021.

PASSOS, Izabel Christina Friche. A Análise Foucaultiana do Discurso e sua Utilização em Pesquisa Etnográfica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 35, p. e35425, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/TsLbK3z9wHWGmyrqR6yGpSz/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2021.

PASQUIM, Heitor Martins; SOARES, Cássia Baldini. Lazer, Saúde Coletiva e Consumo de Drogas. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 305–328, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1111>. Acesso em: 19 set. 2023.

PASQUIM, Heitor Martins; CAMPOS, Célia Maria Sivalli; SOARES, Cássia Baldini. Lazer terapêutico: pesquisa ação com trabalhadores de serviços de saúde mental, álcool e outras drogas. **Movimento**, v. 26, p. e26004, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/90105>. Acesso em: 01 jan. 2021.

PASQUIM, Heitor Martins *et al.* Pesquisa documental sobre o papel das atividades de lazer nos manicômios modernos: relatórios de inspeção nacional. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 9, n. 3, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/37096>. Acesso em: 15 mai. 2023.

PERES, Fabiano Antônio Sena. **Currículo e Políticas Públicas de Esporte e Lazer: analisando o Programa Esporte Esperança**. 127 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belo Horizonte, 2013.

PERES, Fabiano Antônio Sena; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Currículo e Políticas Públicas de Esporte e Lazer: Análise do Programa Esporte Esperança. **Impulso**, Piracicaba 24(61), 31-45, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2198/1416>. Acesso em: 15 mar. 2021.

PICOLOTTO, E. *et al.* Prevalência e fatores associados com o consumo de substâncias psicoativas por acadêmicos de enfermagem da Universidade de Passo Fundo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 3, p. 645–654, maio 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/gzFyLOGcqWvTzSpXLrMCVFr/abstract/?lang=pt#ModalH_owcite. Acesso em: 28 abr. 2023.

PIMENTA, M. M. Entrevista com Paul Willis. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 323–333, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/R6SbQgVwyLzYK46XJZ9Yg7j/?lang=pt#>. Acesso em: 17 dez. 2023.

PINAR, W. I am a man: the queer politics of race. **Cultural studies – critical methodologies**, v. 2, n. 1, p. 113-130, 2002.

PINTO, Leila Mirtes Soares de Magalhães. **A recreação/lazer e a educação física: a manobra da autenticidade do jogo**. 1992. [137]f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, 1992.

PILLON, Rosiane. **Lazer, saúde e educação: construção de histórias em quadrinhos nas aulas de educação física**. 2022. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2022.

POLÍTICA NACIONAL DE SAÚDE MENTAL. Álcool e Drogas. 1 - Serviço técnico: Elaboração de diretriz técnica. Diretriz Técnica nº 008/2020 - Fiscalização em Comunidades Terapêuticas. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1999874/22-Fiscaliza%C3%A7%C3%A3o+em+Comunidades+Terap%C3%AAuticas.pdf>

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. (Org.) SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp.173-210.

POSSATO, B. C.; ZEN, D. D. P. E. Estudos etnográficos na educação: um olhar sensível sobre a escola pública paulista. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 234–251, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i2.8634881. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634881>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. O processo saúde-doença e a dependência química: interfaces e evolução. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 203–211, abr. 2009.

PRATES, Jane Cruz. A arte como matéria prima e instrumento de trabalho para o Assistente Social. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), [S. l.], v. 6, n. 2, p. 221–232, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/2313>. Acesso em: 5 set. 2025.

PRECIADO, Paul. **Um apartamento em Urano: Crônicas da travessia**. São Paulo: n-1 edições, 2019.

QUINTAS, Ana Carolina de Moraes Oliveira; TAVARES, Priscilla dos Santos Pixote Borelli. Entre Caps AD e Comunidades Terapêuticas: o cuidado pela perspectiva dos usuários de um Caps AD. **Saúde em Debate**, v. 44, n. spe3, p. 198–209, out. 2020.

