



Formação Profissional e Tecnológica em Esporte e Lazer

Lenina Lopes Soares Silva
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza
(Orgs.)



editoraifrn

Formação Profissional e Tecnológica em Esporte e Lazer

Lenina Lopes Soares Silva
Kadydja Karla Nascimento Chagas
Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza
(Orgs.)



editoraifrn

Natal, 2023

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Getúlio Ferreira Marques



Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenador da Editora IFRN
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial

Adriano Martinez Basso
Alana Drizie Gonzatti dos Santos
Alba Valéria Saboia Teixeira Lopes
Alexandre da Costa Pereira
Amilde Martins da Fonseca
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Ana Lúcia Sarmento Henrique
Anna Cecília Chaves Gomes
Avelino Aldo de Lima Neto
Cíntia Beatrice da Silva Telles
Cláudia Battestin
Diogo Pereira Bezerra
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Genildo Fonseca Pereira
Gracielle Cristine Farias Moura

José Everaldo Pereira
Julie Thomas
Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria Araújo Rabelo
Marcus Vinícius de Faria Oliveira
Marcus Vinícius Duarte Sampaio
Maria Elizabeth Sobral Paiva de Aquino
Maria Kassimati Milanez
Maurício Sandro de Lima Mota
Maurício Sandro de Lima Mota
Miler Franco D Anjour
Paulo Augusto de Lima Filho
Raúl Humberto Velis Chávez
Renato Samuel Barbosa de Araújo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira de Mendonça

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Hanna Andreza Fernandes Sobral

Revisão Linguística

Maria Regina Soares Azevedo de Andrade

Prefixo editorial: Editora IFRN

Linha Editorial: Acadêmica

Disponível para *download* em:

<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal-RN.

CEP: 59015-300. Telefone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

**Formação
Profissional
e Tecnológica
em Esporte
e Lazer**



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação profissional e tecnológica em esporte e lazer [recurso eletrônico] / organizadores Lenina Lopes Soares Silva, Kadydja Karla Nascimento e Marta Mariane Souza – Natal : IFRN, 2023.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-8333-285-5

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Lazer - Estudo e ensino. 3. Formação profissional - Brasil. 4. Professores de educação física - Formação. I. Silva, Lenina Lopes Soares. II. Chagas, Kadydja Karla Nascimento. III. Souza, Marta Mariane. IV. Título.

CDD23: 790.07

Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.



Sumário

9
15

APRESENTAÇÃO
PREFÁCIO

19

CAPÍTULO 01:
Formação em Gestão (D)
esportiva e de Lazer e os
Horizontes da Construção de
uma Profissão

Lenina Lopes Soares Silva; Kadydja
Karla Nascimento Chagas; Marta
Mariane Ferreira Gomes de Souza.

43

CAPÍTULO 02:
Inserção dos Egressos de
Gestão Desportiva e do Lazer
no Mundo do Trabalho

Aniele Fernanda Silva de Assis Moraes;
Gabriela Dalila Bezerra Raulino; José
Rogério Silva Costa

73

CAPÍTULO 03:

Lazer, Recreação e para
Além da Recreação:
Tensões Epistemológicas na
Constituição Curricular

Adriano Gonçalves da Silva; Helder
Ferreira Isayama

121

CAPÍTULO 04:

Observatórios de Lazer
e Esporte na Educação
Profissional

Sonia Cristina Ferreira Maia; Rosalva
Alves Nunes

147

CAPÍTULO 05:

Estudos Culturais, Currículos
e Educação Profissional:
Como Funcionam os Cursos
Técnicos de Lazer e Animação
Sociocultural?

Adriano Gonçalves da Silva

175

POSFÁCIO:

Se Eu Devo Falar um Algo a
Mais...

Apresentação

O esporte e o lazer são fenômenos que têm requerido formação específica para atuação em seu campo profissional. Em virtude disso, verifica-se a necessidade de conhecimentos para que essa formação ocorra em conformidade com as intensas transformações no mundo do trabalho, considerando que essas atividades têm influência nas práticas cotidianas, nas vivências das pessoas e nos processos de organização da sociedade.

No Brasil, o desenvolvimento do campo profissional do esporte e do lazer vem ocorrendo em meio a complexas e recorrentes relações e vinculações entre diversos setores e envolvem o encadeamento do meio acadêmico, da mídia, do campo político-econômico e daqueles que estão envolvidos com os fenômenos do esporte e do lazer. Assim, compreende-se que há a necessidade de uma formação que transcenda as competências técnicas e mercadológicas, as necessidades dos postos de trabalho e a cultura da empregabilidade e trabalhabilidade, que carregam em si um misto de precariedade e trabalho informal. Essa formação transcendente concederia aos estudantes, principalmente aos oriundos da classe trabalhadora, uma travessia formativa necessária e humanamente almejada para os jovens brasileiros, fundamentada na concepção de formação humana integral, tendo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como eixos estruturantes dessa educação.

O cenário brasileiro tem protagonizado, nos últimos anos, expressivas transformações na área da formação

do esporte e do lazer como espaço de trabalho. Tal fato é evidenciado pela consolidação de políticas públicas e iniciativas destinadas à criação, manutenção e exploração de novas oportunidades identificadas na realidade de um país que definiu perfis profissionais a partir do sedimento de megaeventos esportivos e da adesão florescente por atividades físicas e de lazer como fator fundamental para a promoção da qualidade de vida, conforme se apresenta nos trabalhos que compõem essa coletânea.

No cenário brasileiro do século XXI, surgiram políticas de formação na área de esporte e lazer que se desdobram em vários subníveis, a exemplo dos técnicos em lazer, dos animadores socioculturais e dos gestores desportivos e de lazer. Esses profissionais possuem um importante papel nas propostas de esporte e lazer, à medida em que se propõem a planejar, gerenciar e realizar atividades de caráter educativo, cultural, desportivo, social e lúdico, objetivando uma melhora na qualidade de vida e interação social dos indivíduos.

O espaço esportivo brasileiro tem se caracterizado por uma crescente popularização do esporte, que tem ocasionado diversas oportunidades de inserção de profissionais especializados na área, como é o caso do gestor desportivo e de lazer, que surge a partir de uma necessidade que o esporte possui de sustentar de forma organizada a sua atuação. O gestor desportivo e de lazer é o profissional que, munido dos conhecimentos das ciências do esporte e da administração, se propõe a gerenciar projetos, organizações e ações esportivas e de lazer, como apresentado no perfil profissional discutido neste *e-book*.

As relações estabelecidas entre as políticas de formação aqui consideradas indicam uma perspectiva na qual a Gestão Desportiva e de Lazer constitui-se uma ação incorporada aos processos educacionais observados nas escolas de educação profissional e tecnológica. Portanto, o esporte e o lazer são considerados como parte dos modos de criação e recriação da realidade, histórica e culturalmente resultantes das tensões entre o capital e o trabalho, o que justifica a pertinência de se discutir tanto a formação para o mercado quanto para o mundo do trabalho, tendo como perspectiva a formação humana integral.

A integração da educação profissional em Gestão Desportiva e de Lazer indica a necessidade de refletir sobre uma formação que integre as perspectivas da politécnica, da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo, percebendo que essas discussões podem ampliar a perspectiva de sua compreensão e desenvolvimento da profissão de acordo com o enfoque de formação na área da Gestão Desportiva e de Lazer dos institutos federais da região Nordeste, por exemplo.

O esporte e o lazer estão entre os fenômenos sociais que têm o poder de ocupar lugares de grande destaque na sociedade, principalmente pelo fato de surgirem no mundo contemporâneo como geradores de grandes transformações sociais e econômicas. Falar de esporte e lazer, simultaneamente, significa se atentar às suas aproximações e diferenciações. Em termos de aproximação, é necessário mencionar que o esporte é um elemento possível de ser experienciado como substância de cultura e lazer, visto que o seu potencial permeia o âmbito de um cenário que

promove a interação de atividades de integração cultural as quais estão ligadas, principalmente, a espaços culturais, tanto na concepção quanto na aplicação articulando teoria e prática.

Neste sentido, é fundamental destacar o aspecto social do esporte e do lazer. Na qualidade de direitos constitucionais assegurados pela Constituição Federal da República de 1988, são consagrados numa escala de necessidade humana, que, assim como as demais, exigem reconhecimento e dedicação. Essa conjuntura auxilia no entendimento de que essas manifestações são parte de uma estrutura que considera importante a multiplicidade de benefícios que o esporte e o lazer podem oferecer. Dessa maneira, eles passam a ser considerados processos que demandam uma necessidade organizacional em diversos segmentos da sociedade, seja na educação, nas políticas públicas ou no âmbito empresarial, pois ambos apresentam ramificações quanto à sua estrutura econômica e findam por assumir um poderoso lugar na indústria, ao mesmo tempo que se configuram como elemento fundamental para a vida humana.

A produção do conhecimento sobre gestão do esporte (e/ou desportiva) e do lazer no país no tocante à formação de profissionais ainda é bastante incipiente. Isso se confirma quando, ao buscarmos o panorama dessa produção no país em 2020, encontramos apenas 110 trabalhos e apenas 6 trabalhos, sendo 2 teses e 4 dissertações, tratam dos fundamentos desses processos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (IBCIT, 2020). Assim sendo, podemos observar que a gestão desses fe-

nômenos ainda se encontra em fase de consolidação e requer, por essa razão, o investimento em pesquisas para a geração de novos conhecimentos. Essa constatação nos impulsionou a organizar o presente *e-book*, com o objetivo de divulgar resultados de pesquisas sobre o tema, com ênfase na formação, posto que essa formação tem sido assumida por áreas de conhecimento diversas no Brasil.

A formação, capacitação e qualificação profissional em gestão do esporte e do lazer no Brasil tem sido ofertada em cursos que podem ser de curta duração, em modalidades livres, de extensão, cursos complementares, como os de formação inicial e continuada, até as ofertas formais em cursos técnicos, de graduação e pós-graduação (*lato e stricto sensu*). São formações que se alinham às necessidades do mercado de trabalho e algumas se dirigem à formação profissional em gestão do esporte e do lazer.

O presente *e-book* reúne 5 capítulos de pesquisadores que se dedicam à formação na área e trazem para o acesso livre de divulgação científica aquilo que conseguiram sistematizar em seus trabalhos. Os capítulos trazem reflexões que apresentam tratamento teórico-metodológico e que fazem uma estreita relação entre a gestão do esporte e do lazer, seus fundamentos e espaços de atuação e formação, demonstrando que o conhecimento aqui exposto foi produzido de forma construtiva, contextual e significativa em uma articulação teórico-prática da natureza pedagógica quando tratamos de formação profissional.

Agradecemos aos autores pela colaboração e esperamos, com essa produção, contribuir para o desenvolvi-

mento do campo de formação em esporte e lazer como área de atuação profissional sedimentada em bases acadêmico-científicas.

As organizadoras.

Prefácio

Lazer e esporte estão incondicionalmente relacionados à promoção da qualidade de vida, os direitos humanos e o desenvolvimento humano. Nos primeiros meses de 2022, o Brasil contava com 17,5 milhões de famílias vivendo com uma média de R\$ 105 de renda *per capita*, segundo dados do Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico).

A pobreza inibe a população de praticar esporte ou de se beneficiar de atividades de lazer. Nesse sentido, Amartya Sen, na sua obra *O desenvolvimento como liberdade* (1999), criticava as políticas públicas orientadas exclusivamente para critérios de crescimento econômico. Há, por conseguinte, a necessidade de promover a liberdade – a partir da Educação e da Formação Profissional – para o exercício do esporte e a prática do lazer, tendo em conta as capacidades individuais, as oportunidades e as escolhas de vida que cada um e cada uma desejam ter.

Em 2015, segundo o IBGE, faziam algum tipo de esporte, no Brasil, 38,8 milhões de praticantes, sendo que 39,3% se dedicava ao futebol, enquanto 24,6% da população manifestava praticar a caminhada. Esses números refletem a falta de oportunidades (temporal, econômica, cultural...) para a prática de esporte, mas igualmente a ausência de políticas públicas e infraestruturas que possam responder aos interesses individuais, em cada lugar, cidade ou campo.

Quanto ao lazer, este se opõe ao tempo do trabalho e ao tempo livre. Encontra-se, por isso, ligado ao entrete-

nimento, ao turismo e ao entretenimento ou diversão, ou seja, a um conjunto de atividades geradas pela sociedade de consumo. Essa construção social é orientada pela dominação e alienação, mas pode também implicar experiência, a qual precisa de tempo de gestação e desenvolvimento. Nesse âmbito, as vivências podem gerar no indivíduo um crescimento pessoal que subsidia o autocohecimento e a autorrealização.

Anthony Giddens, em sua obra *Modernidade e identidade* (1991), vincula a proliferação de especializações ao avanço das instituições modernas, enquanto o crescimento das áreas de especialização resulta do desenvolvimento técnico. Nesse sentido, se torna imprescindível um olhar crítico sobre os cursos em Esporte e Lazer, seus profissionais, currículos e oportunidades de trabalho geradas e a gerar pelos egressos, bem como sobre os conhecimentos gerados nessas áreas, por exemplo, a partir de observatórios e outros grupos de pesquisa. O conhecimento e o olhar crítico são imprescindíveis para contribuir para um desenvolvimento mais humano, profissionalizante, sustentável e inclusivo.

Esta obra que agora se publica reúne um conjunto de especialistas, professores(as) e pesquisadores(as) prestigiados(as) para refletir a formação e a gestão do esporte e do lazer, a partir dos currículos, do mercado de trabalho e das informações geradas pelos observatórios dedicados ao acompanhamento da gestão do esporte e do lazer no Brasil.

Assim, no primeiro capítulo, intitulado “Formação em gestão (d)esportiva e de lazer e os horizontes da cons-

trução de uma profissão”, as autoras Lenina Lopes Soares Silva, Kadydja Karla Nascimento Chagas e Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza apresentam o resultado do mapeamento da produção acadêmica brasileira em artigos científicos acerca da formação em gestão (d)esportiva e de lazer e sua compreensão sobre os horizontes da construção teórica dessa profissão.

No segundo capítulo, com o título “Inserção dos egressos de gestão desportiva e do lazer no mundo do trabalho”, Aniele Fernanda Silva de Assis Morais, Gabriela Dalila Bezerra Raulino e José Rogério Silva Costa propõem-se a analisar a inserção dos egressos do curso superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer (GDL) do IFRN – *campus* Natal Cidade Alta no mundo do trabalho.

Já o terceiro capítulo, denominado “Lazer, recreação e para além da recreação: tensões epistemológicas na constituição curricular”, Adriano Gonçalves da Silva e Helder Ferreira Isayama analisam como se dá a constituição disciplinar do currículo de um curso técnico em Lazer, a partir do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *campus* Avaré.

O quarto capítulo, “Observatórios de lazer e esporte na educação profissional”, de Sonia Cristina Ferreira Maia e Rosalva Alves Nunes, tem como objetivo investigar os observatórios da educação profissional que tratam da temática esporte e lazer, bem como os que têm tais áreas como abordagens gerais de suas informações de acesso nas redes informatizadas, assim como apresentar esse território de gerir informações e transformá-las para o desenvolvimento dos estudos do lazer e do esporte.

O quinto e último capítulo, “Estudos culturais, currículos e educação profissional: como funcionam os cursos técnicos de lazer e animação sociocultural?”, de Adriano Gonçalves da Silva, tem por desiderato apresentar diálogos empreendidos com os Estudos Culturais na compreensão dos agenciamentos institucionais presentes nos currículos do curso técnico em Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *campus* Avaré e do curso profissional de Animador/a Sociocultural do Agrupamento Escolar Coelho e Castro (AECC) de Fiães.

Em conclusão, trata-se de uma obra dirigida a estudantes, docentes e profissionais da área do esporte e do lazer, mas também ao público em geral interessado na problemática, constituindo-se, por conseguinte, numa obra indispensável e incontornável para a formação na área.

Belém, 30 de setembro de 2022.

Fernando Manuel Rocha da Cruz
Professor Visitante Sênior
PPGCITI/UFPA – *campus* de Abaetetuba

capítulo

1

Formação em Gestão (D)esportiva e de Lazer e os Horizontes da Construção de uma Profissão

Lenina Lopes Soares Silva¹

Kadydja Karla Nascimento Chagas²

Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza³

Os fenômenos de esporte e lazer estão presentes na história da humanidade desde tempos imemoriais. Eles se fizeram marcantes nas sociedades gregas antigas e conquistaram uma dimensão sociocultural e educacional singular na história da humanidade nas sociedades ocidentais. Assim, como fenômenos construídos pelos humanos em seus processos de sociabilidades, trazem sempre as marcas do momento histórico-econômico e cultural no qual se desenvolveram como princípios, valores e regras a serem seguidos.

1 Doutora em Ciências Sociais (UFRN), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP-IFRN).

2 Doutora em Educação (UFRN), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP-IFRN).

3 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (PPGEP-IFRN).

No século XX, o esporte e o lazer começam a ser vistos como fenômenos sociais capazes de movimentar o mercado econômico, notadamente o turismo e os processos de trabalho a esse vinculados. De igual modo, a ciência começa a desvelar os benefícios do esporte e do lazer para a saúde das pessoas, o que faz movimentar outros nichos da economia fundamentados no evidente impacto que ambos podem exercer na vida das pessoas e no desenvolvimento social e econômico dos países.

Desse momento em diante, cotidianamente vemos a produção de sentidos e significados ensejados por diversos grupos de pertencimento integrados tanto às práticas esportivas quanto às de lazer para criar representatividade social e profissional em relação ao trabalho vinculado a tais fenômenos. Nessa perspectiva, são concebidos como fenômenos sociais que possuem a propriedade de ocupar lugares de destaque pelo fato de terem emergido no mundo contemporâneo como geradores de grandes transformações sociais e econômicas, quando o esporte e o lazer desvelaram possibilidades de produção de novos conhecimentos e de novas demandas para o mercado econômico.

Contraditoriamente, essa nova percepção dos fenômenos desportivos e de lazer permitiu a (re)significação das formas hegemônicas de se conceber a vivência desses fenômenos nas dimensões históricas e socioculturais nos diversificados espaços onde ocorrem. Exemplos disso são os grandes campeonatos de futebol locais e globais e as olimpíadas e Paralimpíadas.