RAUPP, Luciane Marques; MILNITSKI-SAPIRO, Clary. A "reeducação" de adolescentes em uma comunidade terapêutica: o tratamento da drogadição em uma instituição religiosa. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, XXIV(3), 361-368, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722008000300013&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 22 mar. 2021.

RIBEIRO, Sheylazarth Presciliana. **O lazer na política pública de esporte: uma análise do Programa Segundo Tempo**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

RIBEIRO, Fernanda Mendes Lages; MINAYO, Maria Cecília de Souza. As Comunidades Terapêuticas religiosas na recuperação de dependentes de drogas: o caso de Manguinhos, RJ, Brasil. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 19, n. 54, p. 515–526, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/6ZTtYPYL7dzPzZJvVDrBH4N/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 fev. 2019.

RIBEIRO, J. *et al.* Intervenção da Terapia Ocupacional na toxicodependência: estudo de caso na Comunidade Terapêutica Clínica do Outeiro – Portugal. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 5, p. 1585–1596, maio 2019

ROBATINO, Aurení. **Liberdade, Educação e Modernidade Líquida: contribuições do currículo escolar no processo de emancipação individual contemporânea**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ROCHA, Solange Silva; HALPERN, Silvia Chwartzmann. Interface entre uso de drogas e lazer: percepção de usuários de um CAPS ad de Cuiabá-MT. **LICERE - Revista do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 22, n. 4, p. 534–566, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/16280/13075>. Acesso em: 01 dez. 2022.

ROCHA, Aracele de Paula Garcia. **A educação para e pelo o lazer em um Instituto Federal: experiências e contribuições dos projetos de extensão.** 2021. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ROCHA, Iago Prina et al. Política de redução de danos: o enfrentamento da questão das drogas na atenção a saúde. **Brazilian Journal of Health Review**, Curitiba, v. 5, n.5, p. 21270-21285, sep./oct., 2022

RODRIGUES, Thiago. A infindável guerra americana: Brasil, EUA e o narcotráfico no continente. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 2, p. 102–111, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/yZyxgckKF6Ljzc3gprjhgkF/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2023.

RODRIGUES, J. C. **O paradoxo da ajuda: solidariedade, dominação e caridade.** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2005.

RODRIGUES, Luzania Barreto. Entre leis, moralidades e éticas: direitos humanos, usuário de drogas e política de redução de danos. **Saúde e Sociedade**, v. 34, n. 1, p. e240445pt, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/CKmD53xG9QwcPKkPfXnDr6r/?lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2025.

ROMERA, Liana. Drogas e Mídia: Influências no Lazer da Juventude. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 12, n. 3, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/864>. Acesso em: 6 mar. 2023.

ROMERA, Liana. A. Esporte, Lazer e Prevenção ao Uso Drogas: Dos Discursos Equivocados aos Caminhos Possíveis. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 16, n. 4, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/674>. Acesso em: 7 mar. 2023.

ROSSI, Cintia Cristina Silva; TUCCI, Adriana Marcassa. Acesso ao tratamento para dependentes de *crack* em situação de rua. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, p. e170161, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/4fHRYdcTqyGSFFwnXcYwyDj/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2021.

SABINO, Nathali Di Martino; CAZENAVE, Sílvia de Oliveira Santos. Comunidades terapêuticas como forma de tratamento para a dependência de substâncias psicoativas. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 167–174, abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/d6GNgyKtVD4xRDQNPJ5hVPJ/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 22 out. 2022.

SALVADOR, Guilherme. **Compreensões sobre o desenvolvimento da unidade temática lazer em uma turma do ensino fundamental de uma escola pública.** 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Universidade Federal de São Carlos, Presidente Prudente, 2023.

SANTANA, Daniella Tschoke. Praça de Bolso do Ciclista de Curitiba/PR: Idealização, Cotidiano e o Uso da Bicicleta Como Forma de Contestação. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 19, n. 1, p.