É pertinente destacar que, do ponto de vista social, o esporte e o lazer são preceituados como direitos funda-

mentais assegurados pela Constituição Federal da República do Brasil de 1988. Esses são legitimados na escala de necessidade humana para a legítima condição de valor quando se trata de dignidade humana. Essa percepção colabora para o entendimento de que as manifestações desportivas e de lazer se constituem como fenômenos sociais que devem ser abarcados pelas políticas públicas do Estado brasileiro. Nesse sentido, o Estado deve assumir responsabilidades para que o desenvolvimento desses fenômenos sociais alcance todos os cidadãos, o que torna pertinente avançar em termos científicos, históricos e culturais sobre a compreensão de como delinear ações políticas efetivas para a implementação da multiplicidade de cenários e contextos humanos e sociais que envolvem as manifestações fenomênicas do esporte e do lazer.

Isso implica na visualização de que ações políticas de esporte e lazer são demandantes de profissionais de diversas áreas de conhecimento, o que resulta em uma pluralidade de práticas e perspectivas que se agregam às premissas necessárias para a composição de diversas subáreas de estudo quando se trata de promover o desenvolvimento científico necessário à compreensão dos dois fenômenos e da organização desses como política pública, seja de formação profissional ou de organização de ações sociais que necessitam de gestão específica. Nesse sentido, duas áreas se sobressaem às demais: a de educação e a de políticas públicas.

No Brasil do século XXI, no cenário esportivo, no período de 2007 e 2016, vimos o país sediando megaeventos esportivos, a exemplo dos jogos Pan e Parapan-America-

nos 2007, os V Jogos Mundiais Militares Rio 2011, a Copa das Federações 2013, a Copa do Mundo FIFA de Futebol 2014 e os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Verão 2016 (FROIS; COUTO, 2020). Esses eventos podem ilustrar a necessária formação profissional para a organização do esporte e o desfrute do lazer dos participantes, visto que marcaram sobremaneira o crescimento da formação de profissionais específicos para a área em discussão.

No lazer, observam-se reivindicações pautadas nas necessidades da vida humana em sociedade, fundamentadas nas formas de organização do trabalho e do tempo livre no mundo capitalista, constatadas nos esforços e nas adaptações para o ritmo daquela que veio a ser chamada de “indústria do lazer” (ROLIM, 2003). Essa indústria tem ocasionado, por um lado, a intensificação das relações sociais entre os indivíduos, sedimentadas nos interesses relacionados ao desenvolvimento do mercado cultural, às mudanças de comportamentos e à satisfação das pessoas em grandes eventos. Por outro lado, tem mostrado a necessidade de políticas públicas para a área fora dessa indústria, pois nem todos podem pagar por lazer. Entendendo-se lazer como um fenômeno emanado da cultura, é mister compreender que “[...] A cultura é o lugar da procura da unidade perdida. Nesta procura da unidade, a cultura como esfera separada representa sua própria negação” (DEBORD, 2013, p. 181). Daí advém a pertinência de uma formação humana integral para possibilitar que os sujeitos possam compreender os dois fenômenos como parte da unicidade da cultura.

Diante dessa perspectiva histórico-cultural, os fenômenos sociais de esporte e lazer são processos que demandam

necessidades organizacionais e formativas para atender diversos segmentos da sociedade, seja na educação, nas políticas públicas, nos ambientes privados ou na indústria tecnológica de produtos direcionados ao esporte e ao lazer.

Então, nos questionamos: quais são os horizontes de formação para o trabalho em gestão desportiva e de lazer que têm sido disseminados pela produção científica no Brasil?

Partimos em busca da resposta a tal questionamento com o entendimento que assinala e caracteriza o trabalho na dimensão de construção do ser humano (dimensão ontológica). Nesse sentido, torna-se oportuno situar o contexto que envolve a ciência, a tecnologia, a educação (geral ou a educação profissional) como estruturas amplificadoras dos mecanismos sociais, culturais, econômicos e estéticos de emancipação humana (FRIGOTTO, 2001).

Sendo assim, a formação em gestão (d)esportiva e de lazer implica em um sentido de formação ontológica-
-emancipatória para além daquilo que é proposto como demanda mercadológica. Tal fato corrobora a análise aqui desenvolvida, pautada na apropriação de conhecimentos que possibilitem a apreensão das bases materiais e das relações sociais geradoras do trabalho nas sociedades capitalistas em suas interfaces com a transformação das condições de produção e de reprodução do sistema produtivo (HARVEY, 1998).

Essas devem ser entendidas como relativas à formação de trabalhadores e dirigentes, no caso em questão de trabalhadores para atuação em gestão desportiva e de lazer, considerando-se que o contexto no qual essa for-

mação vem sendo gerada traz a necessidade crescente de produção e de consumo direto e indireto, no campo do esporte e do lazer, que tem se tornado uma esfera intensamente fértil para o mercado de trabalho no mundo capitalista (MELO; ALVES JUNIOR, 2012).

Objetiva-se, nesse capítulo, mapear a produção acadêmica brasileira em artigos e dissertações acerca da formação em gestão desportiva e de lazer para que possamos compreender os horizontes da construção dessa profissão, visando desvelar em que bases teóricas estão sedimentados, se apenas para o mercado ou para a transformação das condições existenciais pertinentes a uma formação ontológica-emancipatória unificadora e unificada pela cultura.

O capítulo está estruturado em quatro movimentos que se interconectam. O primeiro é essa introdução, que explicita, em linhas gerais, as bases e princípios de uma formação ontológica-emancipatória para o trabalho humano; o segundo apresenta a abordagem metodológica; o terceiro, a análise e discussão dos resultados; e o quarto, as considerações finais, com algumas proposições sobre o tema como horizontes possíveis à formação em gestão desportiva e de lazer.

Procedimentos Metodológicos

A investigação da qual resulta o presente capítulo é parte dos estudos antecedentes (SOUZA; SILVA; CHAGAS, 2021; SOUZA; SILVA, 2021) de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciên-

cia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN), na qual se analisa a formação tecnológica em Gestão Desportiva e de Lazer no âmbito dos institutos federais do Brasil, por meio de um estudo comparado.

Os resultados aqui apresentados têm caráter exploratório, posto que, na busca por estudos antecedentes sobre o tema e por mapear a produção científica brasileira acerca dele em diversos espaços de acesso aberto, intentou-se a apropriação desses conhecimentos para reflexões na investigação acadêmica supracitada.

A metodologia está pautada em uma abordagem qualitativa, de natureza básica, e quanto aos objetivos é exploratória/descritiva com procedimentos do tipo estado do conhecimento. O estado de conhecimento pelo qual optamos estrutura-se nas fases metodológicas a seguir especificadas:

[...] escolha das fontes de produção científica (nacional e/ou internacional); seleção dos descritores de busca; organização do corpus de análise: leitura flutuante dos resumos apresentados nos bancos de dados; seleção dos primeiros achados na bibliografia anotada; identificação e seleção de fontes que constituirão a bibliografia sistematizada, ou seja, o corpus de análise; construção das categorias analíticas do corpus: análise das fontes selecionadas, e organização da bibliografia categorizada, a partir da elaboração das categorias; considerações acerca do campo e do tema de pesquisa, com

contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha de caminhos que serão utilizados na tese/dissertação (MOROSINI, NASCIMENTO; NEZ, 2021, p. 70).

Os procedimentos seguiram as fases citadas tendo a *internet* como lócus das fontes de produção acadêmica, considerando-se que tal produção foi revisada por pares, e o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) como espaço de pesquisa, por ser um dos repositórios que reúne a produção acadêmico-científica nacional.

Podemos, assim, afirmar que se trata de uma pesquisa usufrutuária de espaços da *internet* como local de investigação, que são, de acordo com Fragoso *et al.* (2013), próprios para o uso de ferramentas digitais para coleta de dados, sejam esses artigos, *e-books* ou indicadores. Vimos, de igual modo, conforme Castells (2003), que a *internet* se constitui como uma tecnologia, que pode ser traduzida como uma rede de comunicação, de integração e de organização social, na qual informações circulam para diversos campos de conhecimento e de vivências sociais.

O Oasisbr foi o espaço de busca de onde foram extraídos apenas artigos e dissertações sobre o tema, no dia 26 de setembro de 2022. Para a busca, utilizou-se como descritor: gestão desportiva e de lazer, na busca avançada do portal, a qual limitamos para idioma: português e tipo de documento: artigo e dissertação, sem restrição temporal. Dessa busca, retornaram 120 resultados diversificados sobre o tema esporte e lazer.

Para a identificação e seleção de fontes que constituirão o *corpus* de análise, usamos como categoria de constituição analítica do *corpus*, ou seja, como critério de inclusão, a produção que tratasse do tema gestão do esporte e do lazer. Consideramos para o trabalho com as fontes o que orientam Morosini, Nascimento e Nez (2021) para análise, organização e elaboração das categorias em diálogo com o objetivo declarado para esse trabalho, em consonância com autores que fundamentam esse trabalho.

Assim sendo, os textos para análise foram selecionados fazendo uma leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos e dissertações. Essa leitura permitiu observarmos a pertinência de quatro produções dentre as 120 resultantes para serem analisadas e discutidas, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Título e Origem dos Textos Selecionados na Busca

Título	Origem
Perfis das trabalhadoras e dos trabalhadores egressos/as da UFPR Setor Litoral	Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP
A efetividade do curso de tecnologia em gestão desportiva e de lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará ante as expectativas do mercado de trabalho	Repositório da Universidade Federal do Ceará- UFCE
O perfil do gestor desportivo: Um estudo nos Centros de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Manaus	Repositório da Universidade Técnica de Lisboa- Faculdade de Motricidade Humana.
Qualidade nas organizações desportivas através da implementação do sistema de gestão de recursos humanos	Repositório da Universidade Técnica de Lisboa- Faculdade de Motricidade Humana.

Fonte: as autoras, a partir de dados de Oasisbr (2022)

Tem-se a expectativa de que os resultados sistematizados, analisados e discutidos contribuirão para a apropriação e disseminação de conhecimentos relativos à gestão desportiva e de lazer no Brasil, bem como à formação de seus profissionais.

Análise e Discussão dos Resultados

A produção selecionada para análise, qual seja, um artigo e três dissertações que mencionam aspectos relacionados à formação para a gestão do esporte e/ou do lazer, é bem pequena em relação ao total que retornou da busca. Diante dessa observação, optamos por desenvolver uma leitura temática de apresentação dos textos no sentido de verificar em que eles podem colaborar para a compreensão da formação em gestão desportiva e de lazer, sinalizando ou não para uma formação em perspectiva emancipatória para o trabalho.

O Quadro 2 apresenta os textos selecionados para a análise com os dados bibliográficos, tipo de produção e os objetivos traçados pelos respectivos estudos como forma de nortear a análise e a discussão temática.

Quadro 2 - Referencial dos Textos Selecionados

Nº	Tipo de produção	Referência	Objetivo
1	Artigo	OLIVEIRA, Adriana Lucinda de et al. Perfis das trabalhadoras e dos trabalhadores egressos/as da UFPR Setor Litoral. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP , [S. l.], v. 14, n. 1, p. 215-234, 2021. Disponível em: https://lens.org/063-584-874-760-914 . Acesso em: 10 out 2022	O artigo objetiva traçar o perfil dos/as egressos/as de cursos da UFPR – Setor Litoral. Os dados advêm do grupo de pesquisa Educação e Trabalho do Setor Litoral da UFPR, os quais foram coletados a partir de um questionário aplicado que obteve 256 respondentes egressos/as, dos cursos de Gestão: Ambiental, Empreendedorismo, Pública, Turismo e Desportiva e Lazer, e dos cursos Serviço Social e Licenciatura em Ciências.
2	Dissertação	PERUCCHI, Cláudia Acioli Menezes. A efetividade do curso de tecnologia em gestão desportiva e de lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará ante as expectativas do mercado de trabalho . 2012. 82 f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2012.	O estudo tem como objetivo avaliar a efetividade do curso de Gestão Desportiva e de Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - campus de Fortaleza, mediante a percepção dos gestores, professores, alunos e egressos no que se refere à sua organização didático-pedagógica, à ação do corpo docente, às condições estruturais (ocorrência de aulas práticas, condições físicas para realização das aulas e biblioteca) e ao acesso ao mercado de trabalho.
3	Dissertação	VALENTE, Lílian. O perfil do gestor desportivo: um estudo nos Centros de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Manaus . 2011. 111 f. Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.	O objetivo do trabalho foi identificar o perfil do gestor dos Centros de Esporte e Lazer da Prefeitura da Cidade de Manaus.
4	Dissertação	MIRA, Tânia Soraia Leitão. A qualidade nas organizações desportivas através da implementação do sistema de gestão de recursos humanos . 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Desporto – Organizações Desportivas) – Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, Portugal. Disponível em: http://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/4135 . Acesso em: 10 out. 2022.	O objetivo do estudo é ajudar a criar condições que proporcionem bem-estar organizacional aos colaboradores, para que estes deem o seu melhor e que o seu desempenho de qualidade seja canalizado para a qualidade do serviço prestado pela organização.

Fonte: as autoras, a partir de dados de Oasisbr (2022)

Os resultados evidenciam a reduzida quantidade de publicações disponíveis que abordam o tema gestão desportiva e de lazer como parte integrante dos seus objetos de pesquisa, especialmente quando observamos do ponto de vista da formação profissional nesse campo.

O artigo resultante da busca, intitulado “Perfis das trabalhadoras e dos trabalhadores egressos/as da UFPR Setor Litoral” (OLIVEIRA *et al.*, 2021) aborda, como uma das formações integrantes na análise, o curso de Gestão Desportiva e do Lazer da Universidade Federal do Paraná (UFPR). No estudo, apresenta-se o perfil desse profissional como sendo aquele destinado a:

[...] gerenciar, implantar e avaliar planos estratégicos de desenvolvimento humano em instituições, concebendo produtos e serviços ligados ao lazer, esporte, folclore, arte e cultura. A implementação de políticas inclusivas e afirmativas de integração social por meio de atividades sociais, lúdicas e esportivas é um dos focos do curso, ganhando ênfase a compreensão do esporte e do lazer como veículos para a educação, ou seja, do esporte e lazer como meios para a formação e emancipação do ser humano (UFPR Litoral; GDL, 2011, p. 9-10, *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 221).

Trata-se de uma proposta formativa alinhada ao desenvolvimento de profissionais aptos à gestão do esporte e do lazer como fenômenos dinâmicos, dotados de pos-

sibilidades, destinados à realidade local em que se situa o curso apresentado. Os resultados do estudo evidenciaram, no tópico da situação laboral dos egressos, três categorias principais: desempregados; no mesmo trabalho que tinha 2 anos após a conclusão do curso; ou trabalhando em outra área. Tal resultado alinha-se à problemática já evidenciada no complexo dessa formação no Brasil, que tem demonstrado pouca efetividade para se constituir como um campo profissional sólido e reconhecido. Os resultados desse estudo nos fazem refletir sobre a questão da formação direcionada apenas para o mercado de trabalho, pois este, em alguns momentos, pode não estar alinhado os sistemas educacionais e suas políticas de formação, tema já discutido por alguns autores (MELO; ALVES JUNIOR, 2012).

A segunda produção evidenciada é a Dissertação de Mestrado intitulada “A efetividade do curso de tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará ante as expectativas do mercado de trabalho” (PERUCCHI, 2012), que teve como objetivo avaliar a efetividade do referido curso na instituição mencionada sob a percepção dos gestores, professores, alunos e egressos no que se refere à sua organização didático-pedagógica, à ação do corpo docente, às condições estruturais e ao acesso ao mercado de trabalho. Perucchi (2012, p. 13), já na introdução, traz a sua concepção do curso e da profissão quando informa:

Tanto o curso como a própria profissão é ascendente no mercado de trabalho e no meio

acadêmico, fato que causa dúvidas sobre seu campo de atuação. A finalidade do curso é suprir as demandas de um profissional especialista nas necessidades do cidadão voltadas para uma educação de inclusão social e relacionadas com atividades de lazer que incluem o esporte, a recreação, o entretenimento, o folclore, a arte e a cultura, promovendo a saúde física e mental. Este profissional integra as atividades recreativas com outras áreas e profissões. O gestor desportivo e do lazer pode atuar no setor público ou em organizações não governamentais (ONGs) como educador social, pesquisador, técnico de desporto, assessor, consultor e gestor de produtos e recursos humanos desportivos.

Essa visão de Perucchi acerca do curso e da profissão não difere daquela que é apresentada por Dowling (2018).

Sob a ótica dos participantes, foram constatadas angústias por parte dos estudantes e egressos, em razão da indefinição do campo profissional, da falta de oportunidades disponibilizadas no mundo do trabalho e da concorrência com cursos tradicionais no mesmo nicho de atuação, já enraizados socialmente. A pesquisa concluiu que o curso necessitava de uma ampla reformulação e que “As profissões se enraizam na proporção de serem suas atividades assimiladas pelo mercado e com tarefas específicas, vão dando corpo ao que se chama profissão. O curso de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer caminha nesta direção” (PERUCCHI, 2012, p. 66).

A terceira produção foi a Dissertação de Mestrado “O perfil do gestor desportivo: um estudo nos Centros de Esporte e Lazer da Prefeitura Municipal de Manaus” (VALENTE, 2011), que objetivou identificar o perfil do gestor nos Centros de Esporte e Lazer da prefeitura da cidade de Manaus. O trabalho identificou que os gestores entrevistados eram graduados em Educação Física, ex-atletas e/ou indicados do gestor municipal, sem formação específica na área de gestão.

A dissertação de Valente (2011) traz uma abordagem histórica, legal e conceitual pertinente ao tema do estudo de forma global e local, conforme a proposição de seu estudo. Para ele,

As oportunidades de atuação do gestor desportivo são muito amplas e diversificadas. O gestor desportivo pode atuar em várias organizações desportivas tanto no poder público como no poder privado tais como: secretarias estaduais e municipais de esportes, federações, confederações e ligas desportivas, clubes sociais e esportivos, academias, empresas de serviços desportivos, complexos desportivos, escolinhas desportivas e outras organizações que tenham o desenvolvimento do esporte como seu objetivo principal. O gestor desportivo também pode exercer dentro destas áreas acima citadas, diferentes níveis hierárquicos na organização (VALENTE, 2011, p. 40).