394–395, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1207>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e. **O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional**. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Romilson Augusto dos. **Educação, lazer e cultura juvenil: investigando políticas de lazer em cenários de organização e opressão de culturas urbanas contemporâneas e suas relações com os atos de currículo**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Colóquio Luso Brasileiro de Currículo 6., 2012, Belo Horizonte, MG). **Anais ...** 316 p. + 1 CD ROM ISBN 9788580070521. Belo Horizonte, MG: UFMG / FAE, 2012

SANTOS, Samuel. **A intervenção no lazer na política de segurança pública: A construção de saberes de oficineiros do Programa Fica Vivo!**. 2013. 146f Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Belo Horizonte, MG, 2013.

SANTOS, Samuel. Estudos culturais e formação profissional em lazer: Das Identidades e Concepções de Sujeitos. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 174–193, 2014. Disponível em: <https://rlec.pt/index.php/rlec/article/view/1762>. Acesso em: 9 dez. 2023.

SANTOS, Samuel; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Formação profissional em lazer: a construção e a mobilização de saberes em contextos de violência. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. p.89–112, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/478>. Acesso em: 9 out. 2020.

SANTOS, Dalva de Cassia Sampaio dos. **Políticas públicas de lazer e formação continuada de profissionais: uma análise na Prefeitura de Belém (2009–2014)**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Jéssica Pereira Rodrigues dos; VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia aplicada a jovens com transtornos mentais ao uso abusivo de substâncias psicoativas: trabalhando com a mitologia grega. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/63ra/conpeex/pibic/trabalhos/J__SSICA.PDF > Acesso em: 15 abr. 2021.

SANTOS, Karine do Rocio Vieira dos. **O currículo vivido no cotidiano escolar: minúcias de um lazer clandestino**. 2022. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

SAVAZZONI, Simone de Alcantara. A necessária distinção objetiva entre o traficante e o usuário na Lei de Drogas. **Revista do Tribunal Regional Federal da 3ª Região**, [S. l.], v. 25, n. 122, p. 67–80, 2014. Disponível em: <https://revista.trf3.jus.br/index.php/rtrf3/article/view/526>. Acesso em: 24 fev. 2026.

SCHENKER, Miriam; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p.707-717, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/gkX7PLctLG7ZB7w6VRzVznp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SCHMIDT, Elisabeth Silveira. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 11 (1): 59-69, jun. 2003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/492>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro; ANTUNES, Larissa. A função imaginária no uso de substâncias psicoativas: contribuições de Jean-Paul Sartre. **Rev. NUFEN**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 66-91, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 dez. 2023.

SCHWARZ, Liamara. **A disciplina lazer e recreação na formação de professores de educação física**: Estudo sobre alguns tratos curriculares em universidades estaduais do Paraná. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SECRETARIA NACIONAL DE POLÍTICAS SOBRE DROGAS - SENAD. **Práticas integrativas na aplicação da lei nº 11.343/2006**: lei de drogas. Brasília : Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2014.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A formação inicial de pedagogos para a educação em contextos não escolares: apontamentos críticos e alternativas curriculares. In: PINTO, H. A.; SILVESTRE, M. A. (Org.). **Curso de pedagogia**: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 127-160.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.73, p. 59-66, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. (ORG.) SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, pp.247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

SILVA, Ana Paula Mukoyama; STOPPA, Edmur Antônio. As Vivências do Lazer na Cultura Gótica. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 12, n. 4, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/834>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SILVA, Genezi Guedes da; PINTO, Melissa Ricardo; Machineski Gicelle Galvam. Percepção

dos familiares de usuários de substâncias psicoativas em relação ao tratamento em comunidade terapêutica. **Cogitare Enfermagem**. 2013;18(3):475- 81. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4836/483649281008.pdf>. Acesso em 9 dez. 2020.

SILVA, Tatyane Perna. **Lazer e Educação Física Escolar: análise da proposta curricular/currículo do Estado de São Paulo e da produção acadêmica no período de 2003 a 2012**. 2013. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

SILVA, Gustavo Schunemann Christofaro. **Acampamentos de férias e lazer: uma análise de currículos de formação profissional**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Meiri Luce da; ROSA, Sambleisse Sodré. Jogos e música: recursos terapêuticos ocupacionais no tratamento de adolescentes usuários de substâncias psicoativas. **Adolesc. Saúde (Online)**, Rio de Janeiro (RJ). 2017;14(4):58-65.

SILVA, Gustavo Schunemann Christofaro; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer e acampamento de férias: análise de currículos de formação profissional. **Impulso**, Piracicaba 27(70), 33-54, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3199/2003>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, R. R. D. da. Os Estudos Curriculares e o problema do conhecimento - uma entrevista com Elizabeth Macedo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 32, n. 64, p. 157–184, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/41476>. Acesso em: 4 set. 2023.

SILVA, Adriano Gonçalves da. **Lazer, animação sociocultural e educação profissional: mapeamento de currículos-encontros no Brasil e em Portugal**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Adriano Gonçalves da. Lazer, Animação Sociocultural e Educação Profissional: Mapeamento de Currículos- Encontros no Brasil e em Portugal. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 598–599, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/36340>. Acesso em: 18 mai. 2022.

SILVA, Ana Paula Machado. **Trajetórias e percursos da implementação de um projeto de recreação hospitalar pelos acadêmicos de enfermagem**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino em Ciências e Saúde) – Fundação Universidade Federal do Tocantins – Palmas, Palmas, 2021.

SILVA, F. M. da. **Masculinidades, Religião e Cuidados**. São Paulo: PUC-SP, 2021.

SILVA, Meire Luci da; ARAUJO, Maria Eduarda; SILVA, Nilson Rogério da. Grupo de Terapia Ocupacional na prevenção de recaídas de dependentes químicos. **Saúde (Santa Maria)**, [S. l.], v. 47, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistasauade/article/view/42639>. Acesso em: 28 ago. 2025.

SILVA, Gustavo Schunemann Christofaro; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Currículo Cultural e Lazer: Um Diálogo com Teorias Curriculares. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 281–303, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/48223>. Acesso em: 2 out. 2023.

SILVA, Gustavo Schunemann Christofaro. **Entre o local e o global: reflexões sobre o currículo de formação em animação turística da ESHTI/Moçambique**. 2023. 221 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

SILVA, Ricardo Luis da. **Ensino técnico público fluminense: análise dos currículos do eixo tecnológico turismo, hospitalidade e lazer da rede FAETEC**. 2023. 187 f. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

SILVEIRA, Adriana da Silva; GARCES, Solange Beatriz Billig; LAUXEN, Sirlei Lourdes. O currículo na formação superior: realidade e desafios na contemporaneidade. **Revista Missioneira**, v. 25, n. 1, p. 31-38, 22 fev. 2023. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/1151>. Acesso em: 10 out. 2022.

SIQUEIRA, Domiciniano. Construindo a descriminalização... In L.M.B., Santos (Org). **Outras palavras sobre o cuidado de pessoas que usam drogas**. Porto Alegre: ideograf/ Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.crprs.org.br/conteudo/publicacoes/arquivo48.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SIQUEIRA, Idamara; POWACZUK, Ana Carla A ressignificação do teatro e a formação do professor brincante: A ludicidade e a Brincadeira em questão. **Thaumazein: Revista Online de Filosofia**, Santa Maria (RS, Brasil), v. 16, n. 32, p. 75–81, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/thaumazein/article/view/4742>. Acesso em: 6 set. 2025.

SODELLI, Marcelo. A abordagem proibicionista em desconstrução: Compreensão fenomenológica existencial do uso de drogas. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 15, n. 3, p. 637–644, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/k3vrmx6wjKLzQSvKp6BS68R/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

SOUSA SILVA, Marcília de. **Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte**. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOUSA SILVA, Marcília de. A Implementação dos Programas de Contraturno Escolar e as Representações de Lazer e Esporte. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 471–472, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1704>. Acesso em: 6 mar. 2023.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado. Embasamento político das concepções e práticas referentes às drogas no Brasil. **Revista Eletrônica Saúde Mental, Álcool e Drogas**, v. 3, n. 3, pp. 1-16, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-69762007000200003. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOUZA, Marta Mariane Ferreira Gomes de. **Formação tecnológica em gestão desportiva e de lazer nos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