O trabalho fez uma discussão do perfil do gestor desportivo de maneira fundamentada socialmente e em cada tempo histórico e concluiu que, na região pesquisada, o perfil dos gestores de esporte e lazer não apresenta formação profissional específica para a área. Além disso, sublinhou o fato de que o grau de instrução e formação específica do gestor esportivo é um indicativo importante para subsidiar a própria formação e capacitação desse profissional e das organizações esportivas, tendo ele a responsabilidade de difundir novos pensamentos e formas de atuação na gestão do desporto.

O quarto estudo resultante da busca, “A qualidade nas organizações desportivas através da implementação do sistema de gestão de recursos humanos” (MIRA, 2012), disserta sobre um objeto que analisou uma organização relativa à gestão dos seus recursos humanos, a existência ou não de um S.G.R.H. implementado e propõe, através da análise pormenorizada de todos os requisitos da Norma, identificar as necessidades de melhoria na gestão desses recursos, de forma a contribuir para a eficácia e eficiência na gestão da organização, colaborando para a qualidade dos serviços prestados por ela.

Trata-se de um trabalho situado no contexto lusitano, desenvolvido na Universidade Técnica de Lisboa, e inserido no campo da indústria do desporto e do lazer, que evidencia aspectos da qualidade de uma boa gestão, dentre elas, a formação desse profissional como um dos fatores para a gestão de qualidade das organizações. Nele, é possível verificar que há aspectos vinculados à gestão de organizações desportivas. O resumo destaca que “A

qualidade tem sido objecto de estudo como forma de distinção dos serviços e/ou produtos. Na gestão de organizações desportivas, a implementação da qualidade ao nível da construção e manutenção das infra-estruturas e monitorização das actividades tem evoluído substancialmente” (MIRA, 2012, Resumo n.p.).

Ao tratar especificamente sobre as organizações desportivas, o estudo referencia que o gestor desportivo atua com a necessidade de competências nas seguintes áreas: procedimentos comerciais, comunicação, manutenção de instalações, administração, legislação, técnicas de gestão, técnicas de protocolo, filosofia, técnicas de programação, pesquisa, segurança, prevenção e ciência. Sugeriu-se a aplicação do estudo a organizações desportivas do sector privado que apresentam carácter especializado (MIRA, 2012).

Dowling (2018) reflete criticamente sobre as características do campo da gestão do esporte e questiona até que ponto ela pode ser vista como uma profissão. A complexidade que envolve a profissionalização em torno da gestão do esporte sinaliza, para ele, indícios de uma profissão emergente, mas que, na melhor das hipóteses, pode ser rotulada como uma semi ou quase profissão, conforme observamos também nos trabalhos analisados.

Essa discussão, muito protagonizada no contexto brasileiro, é ressaltada nas produções que compõem este estudo, e se desenvolve no contexto internacional, como vimos no trabalho desenvolvido em Portugal. Nesse sentido, salientamos que esse assunto tem sido assumido por importantes organizações, a saber: *North American Society*

for Sport Management, Corporate Social Responsibility and Sport – Journal of Sport Management (JSM); Corruption in Sport – European Sport Management Quarterly (ESMQ); e Contemporary Qualitative Research Methods in Sport Management – Sport Management Review (SMR) (DOWLING, 2018).

Sendo um campo profissional que registra o crescimento da oferta de formação especializada com base nas necessidades manifestas pelo mundo do trabalho, a gestão do esporte e do lazer enfrenta o problema da ausência de reconhecimento social não apenas no Brasil, mas em outros cenários que se propõem a ofertar esta formação, incluindo contextos precursores da gestão do esporte, como Estados Unidos e Reino Unido (ROCHA; BASTOS, 2011). Essa percepção da necessidade de formação se apresenta no trabalho desenvolvido por Valente (2011).

Ressaltamos que essa formação especializada possui duplo papel o de estabelecer um corpo interno de conhecimentos consistentes para que se promova a profissão, e o de ser um canal externo de autoridade profissional (DOWLING, 2018). Apesar da existência de cursos de formação em nível de graduação e pós-graduação, não existem pré-requisitos de treinamento para se atuar na área.

Chelladurai (2018) afirma que qualquer pessoa que trabalhe no campo da gestão do esporte pode encontrar as diretrizes para ser profissional nos credos éticos das associações de gestão do esporte, nas declarações estabelecidas como metas das organizações e nos princípios da qualidade do serviço. O profissionalismo seria o caminho para fidelizar a gestão do esporte. No sentido da ges-

tão desportiva e de lazer como profissão, tal percepção se assemelha à apresentada por Oliveira *et al.* (2012).

Considerações Finais

As produções listadas na busca relacionam, de maneira própria e interligada, a conjuntura da gestão do esporte e do lazer como um campo em desenvolvimento, que necessita amadurecer de maneira generalizada os seus pontos de contato com o meio social. O primeiro indicador disso é a produção acadêmica insuficiente sobre a temática, que restringe o progresso do campo quando não circula no campo de gestão do esporte e do lazer de maneira ampliada as suas tendências, necessidades e potencialidades pautadas na ciência. Tal indicador possui grande incidência na área e é observado de maneira consensual em qualquer produção que desenvolva uma investigação especializada.

Um segundo indicador, de ordem prática, é contemplado nos textos que tratam da atuação desse profissional como um problema estruturante de uma formação que não possui reconhecimento social e, portanto, encontra-se flutuante no ambiente de formação profissional que desconhece o movimento dos profissionais do esporte e do lazer que necessitam de formação para atuarem na área de gestão desportiva.

Conforme os estudos analisados, os horizontes para a formação em gestão desportiva e de lazer no Brasil estão em processo de ressignificação conceitual e de prática, embora já sejam vistas algumas perspectivas bem funda-

mentadas em estudos tanto nacionais quanto internacionais, de acordo com referenciais que constam nos quatro estudos verificados. Contudo, a produção acadêmica na área é ainda muito baixa, o que revela a necessidade de um maior investimento em pesquisa e produção acadêmica.

Referências

DOWLING, M. Exploring Sport Management as an Academic Profession: A Critical Review of Occupational Theory. **Journal of Global Sport Management**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 321–338, 2018.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, [s. l.], v. 19, p. 71–87, 2001. Disponível em: <http://150.162.1.115/index.php/perspectiva/article/view/8463>.

ROCHA, C.M da; BASTOS, F.C. Gestão do Esporte : definindo a área. **Rev. Brasil Educ. Fís. Esporte**, [s. l.], v. 25, p. 91–103, 2011.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2000.

FROIS, R; COUTO, A.C.P. Megaeventos Esportivos E Turismo: o Pós-Copa do Mundo FIFA 2014 em Belo Horizonte–Brasil. **Ateliê do Turismo**, v. 4, n. 1, p. 29–50, 2020.

MELO, V.A; ALVES JUNIOR, D, E. Introdução ao Lazer. Barueri, SP: Manole, 2003.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo, eBookLibres, eBooksBrasil.org, 2013. Disponível em: <http://www>.

ebooksbrasil.org/eLibris/socespetaculo.html Acesso em:
04 ago. 2022.

MOROSINI, M; DO NASCIMENTO, L. M; DE NEZ, E. ESTADO DE CONHECIMENTO: A METODOLOGIA NA PRÁTICA. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 55, p. 69–81, 2021.

capítulo

2

Inserção dos Egressos de Gestão Desportiva e do Lazer no Mundo do Trabalho

Aniele Fernanda Silva de Assis Morais¹

Gabriela Dalila Bezerra Raulino²

José Rogério Silva Costa³

Introdução

O presente capítulo apresenta parte dos resultados de um projeto de pesquisa intitulado “Inserção dos Egressos de Gestão Desportiva e do Lazer no mundo do trabalho: uma análise na perspectiva da formação”, financiado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal Cidade Alta (IFRN–CAL). Compreender a inserção profissional dos egressos do curso de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer (GDL) significa também revelar o olhar deles em relação

1 Doutora em Estudos do Lazer (UFMG). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRN - *Campus* Natal Cidade Alta, atualmente é coordenadora do Curso Técnico Integrado em Lazer.

2 Doutora em Comunicação e Cultura (UFRJ). Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFRN - *Campus* Natal Cidade Alta.

3 Licenciado em Educação Física (FANEC) e Graduado em Gestão Desportiva de Lazer (IFRN).

ao mundo do trabalho, mapear os cargos e funções que têm ocupado, bem como identificar sua permanência ou não, na área profissional, tudo isso tomando como lente de observação o seu percurso formativo no IFRN.

Esses dados se revelam importantes para o IFRN, de modo específico, pelo potencial para subsidiar o processo de reformulação curricular e de avaliação do curso pelo Ministério da Educação (MEC), assim como para fundamentar ações institucionais voltadas à manutenção do vínculo e acompanhamento com os formados na sua atuação profissional, inclusive, estimulando-os à continuidade da formação a partir de programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. De modo geral, a pesquisa também contribui para fomentar mais amplamente os estudos na área, considerando que pouco se tem produzido academicamente sobre egressos neste campo⁴.

O referido curso de GDL no IFRN – *Campus* Natal Cidade (CAL) foi criado no ano de 2012, após processo de readequação curricular proposto pelo MEC. Anteriormente, no período de 2006 a 2011, o *campus* ofertava o curso superior de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida. Naquele momento, o perfil profissional esperado era de “produzir e aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos no campo do lazer em atividades que contribuam para a melhoria da qualidade de vida, de forma ética e com capacidade técnica e política” (CEFET, 2006, p. 08). A carga horária de 2.410 horas era dividida em 6 semestres para oferta diur-

4 Fonte: revisão sistemática realizada no periódico da Capes, na Revista Holos e no Google Acadêmico.

na e 7 semestres para oferta noturna. Com a readequação curricular, o Curso de Gestão Desportiva e de Lazer passou a ter carga horária de 2.494 horas, dividida em 6 semestres para oferta diurna, e assume como objetivo geral:

profissionalizar o gestor de lazer para implementar e gerenciar políticas, programas e ações de esporte e lazer com competência técnica e compromisso ético, comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social (IFRN, 2012, p.12).

No Brasil, é possível afirmar que a área da Gestão Desportiva e de Lazer (GDL) é recente, com formação acadêmica iniciada em 1999 e, crescimento acentuado em 2002. Esse campo de estudos da Gestão Desportiva, na verdade, se inicia nos Estados Unidos, mediante programas acadêmicos na década de 1960 para atender à demanda do esporte profissional e universitário. A perspectiva era a de que, uma vez tendo formação específica, seus dirigentes propusessem melhorias organizacionais, de desenvolvimento econômico e estrutural.

O crescimento mais recente no Brasil foi motivado pelo fato de o país sediar grandes eventos esportivos como Jogos Pan-Americanos e Parapan-Americanos (2007), Jogos Mundiais Militares (2011), Copa das Confederações (2013), Copa do Mundo (2014), Copa América (2019), Jogos Olímpicos e Paralímpicos (2016) e Copa América (2019). Esse contexto evidenciou a necessidade de qualificação de profissionais para atuarem neste setor,

atentos às transformações sociais ocorridas no mundo do trabalho e que visualizassem o potencial da vivência do esporte e do lazer como um aspecto significativo da vida cotidiana humana, inserido no contexto social real e em uma dinâmica de vida que o coloca em permanente processo de crescimento pessoal e social.

Uma vez crescente essa oferta formativa, é preciso olhar para a contribuição e atuação desse profissional no mundo do trabalho, refletindo, inclusive, sobre a efetividade do processo formativo para viabilizar esse processo de inserção. Tal questão será o fio condutor dos diálogos que seguirão no presente capítulo. A princípio, será apresentada uma breve contextualização da área no Brasil, seguida da descrição do percurso metodológico da pesquisa e da análise e discussão dos resultados. De modo geral, as considerações finais sobre o estudo apontam que, apesar de um reconhecimento da multiplicidade curricular ofertada pelo IFRN, os egressos sentem falta de maiores oportunidades de atuação profissional, seja ela articulada pela instituição, ainda enquanto prática no processo formativo, seja de oportunidades reais no mundo do trabalho, cujo espaço ainda não parece ser delineado e reconhecido.

Contextualizando a Gestão de Esporte e Lazer no Brasil

A história do campo de estudos do lazer e do esporte no Brasil aponta para uma ascensão significativa nestas áreas na década de 2000, creditada à criação do Ministério do Esporte, em 2002, ao surgimento de diversos progra-

mas e projetos no setor, e ao investimento em pesquisas vinculadas aos Centros de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e de Lazer (Rede Cedes), contemplando todos os estados brasileiros. Soma-se a esse cenário o fato de, Brasil ter sediado grandes eventos esportivos entre 2007 e 2019, como já mencionado

Todo esse contexto evidenciou a potencialidade de empregabilidade deste profissional no mundo do trabalho, bem como dos investimentos em novas oportunidades de formação, como é o caso da criação, em 2012, do curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)–*Campus* Natal Cidade Alta.

De acordo com o levantamento realizado no site do Cadastro Nacional de Cursos e Instituição do Ensino Superior (Cadastro e-MEC), há 58 cursos em Gestão Desportiva e do Lazer registrados no Brasil, sendo 57 tecnólogos e 1 bacharelado. Dos tecnólogos, 13 estão em processo de extinção e 7 já estão extintos. Nesse sentido, pode-se considerar 37 cursos iniciados/em atividade no país, sendo 30 na modalidade presencial e 7 a distância. Destaca-se que apenas 3 cursos são oferecidos por instituições públicas, a saber: IFRN – *Campus* Natal Cidade Alta, IFCE – *Campus* Fortaleza e IFRS – *Campus* Restinga.

O perfil do egresso formado como gestor desportivo e de lazer, conforme estabelecido no catálogo do Ministério da Educação – MEC (2010, p. 45), deve ter como competências:

- Gerenciar, implantar e avaliar os planos estratégicos de desenvolvimento humano em instituições, concebem-

do produtos e serviços ligados ao lazer, esporte, folclore, arte e cultura;

- Implementar políticas inclusivas e afirmativas de integração social por meio de atividades sociais, lúdicas e desportivas;

- Identificar oportunidades em que as atividades desportivas e de lazer podem ser meios de comunicação entre organizações e seus respectivos públicos. Valendo-se das ferramentas de gestão, assessoria no gerenciamento de recursos humanos, materiais e financeiros de projetos.

Dentre as competências para os gestores de esporte e de lazer elencadas pelo MEC, destaca-se a importância da implantação, do gerenciamento e da avaliação dos planos estratégicos para os produtos e serviços de esporte e de lazer, bem como a preocupação de implantação de políticas inclusivas e afirmativas, por intermédio das atividades sociais, lúdicas e desportivas. Isso exige que o profissional tenha um domínio amplo sobre gestão, esporte e lazer, que também seja capaz de desenvolver várias funções e se enquadrar em inúmeras ações. Para Mullin (1993) *apud* Zouian e Pimenta (2003, p. 8), “a gestão esportiva tem como primeiro objetivo promover as atividades esportivas, produtos e serviços, com ênfase nas funções de planejamento, organização, direção e controle”.

No entanto, a Gestão do Esporte tem uma característica particular no Brasil, de acordo com a nossa história e realidade. Por um lado, a sociedade e as organizações esportivas, de uma forma geral, ainda se conscientizam da importância da gestão em todas as manifestações do esporte: educacional, de participação e de rendimento. Por

outro, muitos consideram que a Gestão do Esporte está associada apenas à gerência de clubes e academias de ginásticas, ou a aspectos ligados a “Indústria do Futebol”, dada a forte predominância da modalidade em termos culturais (BASTOS; FAGNANI; MAZZEI, 2011, p. 64.).

O sistema de atuação do gestor desportivo e de lazer no Brasil é descrito por Rezende (2000) a partir de duas vertentes: aquelas organizações que existem em função da atividade física, esportiva e de lazer (centros de treinamento e escolinhas; academias; clubes e associações exclusivamente esportivas; consultorias e assessorias; ligas, federações e confederações; fundações, instituições e comitês, entre outros); e aquelas que possuem setores voltados para a atividade física, desportiva e de lazer (prefeituras, governos estaduais, governo federal, clubes sociais, entidades representativas como SESC, SESEI e sindicatos, hotéis, academias, *shoppings*, etc.).

É imprescindível, no olhar direcionado para este campo de estudo e atuação, considerar a premissa de que o lazer e o esporte são direitos sociais garantidos em forma de lei, conforme o artigo 217º da Constituição Federal. O lazer, neste contexto, é compreendido como fenômeno moderno, vinculado a cultura de um povo, considerado como fator de desenvolvimento humano, presente no cotidiano dos sujeitos e importante na qualidade de vida. Conforme descreve Gomes (2004, p.125), o lazer é

uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo su-

jeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo.

O esporte, por sua vez, deve também ser compreendido enquanto fenômeno moderno, tido como uma das possibilidades de manifestações do lazer na sociedade. Conforme esclarece Melo (2004), o esporte não deve ser associado apenas a uma diversão ingênua. “É uma manifestação cultural poderosa, influente, que envolve emocionalmente um grande número de pessoas e que hoje se apresenta como uma eficaz forma de negócios, capaz de mexer com sonhos e difundir ideias, comportamentos, atitudes” (p. 84). O esporte, como se sabe, mobiliza as gestões públicas e entidades representativas das diversas modalidades (federações, confederações, comitês, ligas esportivas; etc.). No campo da gestão, este fenômeno se divide em várias áreas de conhecimento, sejam elas da administração, do direito, da educação física, da gestão pública, da gestão desportiva e de lazer, dentre outras.

Assim, um dos desafios para a área de gestão desportiva e do lazer é a criação de cursos com estruturas curriculares que reúnam conhecimentos específicos sobre gestão e as diferentes concepções do esporte e do lazer, considerando os aspectos científicos da área e as demandas do mercado, para promover, assim, a formação de profissionais com o perfil adequado para ocupar cargos nas diferentes organizações esportivas (FREITAS, 2015; MAZZEI *et al.*, 2013). Apesar de existirem muitas Ins-

tituições de Ensino Superior (IES) oferecendo o curso de GDL no país, o estado da arte aponta que o campo de estudos sobre os egressos da gestão de esporte e de lazer no Brasil ainda é incipiente. Pouco se estuda e se conhece sobre o perfil desse administrador, sua formação e campo de atuação (AZEVEDO; BARROS; SUAIDEM, 2004; BASTOS, 2004).