STIGGER, Marco Paulo; MYSRIW, Mauro. Etnografia e estudos no/do lazer: aspectos da observação participante. IN: ISAYAMA, Hélder Ferreira; MELO, Victor Andrade de. **Pesquisa e pós-graduação em estudos do lazer**. Belo Horizonte: UFMG, 2021. p. 101-121.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARGINO, J. Os imponderáveis em uma etnografia sobre religião e drogas: Análise de questões metodológicas. **Tempo da Ciência**, Toledo, v. 23. n. 45, p. 81 - 97, jan. / jun.2016

TAVARES, Marie Luce. **Entre o dito, o não dito e o que se expressa: juventudes, experiências e o currículo-lazer na escola**. 2020. 217 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; FRANÇA-CARVALHO, Antônia Dalva; SILVA, Bento Duarte da. Designações de currículo: Apreendendo seus sentidos em distintas teorizações. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp.4, p. e022114, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17129>. Acesso em: 15 fev. 2023.

TOMASI, Alessandro; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Quando lazer e saúde se encontram: Uma aproximação teórica possível para a composição de práticas cotidianas. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 220–243, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/52163>. Acesso em: 19 mar. 2025.

TORCATO, Carlos Eduardo Martins. **A história das drogas e sua proibição no Brasil: da Colônia à República**. 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **Filosofia da formação profissional nas sociedades pós-industriais, um olhar para além do tradicional: O caso do lazer e do turismo**. 1996. 250f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1996.

TRILLA-BERNET, J. **La educación fuera de la escuela**. Ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 2003.

UMBELINO, M.; ZABINI, F. O. A importância da interdisciplinaridade na formação do docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, Formação e Conhecimento. Anais Eletrônicos... Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014. Disponível em: <http://www.uniso.br/assets/docs/publicações/publicacoes-eventos/anais-do-sies/edicoes/edu-formacao-professores/44.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2022.

UNGHERI, Bruno Ocelli. **A atuação profissional em políticas públicas de esporte e lazer: saberes e competências**. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**, São Paulo, Brasil, v. 11, p. 1–14, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pontourbe/article/view/219809>. Acesso em: 8 out. 2023.

UZÊDA, André. Lula copia Bolsonaro e financia terraplanismo contra as drogas. **Intercept Brasil**. 23 nov. 2023. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2023/11/23/terraplanismo-contra-drogas-lula-segue-bolsonaro-financia-comunidades-terapeuticas-evangelicas/>. Acesso em: 8 dez. 2023.

VALOIS, Luís Carlos. **O direito penal da guerra às drogas**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade/GEPCPÓS: Concepções sobre a prática. (Org.) Elizabeth Macedo, Roberto Sidnei Macedo, Antonio Carlos Amorim. **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, pp. 23-36. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigitalAmorim2008.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

VELHO, Gilberto. **Indivíduo e sociedade: Notas para uma antropologia da modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

VELHO, Gilberto. **O mundo nas cidades: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

VIANA, Suellen Coelho. **Redução de danos e antiproibicionismo: conexões possíveis entre cuidado e política**. Rio das Ostras. 2016. 35 f. Monografia - (graduação) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Humanidades e Saúde, 2010.

VIEIRA, Marcelo Eugênio. **A disciplina lazer nos currículos de educação física: um estudo sobre os saberes dos professores nas universidades públicas do estado de São Paulo**. 2010. 156 f. Dissertação - (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, SP, 2010.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Tradução de Sérgio Lamarão. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

WEISER, Pedro Amadeus; REIS, Leoncio José de Almeida; BISPO, Camilla Beatritse Bezerra. Sentido de atividades de lazer em uma clínica para dependentes químicos no litoral do Paraná. **VII Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. Matinhos, PR, 25 a 27 set. 2014. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/6011/3262>. Acesso em: 14 mar. 2020.

WILLIAMS, Raymond. **Communications**. Londres: Penguin Books, 1968. 185 p.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**: A vocabulary of culture and society. Revised edition. New York: Oxford University Press, 1985. 349 p.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: UNESP, 2011.

WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser trabalhador**: Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ANEXOS
TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____,
diretor/coordenador(a) da _____ autorizo a
realização da pesquisa proposta pelo pesquisador Samuel Santos, sob orientação do Professor
Doutor Hélder Ferreira Isayama, com o título "Currículo com lazer num centro terapêutico
permanência dia de Belo Horizonte: Um estudo etnográfico", vinculada ao Programa de
Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas
Gerais (UFMG), nível de doutorado.

Estou ciente das etapas da pesquisa e do trabalho de campo que será conduzido pelo
doutorando, o qual pode ser contatado através do telefone 31 98505-6530 e E-mail:
samusantos08@yahoo.com.br. e o orientador do estudo, Hélder Ferreira Isayama, 31
99278-9501, E-mail: helderisayama@yahoo.com.br

A pesquisa tem por objetivo analisar quais concepções de identidades os currículos de lazer
pretendem reforçar, colocar em disputa ou contestar no ambiente de funcionamento da terapia.

Para tanto, tenho ciência dos procedimentos de coleta dos dados a serem realizados pelo
pesquisador (observação participante e aplicação de entrevistas semiestruturadas com
profissionais ou voluntários que atuam nessa instituição de tratamento em dependência
química). As entrevistas serão agendadas, aplicadas, gravadas, transcritas e analisadas
somente para fins desse estudo e serão garantidos o anonimato e o sigilo absoluto no
tratamento dos dados coletados da instituição e dos profissionais. Os entrevistados (as) serão
identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pelo pesquisador e a
identidade dos mesmos não será revelada, sendo esse mesmo procedimento válido para o
centro terapêutico investigado. Os custos com a pesquisa serão de responsabilidade do
pesquisador, não havendo nenhuma forma de remuneração financeira para os participantes ou
a instituição investigada.

A coleta dos dados somente terá início após a aprovação da pesquisa na Comissão de Ética
em Pesquisa (CEP) da UFMG, para tanto, informamos o endereço dessa Comissão, Avenida
Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (31)
3409-4592, E-mail: coep@prpq.ufmg.br, caso haja necessidade de esclarecimentos ou dúvidas
em relação aos aspectos éticos.

Por meio deste termo, declaro que fui informado (a) dos objetivos e dos procedimentos de
realização do estudo, autorizando assim, o desenvolvimento da pesquisa pelo pesquisador.

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2023.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Objetos textuais e discursivos (documentos, objetos, ferramentas, adereços, símbolos, mensagens, textos, manuscritos, imagens, representações);

Impressões e experiências percebidas (evidências, vestígios e detalhes expostos em painéis, paredes, quadros de avisos, dentre outros locais);

Espaços, materiais e conhecimentos mobilizados (as atividades, práticas e manifestações de lazer mobilizadas no tratamento);

Práticas e saberes relativos ao lazer na terapia (formas de organização, planejamentos, modos de execução e avaliação das propostas de lazer na terapia);

Intervenção e comunicação que oferecem saberes para a produção dos sujeitos (tipos de identidades subjacentes às intervenções com lazer no processo de reeducação dos sujeitos).

ROTEIRO PROVISÓRIO DE ENTREVISTA

- 1) Há espaços e tempos organizados exclusivamente para a prática do lazer?
- 2) Existem currículos explícitos e estruturados de lazer na rotina terapêutica?
- 3) Quais são as concepções de lazer que as ações reforçam, contestam ou colocam em disputa no espaço de tratamento?
- 4) Os enfoques dados aos conteúdos, conversas, práticas e reflexões nas vivências de lazer são realizados por quais profissionais da instituição?
- 5) Quem são os profissionais implicados com as ações de planejamento, execução e avaliação de lazer?
- 6) Que tipo de conhecimento o lazer ensina nesses espaços?

ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO

Roteiro de entrevista semi-estruturada para Psicólogos, Assistente Social, Fisioterapeuta, Educador Físico, Terapeuta Ocupacional, Arteterapeuta, Diretora.