Uma pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES apresentou zero ocorrências quando utilizados os termos de pesquisa “egressos de gestão desportiva e de lazer” “egressos de lazer” e “egressos de esporte”. Outra busca, na Revista Holos – IFRN, utilizando os mesmos termos anteriores, apresentou 19 trabalhos, dentre os quais apenas cinco tratavam diretamente do lazer como objeto de investigação (nenhum relacionado ao estudo de egressos desses profissionais), e outros dois tratavam de estudos de egressos, sendo um na área da informática e outro dos egressos nos cursos ofertados pelo *campus* do IFRN – João Câmara.

Já a pesquisa no Google Acadêmico, utilizando os termos já mencionados, apontou para quatro estudos: uma Tese de Doutorado que trata de uma análise comparativa entre os egressos do curso técnico em Lazer no IFMA e na graduação de Lazer e Turismo da USP (2018); um estudo de egressos como possibilidade de avaliação institucional e política realizada com formandos do Pró Jovem (2012); um estudo com egressos do eixo tecnológico turismo, hospitalidade e lazer no IF Catarinense, objetivando analisar o perfil e atuação no mercado de trabalho dos egressos de Turismo e hospedagem (2015); e uma pesquisa

voltada para a inserção do profissional egresso do curso de educação física com foco na saúde na Universidade Federal de São Paulo – *Campus* Baixada Santista (2018).

Por fim, no Sistema de Bibliotecas do IFRN – *campus* Natal Cidade Alta, foram encontradas duas monografias que tratam de estudos com egressos de Gestão Desportiva e de Lazer, sendo uma voltada para analisar o campo de atuação destes profissionais no RN e outra focada em identificar se o curso de GDL prepara os egressos para atuarem no ambiente escolar.

É considerando a importância de reflexões nesse campo formativo que a presente pesquisa se dedica a uma análise da inserção dos egressos de GDL formados pelo IFRN – *Campus* Natal Cidade Alta, estabelecendo um olhar a partir do seu percurso formativo, conforme debatido na seção que segue.

Gestor de Esporte e Lazer Formado no IFRN: Perfil e Inserção no Mundo do Trabalho

O Curso Tecnólogo em Gestão Desportiva e de Lazer (GDL) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte– *campus* Natal – Cidade Alta (IFRN–CAL), foi criado no ano de 2012, seguindo os princípios norteadores da modalidade da educação profissional e tecnológica brasileira, explicitados na LDB nº 9.394/96 e atualizada pela Lei nº 11.741/08, bem como nas resoluções e decretos que normatizam a Educação Profissional Tecnológica de Graduação do sistema educacional

brasileiro e demais referenciais curriculares pertinentes a essa oferta educacional.

O curso de GDL passou a integrar o eixo Hospitalidade e Lazer, que compreende as tecnologias “relacionadas aos processos de recepção, entretenimento e interação. Abrange os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes à hospitalidade e ao lazer” (MEC, 2010, p. 42). Os cursos que fazem parte deste eixo são: Eventos, Gastronomia, Gestão de Turismo, Hotelaria e Gestão Desportiva e de Lazer, sendo importante a integração de todos eles ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais.

Em consonância com as competências descritas no catálogo do Ministério da Educação (MEC), o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Gestão Desportiva e de Lazer (IFRN, 2012) apresenta, dentre os objetivos formativos desse profissional:

Elaborar, executar e avaliar projetos de lazer através de parcerias, convênios e pesquisas na área, objetivando atender aos mais diferentes segmentos da sociedade;

- Desenvolver o pensamento científico a partir de uma compreensão ampla de ciências para a produção e aplicação do conhecimento na área do esporte e do lazer;
- Garantir uma formação sólida que oportunize ao profissional realizar reflexões teóricas e práticas sobre o fenômeno do esporte e do lazer;

- Possibilitar a compreensão dos princípios e da organização da atividade empresarial na área do lazer e do esporte;
- Desenvolver projetos empreendedores voltados para a criação de empresas promotoras de atividades de lazer e eventos esportivos.

No que se refere mais especificamente à ampla área de atuação, esses profissionais são responsáveis por estimular e articular ações intersetoriais no campo da cultura, da educação e da assistência social, podendo, portanto, elaborar diagnósticos em políticas de esporte e lazer no âmbito público e privado; planejar e elaborar programas e projetos de lazer e esporte; dominar as ferramentas tecnológicas de gerenciamento dos projetos de sua responsabilidade; dominar os processos de manutenção dos espaços e equipamentos de esporte e lazer; captar recursos; desenvolver projetos empreendedores voltados para a criação de empresas promotoras de atividades de lazer e eventos esportivos; intervir no âmbito da educação não formal; e gerenciar equipes de agentes sociais do lazer, dentre outras competências (IFRN, 2012).

Assim, esses profissionais devem desenvolver a capacidade técnica para gerenciar programas e projetos, captar recursos, planejar eventos, traçar e executar ações voltadas ao campo do esporte e lazer. Mas não só isso. Pensando na formação mais integral desses sujeitos, o profissional egresso de GDL deverá também: ter atitude ética no trabalho e no convívio social, ter iniciativa, criatividade, autonomia, responsabilidade, saber

trabalhar em equipe e exercer liderança. Deve estar capacitado para processar informações, ter senso crítico e ser capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico da região, integrando formação técnica à cidadania. Para isso, a base de conhecimentos científicos e tecnológicos deverá capacitar o profissional para que possa articular teoria e prática, adquirida no processo de formação, utilizando a linguagem oral e escrita e, quando for necessário, a realização de investigação científica e a pesquisa aplicada. Outro desafio é ter capacidade para resolver situações-problema e, não menos importante, estabelecer parâmetros de compreensão relacionados às experiências de lazer e atividades esportivas (IFRN, 2012).

Como se pode ver, o profissional de GDL tem inúmeras atribuições e competências que devem ser motivadas e desenvolvidas durante sua vida acadêmica no IFRN – *campus* Natal Cidade Alta. Essas atribuições possibilitarão ao egresso uma versatilidade profissional, no que tange à diversidade de espaços/lócus de atuação profissional e diferentes cargos e funções que pode desempenhar, e que consiga dialogar com uma equipe multiprofissional e interdisciplinar de forma crítica, reflexiva e propositiva, com a capacidade de intervir mediante uma situação concreta, que exige dele posicionamentos relacionados à gestão do lazer e do esporte. A potencialidade que esse profissional demonstra com toda sua versatilidade, formação e competência, pode vir a contribuir, por exemplo, com a organização, o desenvolvimento e os legados deixados pelos megaeventos esportivos no Brasil.

A questão que se coloca diante dessa realidade é se esse potencial do perfil profissional, na perspectiva dos egressos, se revela no currículo e na sua formação. Ou seja, questiona-se como vem se dando a relação entre a inserção no mundo de trabalho e a formação profissional, no caso específico dos egressos de Gestão Desportiva e de Lazer do IFRN. Essa será a reflexão apresentada a partir dos dados da pesquisa empírica, analisados na próxima seção.

O Caminho Metodológico da Pesquisa

Esta investigação possui abordagem quanti-qualitativa, combinando pesquisas do tipo bibliográfica, documental e de campo, dada a variedade das fontes a serem utilizadas para abordagem e tratamento do objeto aqui proposto. As fontes de pesquisa utilizadas foram monografias, dissertações e teses, o Projeto Político Pedagógico do IFRN, Projeto Pedagógico do Curso de GDL, Catálogo de Cursos Tecnólogos do MEC, além de livros e artigos. Os descritores utilizados na pesquisa foram: “gestão do esporte”, “gestão do lazer”, “egressos” e “GDL”. Para realizar esse levantamento bibliográfico, foi feita uma busca nos sistemas de biblioteca digital do IFRN, nos sites de busca acadêmica e no Portal de Periódicos CAPES.

Quanto à pesquisa de campo, foram elaborados dois instrumentos para coleta de dados: o questionário e o roteiro do grupo focal, uma vez que a pretensão era de realizar pesquisa em duas etapas. A primeira foi direcionada à totalidade dos egressos (56 sujeitos), e a segunda

etapa apenas àqueles egressos que em algum momento atuaram e/ ou atuam na área de formação. Também foram consultados quatro docentes com experiência neste tipo de pesquisa, sendo dois do próprio *campus* e os outros dois de outras instituições de ensino superior, aos quais foi solicitada a emissão de um parecer quanto aos instrumentos de coleta de dados.

Após o recebimento desses pareceres, foram feitos pequenos ajustes na proposta de pesquisa e nos instrumentos de coleta, e o projeto de pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil⁵. Após aprovação⁶, foi solicitado à secretaria acadêmica, via coordenação de curso, o acesso aos seguintes dados dos egressos: nome, telefone, *e-mail* e endereço. De posse desses dados, foi criada uma planilha, a partir da qual os pesquisadores estabeleceram o contato com os egressos.

Na primeira etapa da pesquisa, os pesquisadores contataram o universo total dos 56 egressos de GDL, formados entre o período de 2012 a –2020. Desse universo, apenas 26 participaram da pesquisa, visto que alguns estavam com contatos desatualizados e outros não se dispuseram a contribuir com a investigação. O contato inicial se deu por ligação telefônica e/ou aplicativo *WhatsApp*, considerando que a pesquisa foi realizada em momento da pandemia de Covid-19, e teve como objetivo apresentar a pesquisa e fazer o convite à participação. Na sequência,

5 O projeto de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil porque o IFRN, até o momento de redação deste trabalho, não possui comitê de ética próprio. A Plataforma, por sua vez, encaminhou ao comitê de ética da Universidade Potiguar (UNP).

6 Parecer do comitê de ética de nº 4.736.130.

foram enviados, via *e-mail*, o questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após o retorno dos 26 respondentes, foi feita a tabulação de dados dos questionários, a partir de planilhas do *Excel*, utilizando-se da técnica de análise de conteúdo categorial por temática fundamentada em Bardin (2009). O questionário trouxe questões relacionadas à caracterização dos respondentes e a sua situação de inserção profissional, convidando-os a refletir sobre a formação ofertada pela instituição e sobre a compreensão que os próprios egressos têm sobre o mundo do trabalho, bem como identificar as motivações que os têm levado à permanência na área de formação ou à procura de outro espaço de atuação profissional.

Para a segunda etapa da pesquisa, os dados apontaram que apenas nove egressos estavam dentro do critério de inclusão, que consistia em ter atuado ou estar atuando no campo de formação. Para esses egressos, inicialmente, havia sido pensado o grupo focal com duas reuniões, mas, devido à incompatibilidade de horários entre os sujeitos participantes, optou-se por realizar uma entrevista semiestruturada, fazendo algumas adaptações no roteiro inicialmente criado. Nesta etapa, os pesquisadores realizaram a coleta de dados por meio de chamadas de vídeo individuais através da plataforma Google Meet.

Na presente pesquisa, para fins de apresentação de resultados, análises e discussões, a discussão se deterá aos dados coletados na primeira etapa da pesquisa, que fez uso dos questionários. Essa primeira etapa permitiu a obtenção de dados como breve perfil sociodemográfico, local e cargo de inserção do egresso no mundo do traba-

lho, motivações para atuação profissional e saberes adquiridos no curso.

Análise e discussão dos resultados

Para compreender os dados de uma pesquisa, é importante, antes de tudo, compreender o perfil da amostragem que subsidiou os dados para o estudo. No caso dos 26 egressos que responderam ao questionário, 56% correspondem ao gênero feminino, enquanto 41% se identificam como gênero masculino e 3% como homem cisgênero. Em relação à idade dos respondentes, houve um certo equilíbrio nos grupos de 31 e 40 anos e os grupos de 20 e 30 anos, com 1,5 % de diferença entre eles, respectivamente. No que se refere ao grupo de mais de 41 até 50 anos, a adesão na pesquisa foi equivalente a 18,5%. No que diz respeito à cor da pele, a maioria dos egressos se autodeclararam brancos e pardos, totalizando 44,4%, enquanto 7,4% se identificaram como negros e 3,7% como indígenas. Por fim, os dados indicaram também que os entrevistados residem em sua totalidade em Natal e região metropolitana, distribuídos nas seguintes cidades: 65% na capital Natal, 15% em Parnamirim, 12% em São Gonçalo do Amarante e 4% em Arez e São José do Mipibu, municípios estes que compõe a região da grande Natal.

Um primeiro aspecto mapeado na presente pesquisa diz respeito aos cargos e às organizações/instituições nas quais os egressos atuaram aplicando os conhecimentos na prática. De acordo com os nove respondentes que confirmaram contato com esta atuação profissional, ela

se deu nas seguintes experiências: como monitoria das práticas lúdicas como bolsista no Instituto Federal do Rio Grande do Norte, como gestor em ambientes públicos ou privados (Prefeitura e resorts); e como estagiário ou organizador de projetos de eventos direcionados ao esporte e lazer.

Essa informação aponta para a importância da promoção de bolsas de prática profissional pela instituição de ensino, considerando que muitas vezes essa tem se configurando como primeira ou única vivência de prática profissional dos egressos. Dentre os egressos que tiveram contato com a prática profissional, seis deles relatam dificuldades em estarem inseridos no mundo do trabalho dentro da área de formação (GDL). De acordo com os entrevistados, os fatores que contribuem para isso são a baixa remuneração, a falta de oportunidades, a carência de processos seletivos, a disputa do mercado com os profissionais de Educação Física e o desconhecimento do mercado de trabalho para a profissão de gestor desportivo e de lazer. Contudo, esses mesmos egressos, relataram que os motivos que os levaram a permanecer investindo e atuando na área de formação foi o fato de considerarem o campo como promissor e potencial, Em especial, no universo do lazer, que tem apresentado um crescimento exponencial nos últimos anos.

Os mesmos desafios foram apresentados pelos egressos que não chegaram a atuar na área de formação. Os 17 entrevistados que se encaixam nesse perfil relataram como justificativa as frustrações por não haver oportunidades de trabalho, mesmo com a procura; a preferência

em investir numa nova carreira; e o não reconhecimento da profissão pelo mercado de trabalho.

Essa, no entanto, não é uma realidade só dos egressos do IFRN-CAL. Um estudo que investigou 22 de 30 egressos do curso de GDL no IFRS - *campus* Restinga, identificou que mais da metade não atua na sua área de formação, apontando algumas hipóteses para tal cenário: a falta de formação continuada desses egressos como cursos de especialização e, pouco conhecimento das organizações pública, privada ou do terceiro setor sobre o curso (SANTANA; SILVA JÚNIOR, 2019).

De fato, um dos entraves para o gestor ingressar no mundo do trabalho é o confronto direto que os profissionais precisam enfrentar com o não reconhecimento da profissão, a confusão quanto às competências exercidas por profissional, ou até mesmo conflitos com o campo da Educação Física, no que se refere à prática da docência. Por ser um campo de investigação que agrega uma multiplicidade de saberes, é possível que o mercado não tenha claro o papel de cada um desses agentes no planejamento, gerenciamento, implementação, execução, monitoramento e avaliação das ações voltadas para o lazer e o esporte, seja no âmbito do setor público, na esfera privada ou no terceiro setor.

Segundo Nolasco *et al.* (2005), apesar da ampliação das opções no mercado de trabalho na área de gestão do esporte no Brasil, o ritmo da capacitação profissional parece não estar atendendo à expectativa da demanda, pelo menos, em termos de qualidade. Melo e Alves (2003) lembram que, dadas as características multifacetadas do

mercado de atuação profissional, é difícil formar profissionais que possam atuar na variedade de espaços disponíveis (tais como clubes, ruas de recreio, colônias de férias, hospitais, festas infantis, acampamentos, museus e centros culturais) e, ainda, “interferindo tanto diretamente, como animador do público-alvo, como gestor/administrador de atividades, entre outros papéis possíveis” (MELO; ALVES JUNIOR, 2003, p. 77).

De fato, alguns entrevistados afirmaram não se sentirem prontos para atuar no mercado só com a graduação, sentindo necessidade de buscar por mais qualificação. Os dados apontam que 19% dos respondentes realizaram outros cursos no campo da gestão do lazer e esporte; 31% não realizaram cursos, e 50% não responderam à questão que versava sobre este tema. De acordo com os entrevistados, os cursos realizados foram nas áreas de animação sociocultural, atividades práticas e lúdicas para pessoas com deficiências, gestão de projetos, gestão de espaços e equipamentos, gestão de clubes e capacitação de programa social (Programa Esporte e Lazer da Cidade – PELC).

Mesmo assim, quando indagados sobre os saberes propostos no currículo de GDL e sua relação com as necessidades do mundo do trabalho, 88% afirmaram que o currículo do curso atendeu às expectativas, destacando os componentes curriculares voltados para o campo da gestão, do negócio e empreendedorismo. Em contraposição, 11% afirmaram que o currículo ficou a desejar, uma vez que sentiram falta de componentes curriculares do campo da gestão, mundo corporativo do esporte e de diálogos sobre a atuação profissional do gestor na educação formal. Os

componentes curriculares mais citados como destaque para auxiliar a prática profissional no mundo do trabalho foram: gestão de pessoas, plano de negócios, projeto integrador, captação de recursos, marketing, planejamento e gestão de programas e projetos, práticas lúdicas, gestão econômica e financeira, políticas públicas, cultura e sociedade e, espaços e equipamentos de lazer e esporte.

Por fim, para além dos componentes curriculares, os entrevistados citaram outras lacunas no processo formativo, tais como, maiores possibilidades de estágio e prática profissional e parcerias da instituição de ensino com outras esferas que possibilitem a ampliação deste canal com o mundo do trabalho.

Considerações Finais

Os dados coletados indicam a necessidade de revisar o currículo do curso de Gestão Desportiva e de Lazer ofertado pelo IFRN- *campus* Natal Cidade Alta, uma vez que foram apontadas, pelos egressos, lacunas existentes no currículo e nas oportunidades ofertadas durante o processo de formação profissional. Infere-se que tal fato pode estar contribuindo para um alto índice de evasão no curso e o não reconhecimento desses profissionais pelo mundo do trabalho.

Considerando aqueles que adentraram no mercado de trabalho, o setor público é o seu principal espaço de atuação, o que corrobora com os elementos que impulsionaram a criação desta carreira em meados dos anos 2000 no Brasil, momento em que o país estava prestes a sediar

grandes eventos esportivos de âmbito nacional e mundial. No entanto, esses espaços têm sido disputados entre diferentes profissionais, com destaque para os de Educação Física, que, segundo os egressos de GDL, tem maior êxito, por integrarem uma área mais consolidada no mundo do trabalho. Essa realidade vem levando os egressos de GDL a buscarem qualificação no campo do empreendedorismo, com o intuito de que pudessem gerenciar seu próprio negócio, prestando serviços de assessoria e consultoria no campo do esporte e lazer.

Apesar de o IFRN – CAL ofertar espaços institucionais de atuação profissional através de projetos de pesquisa, projetos de extensão e laboratórios de prática profissional, existe uma demanda reprimida dos estudantes de GDL que a instituição internamente não consegue atender. Neste sentido, é importante que o IFRN busque parcerias com entes públicos, privados e do terceiro setor, na tentativa de ampliar esses espaços de atuação, possibilitando aos estudantes conhecerem como o mundo do trabalho se configura neste campo profissional.

O estudo ainda terá outros desdobramentos em publicações futuras, focando nos dados da segunda fase da coleta de dados e aprofundando a investigação com os egressos que, de algum modo, estiveram presentes atuando no mundo do trabalho no campo da gestão do esporte e do lazer.

Referências

AZEVEDO, P., BASTOS J.; SUAINDEN, S. **Caracterização do perfil do gestor esportivo dos clubes da primeira divisão de futebol do Distrito Federal e suas relações com a legislação brasileira.** Revista da Educação Física/ UEM, 15 (1),33- 42, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2009.

BRASIL. Lei 9.394/98 **Diretrizes e Bases da educação nacional. Presidências da República.** Brasília/DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 11 de julho de 2020.

BASTOS, F. C. **Campos de Atuação do Administrador Esportivo: Proposta de um modelo para o Brasil.** In: Congresso Científico da FIEP, 19, 2004. Anais. Foz do Iguaçu: FIEP, 2004

BASTOS, F.C; FAGNANI, E. K; MAZZEI, L.C. **Perfil de gestores de redes de academia de fitness.** Revista Mineira de Educação Física, v. 19, n.1, p.64-74.2011.

CABRAL, J.I.; OLIVEIRA, M.V.; DANTAS, A.R.. **Gestão Desportiva e de Lazer: perspectivas no ambiente educacional formal.** Holos, Natal, p. 1-14, 2018.

CANDIDO, L.O *et al.* **Inserção profissional dos egressos de um curso de educação física com ênfase na formação em saúde.** Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v.16, n.1, p.305–318, jan/abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321492183_INSERTAO_PROFISSIONAL_DOS_EGRESSOS_DE_UM_CURSO_DE_EDUCACAO_FISICA_COM_ENFASE_NA_FORMACAO_EM_SAUDE Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

CEFET – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior em Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida.** Natal/RN: CONSUP, 2006. 24 p. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/campus/natalcidadealta/cursos-2/cursos-1/curso-superior-de-tecnologia-em-gestao-desportiva-e-de-lazer/lateral/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-superior-de-tecnologia-em-lazer-e-qualidade-de-vida>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. In: Vade Mecum Saraiva. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 2–71.

FREITAS, D.M . **Competências de liderança dos presidentes das federações olímpicas brasileiras.** 2015. 228 f. Tese (Doutorado). Programa Doutoral em Ciências do Desporto, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2015.

GOMES, C.L . Lazer – Concepções. In:GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (p.119–125).

IFRN – INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer modalidade presencial**. Natal/RN: CONSUP, 2012. 105 p. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/campus/natalcidadealta/cursos-2/cursos-1/curso-superior-de-tecnologia-em-gestao-desportiva-e-de-lazer/lateral/documentos/projeto-pedagogico-do-curso-superior-de-tecnologia-em-gestao-desportiva-e-de-lazer>. Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

_____. **Lei 11.741/08** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 11 de julho de 2020.

MAZZEI, L.C; AMAYA, K; BASTOS, F.C. **Programas acadêmicos de graduação em Gestão do Esporte no Brasil**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v.12, n.1, p.219–234. 2013.

MELO, V.A, ALVES JR, E. D. **O profissional de lazer e sua formação**. In: MELO, Vitor Andrade de. Introdução ao Lazer. Barueri, SP: Manole, 2003.

MELO, V. Esporte. In: GOMES, C.L. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (p.80-84).

_____. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Ensino Superior (e-MEC)**. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 04/05/2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-detecnologia>. Acesso em: 18/03/2020.

NOLASCO, V. B. et al. **Administração/ Gestão esportiva. Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFEEF, 2005.

PAULO, P.L . **Formação e atuação profissional do Gestor desportivo e do lazer: diálogos com o mundo do trabalho**. 2019. 53 f. TCC TCC (Graduação) – Curso de Gestão Desportiva e de Lazer, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2019

_____. **Projeto Político Pedagógico do IFRN : uma construção coletiva**. Documento Base, vol.01. Natal/RN:-CONSUP, 2012. Disponível em: portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu1/volume-1-documento-base. Acesso em 11 de julho de 2020.

REZENDE, J.R. **Organização e administração no esporte**. Rio de Janeiro, Sprint, 2000.

SANTANA, B. E. F ; SILVA JUNIOR, S. D. **O Tecnólogo em Gestão Desportiva e de Lazer: uma análise de perfil profissional e do mercado de trabalho em Porto Alegre, no olhar do egresso.** Fólio – Revista Científica Digital: publicidade e propaganda, jornalismo e turismo. Dezembro, 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/folio>. Acesso em: 17/03/2020.

SANTOS, C. A. N. L. **Formação e atuação profissional: um estudo comparativos com egressos do curso técnico em lazer do IFMA e do Curso de graduação em lazer e turismo da EACH/USP.** Tese de doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/DATA/UserFiles/files/FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20ATUA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20-%20Carla%20Nogueira\(1\).pdf](http://www.eeffto.ufmg.br/eeffto/DATA/UserFiles/files/FORMA%C3%87%C3%83O%20E%20ATUA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20-%20Carla%20Nogueira(1).pdf). Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

SCHMITZ, L. M et al. **Estudo do perfil dos egressos dos cursos técnicos do eixo tecnológico turismo, hospitalidade e lazer do IFCatarinense.** VI FICE – Feira de Iniciação Científica e Extensão. Camboriú, 2017. Disponível em: http://www.camboriu.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/2015_trab0022.pdf. Acesso em 06 de fevereiro de 2022.

ZOUAIN, D. M.; PIMENTA, R. C. **Perfil dos profissionais de administração esportiva no Brasil.** In: World Sport Congress, Barcelona, Espanha.

capítulo

3

Lazer, Recreação e para Além da Recreação: Tensões Epistemológicas na Constituição Curricular¹

Adriano Gonçalves da Silva²

Helder Ferreira Isayama³

Introdução

O lazer é um fenômeno que tem sido estudado em diferentes áreas de conhecimento, envolvendo diversos grupos, sujeitos, interesses e posicionamentos. Em alguns desses estudos, interessa a produção e o consumo; em outros, as relações dos sujeitos com as práticas, os impactos socioambientais, o *marketing* ou a formação e a atuação profissional na área; e há, ainda, os que buscam subsidiar empreendimentos privados ou programas e projetos governamentais (CORIOLANO; VASCONCELOS, 2014).

1 Trabalho realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutor em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais.

3 Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas.

Ao mesmo passo em que há o surgimento desses estudos, são desenvolvidas possibilidades de formação para capacitar profissionais para que possam suprir as demandas sociais e econômicas no campo do lazer, a partir de diferentes perspectivas. As modalidades de formação profissional no campo do lazer no Brasil, oferecidas por instituições públicas e privadas, incluem cursos em nível de capacitação, extensão, qualificação, técnico, tecnológico, graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Os cursos técnicos, especificamente, como percursos formativos que habilitam, em nível médio, os/as concluintes a exercerem uma profissão, são encontrados no Brasil em instituições distribuídas por todo o território. Além das instituições privadas, os cursos técnicos são oferecidos pelo Sistema S, que compreende o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), reconhecidos como instituições de direito privado sem fins lucrativos. No setor público, os cursos técnicos são ofertados por escolas estaduais, redes estaduais de escolas técnicas e pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁴.

Esses cursos têm seus currículos oficialmente orientados pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT),

4 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída pelas seguintes instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008) e o Colégio Pedro II.

publicado pela primeira vez em 2009 pelo Ministério da Educação (MEC). A partir da publicação desse catálogo, cursos técnicos denominados como Animação Sociocultural, Animação, Lazer e Recreação, Lazer e Qualidade de Vida e Monitor de Recreação foram convertidos para uma nomenclatura única: Técnico em Lazer (BRASIL, 2016). No referido documento, o profissional técnico em lazer é aquele/a que:

organiza e executa atividades de lazer, recreação e animação sociocultural para as diversas faixas etárias, segmentos e programas sociais. Aplica técnicas de mobilização e articulação social com a finalidade de promover a qualidade de vida. Organiza e anima a formação de grupos de lazer, de acordo com os interesses da comunidade na perspectiva da inclusão social (BRASIL, 2016).

O curso técnico em Lazer, ofertado de forma integrada ao ensino médio, foco deste texto, apresenta como especificidade uma proposta curricular organizada para integrar a formação técnico-profissional, com suas disciplinas e estratégias formativas, à formação geral, ou seja, àqueles conhecimentos que, nas disputas curriculares, colocaram-se como necessários ao/à estudante do ensino médio. Esse curso representa uma possibilidade de formação profissional em lazer que, ao estabelecer-se na educação profissional de nível médio, promove o encontro de demandas próprias do campo do lazer com as especificidades desse

nível de ensino. A Educação Profissional, marcada por sua diversificação e diferenciação curricular, além de lidar com questões internas relacionadas ao perfil profissional, à relação entre a formação humanística e técnica e às possibilidades de empregabilidade, relaciona-se, também, com as políticas de regulação nacionais e transnacionais.

A partir dessa compreensão, buscou-se subsídios nas teorias pós-críticas de currículo para compreender como o currículo da formação em lazer se constitui em um contexto particular. O currículo escolar, nessa perspectiva, pode ser compreendido como uma máquina de ensinar “que se articula e disputa com outras máquinas de ensinar na produção de significados e de verdades, nos sentidos a serem fixados e ensinados, nas dimensões culturais a serem divulgadas e preservadas e na formação de pessoas” (PARAÍSO, 2010a, p. 37). Assim, os currículos dos cursos técnicos de nível médio são discursos produzidos por relações de saber-poder, que têm efeitos produtivos sobre aquilo que veiculam, além de serem povoados por práticas pedagógicas a partir das quais os sujeitos se estabelecem, se regulam e se modificam. Essas práticas pedagógicas são as estratégias utilizadas pelas instituições escolares e seus atores que, mais do que ensinar um corpo de conhecimentos, pretendem elaborar e reelaborar alguma forma de relação reflexiva do/a educando/a consigo mesmo/a, de modo que são, nesse sentido, produtoras de pessoas (LAROSSA, 2002).

Assim, este estudo buscou evidenciar a potência de um currículo elaborado a partir de tradições teóricas e práticas sobre o lazer e que procura adequar essa forma-

ção a um sistema de educação profissional atravessado por demandas subjetivas, locais, nacionais e transnacionais. Os/as professores/as, em conexão com a instituição, as normas, as disciplinas e os/as estudantes, são codificadores/as desse currículo, constituindo-o e sendo por ele constituídos/as. Tal compreensão levou aos questionamentos: como são compostos esses currículos? Quais encontros são possibilitados por eles? Quais disputas estão presentes? Como os/as professores/as se envolvem e são envolvidos na composição desses currículos? Como negociam com os discursos sobre lazer que atravessam as práticas curriculares?

Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi analisar, à luz dos discursos docentes, como se dá a constituição do currículo de um curso técnico em Lazer. A partir das questões apresentadas pelos/as professores/as, buscou-se compreender os diálogos e as disputas presentes na constituição interna do currículo, bem como as inter-relações desses currículos com a produção de subjetividades, com as políticas e com as demandas socioeconômicas.

Este trabalho apresenta possibilidades de análises das práticas curriculares que visam formar o/a profissional que atua no campo do lazer. Distintas áreas têm contribuído com estudos referentes ao campo em questão, diversificando as perspectivas pelas quais ele tem sido analisado. Contudo, com relação à formação profissional, especificamente, o debate ainda carece de mais estudos, realizados sob diferentes enfoques e olhares (ISAYAMA, 2010; SANTOS, 2018). Assim, destaca-se a importância deste estudo no sentido de contribuir para a ampliação do olhar sobre o

currículo escolar, buscando possibilidades de ressignificar e reelaborar as formas de se pensar os currículos. Além disso, este estudo se insere no campo da formação profissional em lazer, buscando compreender os processos envolvidos na constituição de currículos que integram a habilitação profissional ao ensino formal.

Desse modo, apresentamos, neste texto, reflexões relacionadas à produção dos currículos sob o aporte das teorias pós-críticas de currículo e dos Estudos Culturais, os caminhos metodológicos elegidos na investigação e as tensões epistemológicas envolvidas na constituição curricular do curso técnico em Lazer.

O Currículo como Território de Multiplicidades

O estudo de currículos escolares requer a compreensão de que as instituições educacionais estão permeadas por distintas formas de conceber o que é currículo e qual a sua função. O campo da Educação conviveu, e ainda convive, com diferentes concepções de currículo, marcadas pelos contextos históricos, políticos e sociais em que foram engendradas. Assim, como ressaltam Moreira e Candau (2007), os conceitos de currículo que permeiam a educação articulam-se à forma como ela é concebida historicamente, bem como às influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Nesse sentido, a influência das teorias pós-críticas desestabiliza a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser

ensinado a todos/as, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos. Sendo questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no/a estudante são, por consequência, desestabilizados. A transformação social como um projeto de currículo é, nesse contexto, pensada considerando a política curricular como um processo de invenção do sujeito e do próprio currículo (LOPES, 2013).

As teorias pós-críticas no campo curricular circulavam em língua portuguesa desde os anos 1990, entretanto, apenas em meados dos anos 2000, foram amplamente divulgadas. No Brasil, essa influência se deu após uma apropriação inicial de Foucault e dos Estudos Culturais, desenvolvida, principalmente, por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu da Silva realizou de estudos foucaultianos e de autores/as vinculados/as aos Estudos Culturais de corte pós-crítico (LOPES, 2013).

De acordo com Giroux (1999), nos Estudos Culturais, conhecimento e poder são reconceituados, o que reafirma a indeterminação da linguagem, mas, sobretudo, a construção histórica e social do conhecimento e das disciplinas pelas quais ele é configurado. A compreensão de cultura também é deslocada e conceituada como terreno contestado, local de disputa e transformação. A cultura se reconfigura como um discurso político e pedagógico para questionar as formas de subordinação que criam desigualdades entre os grupos e para desafiar os limites institucionais e ideológicos que mascaram suas próprias relações de poder.

Sendo a cultura um jogo de poder, como nos lembra Silva (2007) e Costa, Silveira e Sommer (2003), o conhecimento e o currículo podem ser entendidos como campos culturais sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. A partir desse entendimento, o currículo, como construção cultural, pode configurar-se como o resultado de um embate em que saberes e práticas medem forças, investindo na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais.

É nesse sentido que temáticas como identidades, culturas e discursos ocupam lugar de expressão nos Estudos Culturais em Educação direcionados às relações entre currículo e cultura (MOREIRA, 2010). partir da mobilização da cultura como constructo central dos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos de aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história (GIROUX, 2009). Além disso, os discursos dos Estudos Culturais visam resistir aos interesses das disciplinas e departamentos acadêmicos estabelecidos, questionando as pretensões à verdade que mantêm o *status quo* acadêmico e indicando interesses embutidos nas perguntas que não foram feitas dentro das disciplinas acadêmicas (GIROUX *et al.*, 1997).

Os Estudos Culturais argumentam que os/as professores/as atuam no interior de relações histórica e socialmente atravessadas pelo poder, por meio das quais a Educação se constitui como arena de contestações contínuas. A Educação é, assim, “moldada na intersecção entre a reprodução social e cultural, por um lado, e nas rupturas

produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras” (GIROUX, 2009, p. 86). Nesse sentido, as práticas educativas são consideradas por Larossa (2002, p. 52) como “um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão, tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos”.

A partir desse entendimento, Paraskeva (2011) ressalta que as investigações curriculares podem se abrir para questionamentos que estão além dos objetivos, competências, atividades e avaliações. A interpretação dos sujeitos como produtores do currículo proporciona o enfrentamento de realidades e dinâmicas inerentes às questões de agência, diferença, identidades e subjetividades. E é por meio desse entendimento que optamos por compreender o currículo sob a ótica dos Estudos Culturais, tomando-o como possibilidade teórica e como discurso politicamente comprometido com as relações entre conhecimento e poder, subjetividades e diferenças.

Assim, ao invés de questionar o que os currículos querem dizer ou quem querem formar, perguntamos como eles funcionam, a partir de que conexões e em que multiplicidades eles se introduzem e se metamorfoseiam. Nessa perspectiva, o currículo é compreendido como um mapa com múltiplas entradas. “O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21). Esse mapa movente possibilita o registro cartográfico dos agenciamentos que o atravessam.

Dessa forma, o agenciamento do currículo se apresenta nos documentos orientadores, nas estruturas institucionais, nas disposições espaciais e temporais, bem como nos comportamentos, desejos, gestos e atitudes que compõem o currículo (CARVALHO, 2016). Segundo Paraíso (2010b, p. 588), um currículo é, por natureza, rizomático, por ser território de proliferação de sentidos e de multiplicação de significados: “Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa”.

Ainda que um currículo seja um território povoado de investimentos para o controle da diferença, de ordenamentos e sequenciamentos, espaços, áreas, conteúdos e disciplinas, é possível pensá-lo a partir de suas bifurcações. É possível optar pela diferença ao invés da identidade, pensando o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas e distorções (PARAÍSO, 2010b). É a partir dessa perspectiva que nos propusemos a conhecer o currículo do curso técnico em Lazer, considerando os encontros e os agenciamentos que os compõem.