- 1) Comente como foi sua trajetória de inserção na instituição terapêutica: Que situações te trouxeram para trabalhar na mesma?
- 2) Levando em conta a sua formação acadêmica, como o lazer e a recreação foram tematizados? Houve disciplinas específicas, projetos de extensão ou outras experiências formativas que abordaram esse tema em sua área profissional?
- 3) Em sua atuação no centro terapêutico, quais são os principais desafios que você enfrenta ao desenvolver práticas educativas com lazer e recreação? Poderia descrever situações específicas?
- 4) Na rotina cotidiana da terapia, de que forma o lazer e a recreação são inseridos em seu planejamento de trabalho?
- 5) A partir de quais referências e orientações institucionais ou experiências pessoais as atividades de lazer são planejadas e executadas em suas intervenções?
- 6) Durante os atendimentos individuais ou de grupos, como você percebe a reação/recepção das pessoas em relação aos conteúdos de lazer? Poderia descrever exemplos de respostas positivas e também de resistências que já observou?
- 7) Quais habilidades, valores ou comportamentos específicos você objetiva desenvolver quando utiliza do lazer e a recreação em suas intervenções? Como esses objetivos se conectam com o processo terapêutico mais amplo?
- 8) Você percebe transformações nos sujeitos atendidos a partir das experiências com lazer? Quais mudanças de perspectiva ou autoconhecimento são mais frequentemente observadas?
- 9) Pensando especificamente na rotina terapêutica da instituição, você considera que há uma programação semanal que valoriza o lazer enquanto um saber necessário aos processos de tratamento? Comente sobre isso:
- 10) Quais resultados concretos você tem observado a partir do trabalho com lazer durante o tratamento terapêutico?

- 11) Na sua opinião, como as práticas de lazer poderiam ser aprimoradas na instituição para potencializar o tratamento?
- 12) Você identifica a existência de um currículo estruturado ou diretrizes específicas para as práticas de lazer na instituição? Como isso se manifesta no cotidiano do tratamento?
- 13) Existem tensões ou conflitos relacionados às diferentes concepções de lazer entre os profissionais da equipe ou entre as expectativas dos atendidos e as propostas institucionais? Como essas situações são gerenciadas?
- 14) Como são avaliados os impactos das atividades de lazer no processo terapêutico? Existem mecanismos formais ou informais para esse acompanhamento?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“Currículos com lazer num centro terapêutico permanência dia de Belo Horizonte: Um estudo etnográfico”** que objetiva analisar as políticas e pedagogias de um currículo de lazer no contexto de funcionamento da terapia; identificar e discutir os currículos de lazer: formas de organização, planejamentos, modos de execução e avaliação das propostas de lazer na terapia; descrever e analisar as atividades, práticas e manifestações de lazer mobilizadas no tratamento; compreender as tensões e os conflitos relativos às intervenções no âmbito do lazer na comunidade terapêutica.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido pelo pesquisador. Você poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer necessidade de justificativa.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados coletados no formato de entrevistas para a produção de tese de doutoramento e de artigos técnicos e científicos. Para garantir a confidencialidade e a privacidade dos indivíduos respondentes desta pesquisa, a identificação dos mesmos será feita por codificação de sua identidade, vide cabeçalho deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente com finalidades científicas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em 2 (duas) vias originais com espaços para rubricas em todas as páginas e vias, sendo uma arquivada pelo pesquisador responsável e a outra fornecida a você. As duas vias serão firmadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante.

Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, o pesquisador agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do pesquisado. A pesquisa será feita de forma reservada e sem exposição pública dos participantes como forma de minimizar possíveis constrangimentos. Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos. Reforçamos que o participante poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem apresentar justificativas ao pesquisador.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “**Currículos com lazer num centro terapêutico permanência dia de Belo Horizonte: Um estudo etnográfico**” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Nome completo da participante

Data

Assinatura da participante

Nome completo do Pesquisador: Samuel Santos

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional- UFMG; Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer; Campus Pampulha;

CEP: 31270-901 / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) 985056530

E-mail: samusantos08@yahoo.com.br

Assinatura da pesquisador (doutorando)

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 3409459