A Constituição Disciplinar do Currículo do Curso Técnico em Lazer

A Educação Profissional brasileira, a partir de 2004, passou a apresentar três alternativas de organização para a educação profissional técnica de nível médio. A forma integrada, que agrega em um único curso a formação do

ensino médio e a técnica; a forma concomitante, quando é ofertado o ensino técnico para o/a estudante que cursa o ensino médio em outra instituição; e a forma subsequente, oferecida a quem já concluiu o ensino médio. A partir dessas possibilidades, desde 2009, os cursos técnicos em lazer se fizeram presentes em todas as regiões do Brasil. De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)⁵, desde o lançamento do CNCT, 19 instituições brasileiras de ensino, entre Institutos Federais, escolas estaduais, escolas técnicas estaduais, instituições do Sistema S e uma escola técnica particular, propuseram cursos técnicos em lazer.

Entretanto, apenas os cursos técnicos em lazer oferecidos na modalidade presencial integrado, em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estavam em atividade no ano letivo de 2020, em diferentes regiões do país. Em 2015, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) iniciou o curso técnico em Lazer, no *campus Avaré*; em 2016, foi iniciado o curso do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), no *campus Cidade Alta*; e, no mesmo ano, o curso do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) foi implementado, no *campus Restinga*. Essas instituições, além de ministrar outros cursos nesses formatos, oferecem cursos de nível superior em diversas áreas de conhecimento: cursos de licenciatura; bacharelado; cursos superiores em Tecnologia; e pós-graduação nas modalidades *lato* e *stricto sensu*, em níveis de aperfeiçoamento, mestrado e doutorado.

5 Disponível em: <https://sistec.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2020.

Dessas instituições, mediante as características de sua organização, o curso técnico em Lazer do IFSP – *campus* Avaré foi o curso analisado neste estudo. Após a anuência institucional, iniciamos o processo de produção dos dados, que envolveu uma fase de entrada no campo, seguida pelas entrevistas com as/os professores/as e a análise dos dados.

Como compreendido por Cruz Neto (2002), a entrada no campo teve como objetivo a apresentação da proposta de estudo e a aproximação do contexto da escola e das pessoas, espaços, estruturas, textos e formas de organização que a constitui. Nesse intuito, elegemos a entrevista exploratória e os métodos exploratórios complementares como estratégias de aproximação do campo.

A entrevista exploratória foi realizada com a coordenadora do curso técnico em Lazer do IFSP. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), as entrevistas exploratórias não têm como função verificar hipóteses ou recolher e analisar dados específicos, mas abrir pistas de reflexão e alargar os horizontes de leitura, colaborando com a constituição da problemática da investigação. Contribuíram, ainda, para a compreensão do contexto, a possibilidade de conhecer a estrutura física e a dinâmica da escola e de ter acesso a documentos citados durante a entrevista exploratória, procedimentos reconhecidos por Quivy e Campenhoudt (1992) como métodos exploratórios complementares. Ademais, auxiliaram nesse processo de compreensão a leitura do “Projeto Pedagógico do Curso” (PPC), com 160 páginas (IFSP, 2014), e do “Plano de Desenvolvimento Institucional” (PDI), com 468 páginas (IFSP, 2018).

Tendo por base os dados produzidos na fase de entrada no campo, realizamos as entrevistas com os/as professores/as da área técnica, por estarem em relação direta com a formação do/a técnico em lazer. Por meio dos contatos de telefone, disponibilizados pela coordenadora do curso, agendamos as entrevistas nas dependências do Instituto Federal, com quatro professoras, incluindo a coordenadora, e dois professores.

As entrevistas, como aproximações subjetivas, deram conta de apontar multiplicidades das práticas curriculares mencionadas ou não nas normas e planejamentos. Inspiemo-nos, assim, na compreensão dos/as professores/as como subjetividades atravessadas por fluxos de diferentes tipos e intensidades para denominá-los/as, nesta pesquisa, por nomes de cidades brasileiras. Os/as professores/as entrevistados/as, bem como as cidades de Bento Gonçalves, Mariana, Marília, Olinda, Salvador e Vitória, podem ser vistos/as a partir de suas identidades, localizações, estruturas e distâncias fixas entre eles/as. Entretanto, a trajetória desta investigação produziu a compreensão das cidades e dos/as professores/as como territórios em constante processo de construção e desconstrução, caracterizados, na compreensão de Guattari e Rolnik (1996, p. 323), como conjuntos de projetos e representações perpassados por “toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos”.

Para auxiliar na análise dos dados produzidos, as entrevistas realizadas foram gravadas com o auxílio de aplicativo de celular, com a autorização dos/as docentes. As

entrevistas, após transcritas, foram analisadas, considerando as duas dimensões da análise compreensiva dos conteúdos. A dimensão descritiva visou dar conta do que foi narrado pelos/as professores/as, enquanto a dimensão interpretativa se deu por meio das interrogações e reflexões em face dos discursos, dos documentos e da literatura (GUERRA, 2014).

As análises empreendidas em busca da compreensão de como são constituídas as práticas curriculares na formação do/a técnico/a em lazer reforçam o entendimento de que os currículos são pensados, planejados, elaborados, praticados e avaliados em agenciamentos produtores de enunciados. Os conceitos, conteúdos, modos de ser, estruturados e estruturantes nos currículos, são constituídos em multiplicidades que envolvem máquinas sociais. Essas multiplicidades se penetram, buscando formar um único e mesmo agenciamento maquínico (DELEUZE; GUATTARI, 2000). Nesse sentido, a produção dos currículos, como compreendeu Foucault (2014, p. 9) com relação ao discurso, “é selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjugar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Dizer que a compreensão do currículo do curso técnico em Lazer se dá por meio do entendimento de seus contextos de produção não significa que um povo ou um grupo de pessoas tenha inventado um determinado regime de signos que se configuraram nos currículos, mas que os grupos, em determinado momento, efetuam o “agenciamento que assegura a dominância relativa desse regi-

me em condições históricas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 62). Assim, como destaca Foucault (2015), a sociedade, por meio de múltiplas coerções, produz verdades e efeitos regulamentados pelo poder. Os regimes de verdade definem quais discursos sobre lazer são acolhidos e funcionam como verdadeiros, assim como quais práticas, técnicas e posturas profissionais são justificadas e compreendidas como autênticas.

Fruto dos embates teóricos produzidos em nível nacional e internacional, a implementação de uma formação profissional em lazer no Brasil apresenta possibilidades relacionadas à formação reflexiva, ao mesmo tempo que enfrenta a tradição histórica de que a atuação nesse campo se daria por meio do oferecimento de uma série de atividades. Além disso, perpetua, em alguns âmbitos, a compreensão de que basta ao/à profissional ter uma personalidade divertida e carismática. Da mesma forma, a efetivação da formação em lazer é dificultada pelas características multifacetadas do mercado de atuação, o caráter não disciplinar da temática e a desvalorização profissional (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003).

Na organização apresentada no CNCT, o curso técnico em Lazer agrupou-se à área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, evidenciando uma relação mais explícita com o mercado do lazer. Além do curso técnico em Lazer, o eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer compreende os cursos técnicos em Agenciamento de viagem, Cozinha, Eventos, Guia de turismo, Hospedagem e Restaurante e bar. Tais cursos são aproximados do mesmo eixo por meio de enunciados que os relacionam a processos

tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, à hospitalidade e ao lazer. Assim, o CNCT compreende que as atividades profissionais desse eixo se referem a “lazer, relações sociais, turismo, eventos e gastronomia, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais” (BRASIL, 2016, p. 246).

Dentro desse eixo tecnológico, desde 2012, a área de Hospitalidade e Lazer do IFSP – *campus Avaré* oferta o curso técnico em Eventos. Contudo, em 2014, a partir da análise do perfil do/a estudante desse curso, o corpo docente da área optou por deixar de ofertá-lo na modalidade integrada e oferecer o curso técnico em Lazer. As professoras Marília e Vitória reforçaram essa ideia, a partir da compreensão de que as atividades do/a técnico em lazer não envolveriam as responsabilidades legais às quais o/a técnico/a em eventos estaria sujeito. Além disso, Marília ressalta que o grupo de professores/as se orientou pelo entendimento de que o curso de lazer teria lugar no arranjo econômico da Estância Turística de Avaré⁶. Ainda, segundo Vitória, somava-se a isso uma questão estrutural, já que disciplinas relacionadas ao Lazer compunham a matriz curricular do curso técnico em Eventos. Assim, principalmente o grupo de professoras turismólogas da área de Hospitalidade e Lazer foi “conversando e

6 O estado de São Paulo concedeu em 2002 o título de estância turística ao município de Avaré, em função da atividade turística relacionada à represa de Jurumirim que banha a cidade.

construindo o curso de Lazer”, de acordo com Vitória (informação verbal, 2020)⁷.

No âmbito do IFSP, a formação técnica em Lazer encontrou a formação propedêutica na proposta do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio, tendo, além do CNCT, a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013. Enquanto o catálogo nacional não descreve as disciplinas que devem compor a formação técnica, as diretrizes apresentam as disciplinas que deveriam integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a parte diversificada do currículo. No contexto brasileiro, uma base nacional curricular é comum ao ensino médio regular e profissionalizante, sem distinção de disciplinas por percursos formativos⁸.

Assim, enquanto a formação geral é instituída no currículo, a partir dos saberes disciplinares que se fizeram hegemônicos em contexto nacional e internacional, a formação técnica em Lazer compõe a grade curricular, tendo por base os referenciais nacionais, mas, principalmente, os debates e as reflexões realizadas pelo corpo docente, suas vivências e compreensões sobre o campo do Lazer (Quadro 1).

7 As informações verbais advêm das entrevistas exploratórias, realizadas com os/as professores/as no ano de 2020

8 Ainda que, em 2018, tenha sido aprovada a nova Base Nacional Comum Curricular, que propõe itinerários formativos no ensino médio, o PPC do curso foi elaborado anteriormente, estando o curso, no período de realização da pesquisa, sob vigência das Diretrizes Curriculares de 2013.

Quadro 1 – Parte Específica da Formação Profissionalizante do Curso Técnico em Lazer do IFSP (2014)

Disciplina	Carga horária			
	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Projeto Integrador			133	133
Atividades de Lazer e Recreação	67	133		200
Turismo e Lazer	67			67
Psicologia e Relacionamento Interpessoal	67	67		134
Manifestações Culturais e Folclóricas	67			67
Lazer e Inclusão			67	67
Gestão de Empresas			67	67
Gestão de Crises em Recreação			67	67
Estágio Supervisionado (optativo)				180
Total	268	200	334	982

Fonte: os autores (2021), a partir de IFSP (2014, p. 32)

Dessa forma, os tempos e espaços sociais são articulados a partir da estrutura disciplinar do currículo do curso técnico em Lazer do Instituto Federal de São Paulo. A grade curricular, como símbolo dessas articulações espaço-temporais, determina, em um eixo, os saberes que devem ser ensinados e aprendidos, e, em outro, a distribuição do tempo previsto para que tais saberes sejam ensinados e aprendidos (VEIGA-NETO, 2013). Além disso, os agenciamentos disciplinares nesse currículo envolvem as práticas de pesquisa e extensão e os eventos internos e externos, buscando territorializá-los como parte do currículo e da grade curricular.

Nos movimentos realizados pelos/as professores/as no currículo, a unidade curricular denominada Projeto Integrador assumiu, segundo a professora Marília, o papel de promover o contato dos/as estudantes com as realidades de grupos específicos da sociedade e a articulação entre as disciplinas técnicas da matriz curricular. De acordo com o PPC, o intuito do Projeto Integrador, no qual é elaborado o trabalho de conclusão do curso, seria o “conhecimento de conceitos básicos de organização de eventos recreativos e de lazer, planejamento logístico e estratégico, permitindo a elaboração e o desenvolvimento de projetos de lazer” (IFSP, 2014, p. 124).

O Projeto Integrador manifesta o objetivo de aproximar o currículo da proposta de integração, como exposto no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Esse documento alerta para o fato de que a instituição que adotar a forma integral na Educação Profissional não está ofertando dois cursos, mas um único curso, com projeto pedagógico único. Além da organização da matriz curricular, as barreiras para a integração curricular estão relacionadas à forma como a integração é apresentada, ao conhecimento que os/as professores/as têm sobre o tema e à possibilidade de haver posições políticas e pedagógicas contrárias à concretização de um currículo integrado (NOGUEIRA; MOLON, 2015).

Além da articulação entre disciplinas, a formação integrada na Educação Profissional de nível médio teria como objetivo possibilitar uma perspectiva de formação do/a trabalhador/a vinculada a aspectos do trabalho em seu sentido amplo, levando em consideração sua relação com

dimensões como a cultura, a política, as tecnologias e as artes (NOGUEIRA; MOLON, 2015). Nesse sentido, Marília e Mariana compreendem que a formação do/a técnico/a em lazer se amplia com os projetos de pesquisa, ensino e extensão. Segundo as professoras, o fomento à participação dos/as estudantes nesses projetos é uma estratégia pedagógica utilizada para assegurar que as vivências discentes extrapolem a sala de aula.

Por meio dessas práticas, o currículo do curso técnico em Lazer busca envolver e integrar o ensino, a pesquisa e a extensão na formação dos/as estudantes e professores/as. O currículo coloca-se diante do desafio institucional de concretizar a proposta que acompanha os Institutos Federais desde a sua criação, que é trazer para a educação básica a pesquisa e a extensão como princípios curriculares (MARQUES; VIEIRA, 2020). Além do grupo de estudos e dos projetos de pesquisa e extensão, essas articulações promovidas no curso técnico em Lazer materializam-se na organização de eventos internos e na participação em eventos externos. Assim, professores/as e estudantes programam eventos escolares que são compreendidos como relacionados com o campo do Lazer, a exemplo da organização do carnaval da escola, citado pelo professor Salvador, ou a participação em eventos promovidos pela prefeitura, como a recreação do Dia das Crianças, segundo a professora Vitória.

Entretanto, apesar das proposições de integrações curriculares, projetos e eventos, a matriz curricular do curso é, principalmente, marcada pela presença de disciplinas com seus conteúdos e tempos institucionalizados. Assim

como indicado por Moraes e Küller (2016), o currículo da Educação Profissional convive com saberes centrados nos conteúdos, organizados em torno de disciplinas particulares derivadas de campos de conhecimentos sistematizados e especializados. É nos micromovimentos realizados pelos/as docentes nesse currículo, entre territórios disciplinares que buscam afirmar seu lugar e os desvios que buscam desterritorializar, que o currículo do curso técnico em Lazer se produz.

Nesse sentido, a disciplina Manifestações Culturais e Folclóricas é um exemplo dos micromovimentos estabelecidos para territorializar o currículo. De acordo com o PPC, a referida disciplina estuda o “patrimônio cultural composto pelas manifestações culturais da brincadeira infantil, pelas práticas de brinquedos tradicionais, pelas cantigas brasileiras, pelo folclore, entre outros e sua importância para o desenvolvimento de atividades recreativas e de lazer” (IFSP, 2014, p. 114). Para a professora Marília, o intuito é trazer o olhar da arte e da cultura para a formação dos/as estudantes. Por outro lado, o conteúdo da disciplina pode ser pensado como fonte de repertório de atividades para a atuação em recreação.

Assim como a formação de repertório, o ensino de condutas esperadas para o/a profissional tem lugar no currículo. A relação da disciplina Psicologia e Relacionamento Interpessoal com as condutas profissionais é ressaltada pelo professor Salvador, responsável por ministrá-la. Ele compreende que as habilidades sociais e a empatia são competências primordiais para o trabalho do/a técnico/a em lazer. Essa relação é reforçada pela coordenadora Ma-

rília, que destaca a importância de a disciplina ser lecionada em dois anos do curso, uma vez que possibilita discussões de temáticas compreendidas como essenciais na atuação profissional, como bullying, discriminação e comunicação não-verbal. Assim, ao mesmo tempo em que a disciplina representa espaço e tempo da expressão individual e coletiva dos/as estudantes, ela está comprometida com o ensino de formas de proceder profissionalmente.

Dessa forma, no ensino sobre os relacionamentos interpessoais, agenciamentos coletivos da enunciação e maquínicos estão em conexão na produção dos sujeitos e dos conteúdos disciplinares. Nesse contexto, apropriando-nos das ideias de Deleuze e Guattari (2000), entendemos que o currículo formaliza expressões (agenciamento coletivo da enunciação), na leitura e escrita de textos; ao mesmo passo que formaliza conteúdos (agenciamento maquínico), nas experimentações proporcionadas. Além disso, esses agenciamentos estão em conexão com outras disciplinas da matriz curricular, formalizando as expressões e os conteúdos da formação do/a técnico em lazer referentes à gestão, ao empreendedorismo, ao controle dos riscos e às condutas frente à diversidade.

A disciplina Gestão de Empresas cumpre, de acordo com o PPC, a função de trabalhar o “conhecimento dos fundamentos da administração e do empreendedorismo para a elaboração de empreendimentos de lazer e recreação com fundamentos de responsabilidade social” (IFSP, 2014, p. 127). Nessa disciplina, segundo o professor Bento, são desenvolvidas reflexões sobre a gestão de pessoas, conceitos básicos de marketing, logística e finanças, no

primeiro semestre; e empreendedorismo, no segundo. Esses conteúdos têm como intuito permitir aos/às estudantes interpretar o mercado, compreender onde e como podem atuar, ampliando o entendimento do campo de atuação. Tais noções, conforme Azevêdo (2017), podem contribuir para uma formação em gestão que prepara para a atuação em um ambiente em constante mudança e que exige decisões qualificadas no planejamento e desenvolvimento das ações.

As condutas profissionais também são ensinadas em Gestão de Crises em Recreação, uma disciplina voltada para “o conhecimento de técnicas de administração de tensões e crises durante as atividades de recreação e lazer” (IFSP, 2014, p. 129). A disciplina tem seu foco sobre a prevenção de acidentes, o uso de equipamentos de proteção individual (EPI), equipamentos de proteção coletiva (EPC) e técnicas de primeiros socorros. Contudo, ao buscar trabalhar as condutas com os/as estudantes, a professora Vitória se defronta com a falta de bibliografia específica sobre a gestão de crises no campo do lazer.

No entanto, com relação à temática diversidade e inclusão no lazer, a professora Mariana entende que há referências suficientes para subsidiar o trabalho. Na disciplina Lazer e Inclusão, Mariana busca apoio, por um lado, na legislação vigente relacionada à inclusão, e, por outro, planeja as práticas a partir de obras sobre atividades lúdicas para diferentes públicos, sobretudo, de autoria de Nelson Carvalho Marcellino. As obras do autor, além de serem referência para os estudos teóricos do Lazer, fornecem um conjunto de possibilidades de atividades, como no livro

“Lazer e recreação: repertório de atividades por fases da vida” (MARCELLINO, 2006).

Dessa forma, o currículo do curso técnico em Lazer mobiliza saberes que estão configurados nas disciplinas Manifestações Culturais e Folclóricas, lecionada no primeiro ano; Psicologia e Relacionamento Interpessoal, lecionada no primeiro e segundo ano; e Gestão de Empresas, Gestão de Crises em Recreação e Lazer e Inclusão, lecionadas no terceiro ano. Essas disciplinas funcionam como auxiliares das disciplinas consideradas como espinha dorsal do curso e que são lecionadas pelas professoras turismólogas, de modo que, no campo de forças que representa o currículo, requerem o território disciplinar de conteúdo primordial no curso. Segundo as professoras Marília, Vitória e Mariana, a espinha dorsal do curso se inicia no primeiro ano, com Turismo e Lazer e Atividades de Lazer e Recreação I; passa pelo segundo ano, com Atividades de Lazer e Recreação II; e culmina no Projeto Integrador, como prática externa e trabalho de conclusão de curso.

A disciplina Turismo, de acordo com o PPC, estaria voltada para a teoria geral do Turismo, os princípios da hospitalidade e as relações entre Turismo e Lazer, nomeadamente, turismo de lazer, turismo de aventura e ecoturismo. Além das reflexões teóricas, a disciplina prevê, em seu conteúdo programático, práticas de atividades de lazer na natureza e esportes radicais, tendo como foco o público adolescente e jovem. Como estratégia complementar, a professora Mariana, que leciona a disciplina, compreende que as visitas técnicas inseridas na programação são for-

mas de oportunizar vivências formativas aos/às estudantes. A visita a um acampamento de férias, por exemplo, é vista pela professora como oportunidade de conhecer espaços de atuação do/a monitor/a e de ter acesso a um treinamento.

Na continuidade dessa disciplina, no segundo ano do curso, o PPC propõe o entendimento da relação entre a Educação Física e as atividades de recreação e lazer, considerando, sobretudo, jogos, regras, competitividade e companheirismo. As práticas indicadas para a disciplina são: jogos, esportes coletivos e individuais; atividades competitivas; técnicas de animação de grupos e atividades recreativas focadas no público adolescente e jovem (IFSP, 2014). Nesse sentido, a professora Olinda, com sua formação em Educação Física, compreende que colabora com a disciplina no desenvolvimento dessas reflexões e práticas. Segundo ela, são trabalhados “os conceitos específicos do que são jogos e brincadeiras, a história, jogos tradicionais, indígenas e africanos. Tudo na parte mais prática para eles terem repertório de atividades” (informação verbal, 2020).

A organização curricular da espinha dorsal do curso técnico em Lazer é, dessa forma, marcada pela relação entre a recreação e a Educação Física. A recreação é tomada, principalmente, em sua vertente operacional, como atividade realizada no tempo de lazer. Por sua vez, a Educação Física revela-se a partir de seu vínculo histórico estabelecido no Brasil, tendo a recreação como estratégia de organização de jogos e brincadeiras (GOMES, 2008). Assim, a constituição do currículo do curso técnico em

Lazer compreende agenciamentos disciplinares que se confrontam e se combinam. O termo lazer, como abordagem ampla do fenômeno, busca colocar-se como tema central da formação, territorializado nos documentos oficiais. Entretanto, a formação em lazer convive com a recreação lançando suas linhas sobre o currículo, afirmando-se como a própria atividade do/a técnico/a em lazer nos agenciamentos coletivos.

Nesse sentido, apesar de se referir à organização do conteúdo das disciplinas Atividades de Lazer e Recreação I e II de maneira distinta da matriz curricular, a professora Marília enfatiza a visão de recreação como atividade do/a técnico/a em lazer. De acordo com a professora, em Atividades de Lazer e Recreação I:

A gente vê técnicas, então a gente dá uma pincelada sobre quem é o profissional de recreação, como elaborar uma programação de lazer, quais as atividades, a classificação das atividades possíveis, as várias classificações. E aí a gente começa com pequenos jogos, médios jogos, grandes jogos, brincadeiras tradicionais, jogos cooperativos, jogos competitivos, oficina de pintura facial, oficina de escultura em balão, oficina de origami (informação verbal, 2020).

Em Atividades de Lazer e Recreação II, os/as estudantes, segundo Marília, a partir das técnicas aprendidas no primeiro ano, têm a oportunidade de organizar uma programação completa, voltada para um público específico,

com determinada faixa etária. Essa forma de condução da disciplina, propondo a aplicação, no segundo ano, de conteúdos lecionados no primeiro, é ressaltada também pela professora Vitória. Em Atividades de Lazer e Recreação II, o trabalho inicial das professoras, segundo Vitória, seria lembrar questões trabalhadas, como o perfil da faixa etária e características do público-alvo, para que os/as estudantes possam desenvolver as atividades. Para isso, as professoras trabalham a partir de uma ficha pela qual os/as estudantes devem elaborar as atividades levando em consideração o sistema de classificação ESAR (acrônimo formado por jogo de exercício, simbólico, de acoplagem e de regras).

As disciplinas da espinha dorsal (Lazer e Turismo, Atividades de Lazer e Recreação e Projeto Integrador) são, para a professora Vitória, responsáveis por trabalhar o repertório de atividades e proporcionar vivências profissionais aos/às estudantes. Assim, as atividades propostas como recreação no currículo do curso técnico em Lazer são, principalmente, traduzidas em jogos e brincadeiras, tanto nos documentos quanto nas falas dos/as professores/as, o que evidencia que a rede curricular se move por linhas que visam formar os repertórios da recreação, assim como as condutas adequadas para os/as recreadores/as.

Como uma reforma do currículo do curso técnico em Lazer do IFSP estava sendo discutida no período em que as entrevistas com professores/as foram realizadas, as inquietações com a matriz curricular vigente e os desejos para a futura composição curricular perpassaram as falas dos/as docentes. Os conteúdos, metodologias e formas

de organização das disciplinas que, de forma extraoficial, vinham sendo praticados, passaram a concorrer a um lugar na matriz curricular. Assim, a disciplina Turismo e Lazer, segundo as professoras Marília e Olinda, passaria a concentrar a discussão teórica dos Estudos do Lazer, enquanto em Atividades de Lazer e Recreação, o foco seria as práticas e a composição de repertório.

A gente via que os alunos não saiam com as técnicas bem sedimentadas porque a gente gastava, usava o tempo da disciplina falando mais sobre o lazer, estudando o lazer. O que é superimportante, só que na hora de trabalhar eles precisam conhecer repertórios. Então, a gente dividiu isso entre a disciplina de Turismo e Lazer e a disciplina de ARL (MARÍLIA, informação verbal, 2020).

Nesse sentido, a diferenciação entre a disciplina mais teórica e a mais prática se faz no intuito de potencializar uma formação que atenda à necessidade de se obter um rol de atividades para serem aplicadas durante a atuação. A prática, assim como observado por Isayama (2010), busca se colocar como eixo da formação, enquanto sua realização tende a minimizar o papel da teoria na ação profissional.

Dessa forma, apesar de o curso técnico ser denominado de “lazer”, termo que se refere a um fenômeno social que envolve multiplicidades de práticas culturais (GOMES, 2008; MELO; ALVES JÚNIOR, 2003), a recreação, como

estratégia que trabalha com jogos e brincadeiras, aparece como vertente que busca se fixar como fundamental no curso. Em meio às disputas por significação presentes no currículo do curso técnico em Lazer, essa vertente enfatiza o objetivo de ensinar atividades que possam facilitar a vivência do público-alvo das ações. Da mesma forma, busca ensinar aos/às estudantes condutas de tolerância, animação e prazer pelo trabalho (ISAYAMA, 2010).

Nesse contexto de disputas territoriais, a própria denominação do curso técnico em Lazer é perpassada por diferentes movimentos em seus agenciamentos disciplinares. Ao difundir o termo “lazer” por meio dos documentos oficiais, o currículo adotou a linguagem como forma de orientar a construção de identidades sociais e assegurar a autoridade institucional. A rede curricular do curso técnico em Lazer estabelece conexões com as orientações nacionais que se referem ao campo do Lazer como a área de formação do curso. Entretanto, frequentemente, nos documentos institucionais e discursos docentes, essa área de formação é significada pela palavra “recreação” ou pelo binômio “recreação e lazer”, da mesma forma que os/as professores/as se referem ao/à estudante do curso técnico em Lazer como “futuro/a recreador/a”.

Essa associação entre recreação e lazer está vinculada ao desenvolvimento do lazer como campo de atuação no Brasil e às diferentes relações estabelecidas com a cultura e a sociedade. A partir da década de 1920, por influência do movimento recreacionista estadunidense, alguns profissionais brasileiros propuseram estratégias de organização dos espaços de lazer, surgindo, assim, as

praças de esporte e centros de recreio. Como o discurso da manutenção da saúde e recuperação da força de trabalho atravessava as atividades propostas, elas apresentaram ligação com atividades físicas, o que fez com que estabelecessem relação com o campo da Educação Física (MELO, 2006). Nesse sentido, a partir de um projeto de educação esportiva, a ACM colaborou com a difusão de práticas esportivas e recreativas no Brasil.

Mais tarde, durante a década de 1970, as experiências da Educação Popular colaboraram para o questionamento e a construção de novas posturas perante a atuação relacionada ao campo do Lazer. Além disso, no âmbito acadêmico, as discussões relacionadas ao lazer ampliaram-se por meio da organização de grupos de pesquisa, eventos científicos e a publicação de livros em diversas áreas do conhecimento (MELO, 2006). Por consequência, os discursos sobre a necessidade de ocupar o tempo das pessoas de forma saudável passou a disputar espaço com os discursos acadêmicos sobre a intervenção no lazer como forma de construir uma nova ordem social, mais igualitária e justa.

Além disso, a promulgação da Constituição Federal Brasileira, em 1988, significou um marco para estudiosos/as e profissionais do campo do Lazer. Apesar da conquista plena dos direitos constitucionais estar distante da realidade brasileira, o reconhecimento do lazer como direito passou a ser instrumento de reivindicação por sua concretização (GOMES; PINTO, 2009). Dessa forma, a ampliação da compreensão sobre o significado do lazer possibilitou a problematização da relação estabelecida com a recreação como possibilidade de intervenção.

Nesse sentido, a formação profissional no âmbito do Lazer vem concretizando-se, principalmente, por meio de duas perspectivas, como apontado por Isayama (2010). Na primeira concepção, a formação é orientada, fundamentalmente, pelo domínio de conteúdos específicos, procedimentos e metodologias, visando à familiarização com práticas e atividades que se apresentam no cotidiano da atuação no campo. Há, nesse caso, a afirmação da dicotomia entre teoria e prática, em que a prática se torna o eixo da formação e as reflexões de cunho filosófico, político, cultural e sociológico são minimizadas. Entretanto, outra perspectiva tem como ênfase a formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica. O domínio dos conteúdos a serem socializados, nas propostas de formação profissional baseadas nessa concepção, é obtido por meio do entendimento de seus significados em diferentes contextos e possibilidades de articulações.

Como processo cultural, sentidos diversos e controversos atravessam as práticas curriculares no curso técnico em Lazer. Esses embates se fazem perceber, por exemplo, no fato de o evento organizado no âmbito da coordenação do curso ser a “Semana do Brincar” e as atividades propostas no curso serem denominadas pelos/as professores/as, frequentemente, como brincadeiras. Contudo, em alguns momentos, é justamente a negação da relação do lazer com a brincadeira que se pretende. A associação entre lazer, aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes aparece como possibilidade de extrapolar a relação lazer-brincadeira.

Mas acontece que a gente desenvolve o indivíduo. E a gente consegue aprender brincando sempre. [...] Esse ano, aqui dentro do instituto, a coordenação de outro curso nosso falou assim: “A gente também quer entrar na Semana do Brincar porque é uma semana que é importante para o desenvolvimento dos nossos alunos”. Então, algo que parece brincadeira, algo bobo, a gente vai demonstrando pouco a pouco como o negócio é sério. Que não é uma brincadeira! (VITÓRIA, informação verbal, 2020).

Nessa perspectiva, o lazer é colocado como “mais do que brincadeira” ou até mesmo como “não-brincadeira”, visando destacar possibilidades de ampliação sobre seu entendimento. Pensar o lazer como ferramenta de educação pode significar relacioná-lo à organização de situações de aprendizagem e à reflexão sobre a sociedade com suas formas de organização e seus conflitos. Essa concepção se contrapõe à Educação como processo de formação de conceitos, valores e atitudes a partir de uma relação unidirecional conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes (GOMES, 2011). Nesse caso, o currículo propõe a relação entre brincadeira, lazer e educação, assim como Alves (2019, p. 183), considerando que “os brinquedos, brincadeiras e jogos são maneiras de vivenciar o lúdico e podem acontecer no tempo destinado ao lazer, são práticas que promovem convivência, prazer, contribuem na educação e divertem”.

Da mesma forma, a recreação, entendida sobretudo como função do/a técnico/a em lazer, aparece como mo-

vimento unidirecional a ser superado. Se o currículo, por um lado, é responsável por reforçar a ideia de que a atividade prática do/a técnico/a em lazer refere-se à recreação, por outro lado, é dentro do próprio currículo que essa compreensão é contraposta. Apesar dos documentos oficiais apontarem diferentes possibilidades, é principalmente a recreação em eventos, festas e hotéis que perpassa os discursos como área de atuação. Por isso, ao apresentar alternativas aos/às estudantes do terceiro ano, o professor Bento, na disciplina de Gestão de Empresas, acredita estar promovendo a ampliação e a contestação daquilo que é compreendido como campo de atuação em lazer.

É muito forte a ideia de que eles são apenas recreadores. Que não existe muitas opções, não existe possibilidades de atuação no mercado. Eles ainda estão no terceiro colegial, eles ainda estão pensando o que vão fazer, mas é muito forte a ideia de recreador. E na hora que entram na disciplina de Empreendedorismo e eles começam a analisar que também podem trabalhar dentro do hospital, também podem trabalhar dentro de uma empresa com atividades recreativas que impactam na parte motivacional dos funcionários, eles começam a ver outras possibilidades de atuação (BENTO, informação verbal, 2020).

A ampliação das reflexões sobre o campo de atuação no lazer pode levar à compreensão das perspectivas da

temática do lazer desenvolvidas no âmbito das organizações públicas, privadas e entidades não governamentais (ISAYAMA, 2009). Além disso, as transformações sociais, de acordo com Isayama (2013), contribuem para novas configurações do lazer na sociedade. Dessa forma, para além das visões recorrentes sobre recreação, múltiplas vivências culturais e percepções sobre o lazer emergem em função das modificações ocorridas na organização política, econômica ou no comportamento social (ISAYAMA, 2013). Reconhecer a multiplicidade presente no campo de atuação em lazer pressupõe, segundo o professor Bento, ter em conta as demandas políticas e sociais envolvidas.

Não existe necessariamente um conflito, mas os alunos são muito questionadores. E quando você trabalha com o Lazer, automaticamente você está trabalhando com questões políticas, sociais, você está trabalhando com questões sociais. Dentro do momento que a gente vive hoje em dia. Também em razão do empreendedorismo e interpretações um pouco equivocadas do que vem a ser empreendedorismo e sua proposta. Eu acho ótimo que isso aconteça, muitos deles questionarem um pouco a relação com isso. [...] Eles conseguem entender que existe a atuação deles, existe uma crítica a ser feita e que aquilo faz com que seja positivo para eles, que aquilo impulsiona a formação deles (BENTO, informação verbal, 2020).

Assim como propõem os Estudos Culturais, o papel do professor, nesse caso, é deslocado da função de transmissor de informação para assumir uma produção cultural (GIROUX, 2009). Ao considerar as relações de poder que atravessam a atuação no campo do lazer, o professor Bento possibilita que os/as estudantes questionem as práticas que vivenciam e aplicam no decorrer do curso. Desse modo, os ensinamentos sobre ser recriador/a podem envolver, além das competências técnicas, o questionamento das questões sociais que permeiam essas práticas. Essas reflexões podem colaborar na compreensão de que o Lazer é um campo aberto a discursos cujos enunciados circulam em diferentes espaços sociais e dialogam com a política, o conhecimento e a cultura (PARAÍSO, 2010a).

Além disso, ao mesmo tempo em que as práticas docentes visam ligar o currículo à instrumentalização da recreação como intervenção, estratégias discursivas buscam estabelecer bases científicas e legais para a sua legitimação. Devido à sua relação com o contexto social, o lazer estabelece conexões com diversas dimensões da vida cultural, podendo, por isso, estar relacionado tanto ao mascaramento das contradições sociais, quanto ao questionamento e à resistência à ordem social, ressaltando seu papel político como direito social (GOMES, 2008). No entanto, apesar de configurar-se como um direito na Constituição de 1988, diferente de outros direitos, os princípios e diretrizes do lazer não são definidos. Dessa maneira, distintas formas de conceber políticas sociais relacionadas ao lazer permeiam a sociedade, promovendo ou restringindo o seu acesso por parte da população (GOMES; ISAYAMA, 2015).

Pensar o lazer como direito requer reconsiderar os discursos que perpassam os processos formativos para a atuação nesse campo. A professora Vitória destaca o lugar dessa discussão no currículo do curso técnico em Lazer:

Então a gente faz questão de demonstrar que está na legislação, que está na carta da ONU, e como é importante esse direito. E que todo mundo tem que saber e que eles têm que falar para todo mundo porque não é um direito dos alunos do instituto federal, é um direito universal (VITÓRIA, informação verbal, 2020).

Dessa forma, a presença do lazer na Constituição aparece como discurso legitimador do curso e como enunciado a ser repetido pelos/as professores/as aos/às estudantes. A recitação do enunciado do lazer como direito permite dizer algo além dos textos oficiais, ainda que outros discursos presentes no currículo permaneçam. Assim, a visão do lazer como algo não sério, relacionado à brincadeira, ao jogo, à diversão, é contraposta pela repetição de que o lazer é um direito e, conseqüentemente, algo sério.

Diante dessa pluralidade, o curso técnico em Lazer não se apresenta exclusivamente como um curso centrado no conhecimento e na cultura, nem tampouco na repetição mecânica de atividades (ISAYAMA, 2010), mas situa-se no “entre”, move-se entre linhas que dialogam mais com um perfil ou com outro, outras vezes, busca elaborar seu próprio rosto. Como currículo em movimento, o curso técnico em Lazer se conduz por caminhos que afir-

mam e territorializam seus saberes, mas também os contestam e contradizem, traçando linhas de fuga. Todavia, a proposição da reorganização do currículo visa dar conta de excluir ou integrar o que se apresenta como desvio ao currículo formal, traçando novas linhas de segmentação, reterritorializando.

Considerações Finais

Um ideal de formação integrada e cidadã disputa espaço, no currículo da educação profissional, com uma formação que visa atender às demandas do mercado de trabalho. Esse contexto implica na maneira como os/as professores/as se constituem nesse currículo, diante dos encontros que estabelecem entre si e com as demandas colocadas pelas políticas educacionais e econômicas. Dessa forma, o currículo do curso técnico em Lazer apresentou-se como um currículo perpassado por multiplicidades de movimentos que buscavam constituir subjetividades e territórios, constituídos por diferentes conflitos e rupturas.

As compreensões sobre os campos do lazer que perpassam os documentos orientadores implicam na organização das áreas disciplinares, determinando quais professores/as são mobilizados na produção desses currículos. Em decorrência das diferentes relações estabelecidas entre os/as professores/as e os cursos, as áreas se integram para formar os currículos, ao mesmo passo que esses encontros produzem disputas relacionadas à busca pela hegemonia epistemológica. Assim, o Turismo no curso técnico em Lazer está em relação de integração e conflito

com as demais áreas que se colocam como constituidoras de saberes e práticas para os cursos.

O curso técnico em Lazer se mostrou envolvido em processos pelos quais visava legitimar-se como área de formação da educação profissional, constituindo-se como processo formativo dotado de teorias, técnicas e condutas profissionais específicas. Nesse sentido, este estudo encontrou embates disciplinares no currículo que refletem os conflitos epistemológicos do campo do lazer, representados por questionamentos relacionados aos estudos das teorias do lazer, às práticas de recreação como principal forma de intervenção profissional e à introdução de reflexões sobre o turismo, a gestão, as políticas e o direito como meio de extrapolar a visão do/a técnico em lazer como recreador/a.

Além disso, as reflexões produzidas neste estudo apontam possibilidades de outras pesquisas que colaborem na compreensão da constituição de processos formativos no campo do lazer. Ao definir como recorte metodológico desta investigação os discursos de professores/as de disciplinas técnicas de cursos integrados ao ensino médio/secundário, as trilhas percorridas evidenciaram algumas questões: como esses currículos são constituídos a partir dos discursos e experiências discentes? Como as instituições que recebem os/as estudantes em estágio compreendem esses cursos? Como são produzidos currículos de formação em Lazer em cursos de qualificação que não estão relacionados à educação formal? Muitas questões podem ser feitas sobre esses currículos, e a produtividade desse trabalho reside no fato de suscitar problematizações.

Referências

ALVES, Cátia. O lúdico com dispositivo pedagógico: formação e atuação profissional no campo do lazer. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 167-189, jul-set. 2019.

AZEVÊDO, Paulo Henrique. Gestão profissional para o desenvolvimento de políticas públicas de qualidade para o lazer e o esporte. *In*: AZEVÊDO, Paulo Henrique; BRAMANTE, Antônio Carlos. **Gestão estratégica das experiências de lazer**. Curitiba: Appris, 2017. p. 31-43.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3 ed. Brasília, 2016.

CARVALHO, Janete Magalhães. Desejos e currículos e Deleuze e Guattari e... **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 440-454, set-dez. 2016.

CORIOLOANO, Luiza Neide; VASCONCELOS, Fábio Perdigão. Lazer e turismo: novas centralidades da sociedade contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 3-22, ago. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23. mai-ago. 2003.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: **Capitalismo e esquizofrenia**, v.1. São Paulo: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: **Capitalismo e esquizofrenia**, v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Loyola, 2014.

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

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 85–103.

GIROUX, Henry A. *et. al.* A necessidade de Estudos Culturais. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.

Porto Alegre: ArtMed, 1997. p. 179–194.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação:** relações históricas, questões contemporâneas. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Christianne Luce. Lazer e formação profissional: saberes necessários para qualificar o processo formativo. *In:* FORTINI, Janice Lúce Martins; GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo. **Desafios e perspectivas da educação para o lazer.** Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011. p. 33–46.

GOMES, Christianne Luce; ISAYAMA, Helder Ferreira. Multiplicidade de olhares sobre o lazer como direito social. *In:* GOMES, Christianne Luce; ISAYAMA, Helder Ferreira. (org.). **O direito ao lazer no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2015. p. 1–6.

GOMES, Christianne; PINTO, Leila. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. *In:* GOMES, Christianne; OSORIO, Esperanza; PINTO, Leila; ELIZALDE, Rodrigo (org.). **Lazer na América Latina.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 67–122.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** Cartografias do desejo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo:** sentidos e formas de uso. Parede, Portugal:

Princípios, 2014.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Projeto pedagógico do curso técnico em lazer integrado ao ensino médio do IFSP – Campus Avaré. Avaré:** IFSP, 2014.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Plano de desenvolvimento institucional 2019/2023.** São Paulo: IFSP, 2018.

ISAYAMA, Helder Ferreira. Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: a perspectiva da animação cultural. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n. 2, p.407-413, abr./jun. 2009.

ISAYAMA, Helder Ferreira. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. *In:* ISAYAMA, Helder Ferreira (org.). **Lazer em estudo:** Currículo e formação profissional. Campinas: Papyrus, 2010. p. 9-25.

ISAYAMA, Helder Ferreira. O profissional do lazer. **Sinais Sociais**, [S.l.], v. 8, n. 23, p. 37-62, 2013.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação:** Estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

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

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (org.). **Lazer e recreação:** repertório de atividades por fases da vida. Campinas: Papirus, 2006.

MARQUES, Maristela Beck; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na prática profissional do ensino médio integrado à educação profissional. **ScientiaTec: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFRS**, v. 7, n. 1. Edição Especial, p.187-202, 2020.

MELO, Victor Andrade. **A animação cultural:** conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006.

MELO, Victor Andrade; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer.** Barueri: Manole, 2003.

MORAES, Francisco; KÜLLER, José Antonio. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional:** desafios, experiências e propostas. São Paulo: Senac, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura: Currículo, cultura e sociedade. *In:* BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.) **Indagações sobre o currículo do ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação a Distância, 2007. p. 20-29.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades.

In: PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 199–216.

NOGUEIRA, Christiano; MOLON, Susana Inês. Educação profissional e sua integração com a educação básica como espaço de disputa política. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 2, mai–ago. 2015. p. 169–184

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. *In*: ISAYAMA, Helder Ferreira (org.). **Lazer em estudo: Currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010a. p. 27–58.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.140, p. 587–604, mai–ago. 2010b.

PARASKEVA, João. **Nova teoria curricular**. Mangualde, Portugal: Pedago, 2011.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. 1 ed. Lisboa: Gradiva, 1992.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima. **Formação e atuação profissional: um estudo comparativo com egressos do curso técnico em lazer do IFMA e de curso de graduação em lazer e turismo da EACH/USP**. 2018. 177f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física,

Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Adriano Gonçalves. **Lazer, animação sociocultural e educação profissional:** mapeamento de currículos encontrados no Brasil e em Portugal. 248f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In:* FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (org.) **Currículo, conhecimento e avaliação:** divergências e tensões. 1 ed. Curitiba – PR: CRV, 2013.

capítulo

4

Observatórios de Lazer e Esporte na Educação Profissional

Sonia Cristina Ferreira Maia¹

Rosalva Alves Nunes²

Introdução

Há necessidade de registrar os estudos e intervenções do Lazer, do Esporte e da Educação de forma dinâmica e interativa com a comunidade acadêmica ou não, para que conhecimentos nessas áreas de atuação cheguem com facilidade a toda sociedade de forma clara e objetiva, com embasamento teórico-metodológico.

Sabemos que há uma grande lacuna existente entre a vida cotidiana das pessoas que aqui habitam e o que se discute nas instituições acadêmicas, com todas as suas descobertas que contribuem para o desenvolvimento da ciência e que se faz urgente e necessário para o desenvolvimento do país. Ou seja, essa barreira existente precisa

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT (Mestrado).

2 Doutora em Ciências da Educação: Sociologia da Educação pela Universidade do Minho - UMinho, Braga - Portugal. Professora do *Campus* Apodi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN.

ser vencida, e os observatórios de uma certa forma vêm proporcionar esse ambiente de ligação, de conexão e de formação social.

Tem se observado nas pesquisas de levantamento que os observatórios passam, também, por uma sustentação teórica por meio de núcleos de pesquisas que se convertem em instrumento de informação e de suporte à decisão pública, potencializando a investigação e a socialização da informação e do conhecimento.

Os observatórios são constituídos em função de problemáticas específicas que visam a determinados fins, variando consoante aos contextos em que são desenvolvidos e que determinam as suas finalidades. Apesar de serem construídos em torno de objetos distintos, os observatórios apelam para uma tecnologia comum que importa a apropriação do próprio pressuposto conceitual de observatório, envolvendo: o trabalho coletivo, múltiplos olhares para a realidade, e a sistematização de conhecimentos. Como destacam Schmidt e Silva (2018),

[...] modelo de Observatório, voltado para o monitoramento e identificação de tendências tecnológicas nas cadeias produtivas do agro-negócio, tendo como objeto de estudo a cadeia produtiva de frangos de corte. Todavia esse modelo pode ser replicado para as demais cadeias produtivas. A motivação principal na necessidade identificar e antecipar as demandas para criar soluções efetivas e promover a interação entre o setor público e privado. (p. 388).

O destaque acima apresenta-se como exemplo de identificar tendência dentro de determinados estudos e demandas que se apresentam. Assim, se pode antecipar e remodelar algo que já está posto e, com os dados apresentados como *feedback*, tomar outro rumo, outra rota para melhorar projetos e pesquisas apresentadas no observatório.

Com a vontade de socializar e investigar as atuações desses observatórios no Brasil por meio de suas dinâmicas é que surge a preocupação em saber: como os observatórios da educação profissional têm abordado as temáticas de esporte e lazer?

O estudo desponta com objetivo de investigar os observatórios da educação profissional que tratam da temática esporte e lazer, bem como os que têm as redes informatizadas como abordagens gerais de suas informações de acesso.

O estudo tem sua relevância social no que diz respeito a publicizar informações tratadas no seio dos observatórios existentes no Brasil, mais especificamente na rede federal de ensino profissional. Sua importância também diz respeito a apresentar esse território de gerir informações e transformá-las para o desenvolvimento dos estudos do lazer e do esporte.

A importância no estudo para a academia se revela por apresentar à sociedade científica que se tem trabalhado de pesquisa nos observatórios de lazer e esporte na rede federal e a partir dos resultados apresentados, em que podemos avançar com proposições significativas para a sociedade.

A justificativa pessoal ocorre a partir do trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) – *campus* Cidade Alta/Rocas; do mestrado profissional em lazer e educação; da participação na revista *Cuca: Saberes em Foco*; do trabalho em um observatório de lazer, esporte e educação; e da participação em um Grupo de pesquisa em lazer, esporte e sociedade registrado na base de dados do CNPq. Todo esse movimento acadêmico pesquisando para contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido faz-se necessário o estudo diagnóstico sobre observatórios de lazer e esporte para possibilitar diálogos científicos e revelar possibilidades de descobertas inovadoras para o desenvolvimento dessas áreas de atuação profissional nos Institutos Federais e na sociedade acadêmica em geral, com contribuições significativas para a ciência.

Observatórios e Educação Profissional

Num ambiente complexo e diverso que é o da educação, interrogar o que está posto possibilita uma reflexão para o que se quer conhecer, como o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. No cenário educacional atual onde o conhecimento é interrogado, a investigação rigorosa deste é necessária. Porém, para refletir sobre a realidade para se conhecer *verdades* devemos nos permitir olhar para metapontos de vista, ou seja, fazer uma leitura além de si e em si mesmo.

O principal objetivo dos observatórios é organizar informações, fazer estudos e análises capazes de subsidiar

a administração de recursos das esferas pública e privada, bem como da sociedade em geral. Nesse sentido, esses espaços promovem a transferência do conhecimento, corroborando com a produção de informações que contribuirão para a atração de investimentos e redução das desigualdades locais.

Para Beuttenmuller (2007, p. 205), o termo “observatório” pode ser levado a uma atitude de distanciamento ou mera observação, como nas observações dos estudos astronômicos usadas desde as antigas civilizações com objetivo de conhecer os ciclos planetários e as relações do ano e clima, para servir à produção agrícola no que diz respeito ao plantio. Ele apresenta algumas características para extrair interessantes aspectos gerais de instituições que têm os observatórios como ideal, como:

i	seu objetivo de assessorar a tomada de decisões estratégicas. O observatório não é apenas um observador, a informação resultante deve servir para a tomada de decisões;
ii	as informações devem ajudar os tomadores de decisão (<i>decision makers</i>) a alterar as políticas, se for este o caso;
iii	as informações devem estimular o debate entre os diretamente interessados, bem como na sociedade civil de modo geral.

Com objetivo de contribuir com o aprofundamento do conhecimento de determinadas áreas, e subsidiar a implantação e implementação de políticas públicas capazes de visualizar e intervir na vida de um determinado território, tema ou segmento social, os observatórios têm se

difundido numa dimensão local, nacional e internacional para difundir o conhecimento de diversas áreas. A título de exemplo, identificamos o Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos, que trabalha sistematicamente com a figura dos observatórios.

De acordo com Beuttenmuller (2007), essa rede de observatórios visa à troca de informações e à capacitação de autoridades e lideranças locais, para ajudarem a implementar esta agenda nos níveis nacional e local. O Global Urban Observatory (GUO) sintetiza a informação dos outros observatórios urbanos para subsidiar uma avaliação mundial das condições e tendências urbanas, publicada a cada dois anos sob o título de “O Estado das Cidades no Mundo”.

No Brasil, os observatórios apareceram na década de 1990, com a construção e implementação do Observatório da Cidadania, que tem o propósito de atuar sobre as políticas sociais em âmbito nacional. Houve ainda a criação do Observatório das Metrópoles, que tem como objetivo atuar com as políticas locais (urbanas), sendo considerado o mais antigo observatório local de políticas públicas no Brasil. Segundo Moraes (2018, p. 46),

Há mais de duas décadas, em diferentes países, a designação ‘observatório’ tem sido utilizada por grande diversidade de organizações criadas por instituições acadêmicas, governamentais ou da sociedade civil com o objetivo de ampliar o acesso à informação sobre a ação pública e democratizar os processos de elaboração e controle social das políticas públicas.

Os observatórios têm se apresentado como um território fértil de observação e pesquisa científica para um ambiente de construção e reconstrução do conhecimento e conseqüentemente do mundo. Os processos educativos ocorridos nos observatórios têm apresentado possibilidades para a educação de repensar a formação humana, com o olhar sensível voltado para a diversidade de conhecimentos, que traz para o debate práticas docentes que respeitem diferentes tipos de aprendizagens, de conhecimentos aprendidos, de valores, de representações e de identidades culturais.

Nesse sentido, faremos duas abordagens para uma discussão teórico-metodológica sobre os observatórios de educação profissional e observatórios de lazer e esporte na rede federal de ensino. Essas abordagens serão necessárias para nos acomodar teoricamente nas discussões abordadas no estudo em questão.

É possível detectar a enorme contribuição dos observatórios em todas as esferas administrativas, sejam elas públicas ou privadas, especialmente os observatórios que tratam das políticas públicas. Nesse sentido, temos como vitrine o Observatório Nacional do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional, que foi criado com o intuito de definir políticas públicas de expansão da educação profissional e tecnológica no país.

De acordo com o portal do Instituto Federal de Goiás (IFG), O MEC/SETEC criou em 2006 o Sistema de Informações da Educação Profissional (SIEP) buscando construir um conjunto de ferramentas na área de tecnologias digitais, bem como a modernização dos processos de pla-

nejamento e gestão para a Rede de EPTC. Dentro desse processo foi consolidada, por meio da Portaria 157 de 29 de outubro de 2010, a Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais (RENAPI), que incorporou o SIEP. A RENAPI envolve vários subsistemas (Biblioteca Virtual, Tecnologia de Inclusão de Pessoas Deficientes e o Observatório da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) como estratégia de expansão, modernização e melhoria contínua da Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A perspectiva é subsidiar os processos de planejamento estratégico e operacional, bem como as rotinas administrativas, acadêmicas e de gestão, estabelecendo os indicadores necessários ao diagnóstico, monitoramento e avaliação.

Nesse sentido, a implantação do Observatório da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem um grande papel na definição de políticas públicas de expansão da educação profissional e tecnológica no país. Além disso, também se configura em um relevante instrumento para a busca da melhoria, eficiência e funcionalidade dos programas e projetos de educação profissional e tecnológica de toda a rede nacional.

Para Neto *et al.* (2014, p.100), o propósito do Observatório Nacional foi que ele funcionasse atrelado a um portal, aglutinando as informações do mundo do trabalho e da educação profissional em amplitude nacional. Além disso, a intenção foi que esse portal integrasse uma rede composta por cinco observatórios regionais, que funcionarão em unidades (Cefets) indicadas em cada uma das regiões do país (Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste).

Ainda de acordo com os autores, o núcleo do observatório é composto por uma equipe de especialistas, que alicerçados nos dados nacionais, devem realizar análises do panorama nacional da educação profissional e tecnológica e do mundo do trabalho, efetuando inclusive estudos comparativos das regiões do país, com vistas a introduzir melhorias nas instituições educacionais e subsidiar as políticas públicas da educação profissional e tecnológica da SETEC/MEC. Seguindo a mesma lógica, os observatórios regionais deverão desenvolver pesquisas locais e regionais.

De acordo com Neto *et al.* (2008, p.101), na formatação inicial, foram implantadas unidades-piloto dos observatórios regionais nas seguintes unidades: Cefet/Campos – RJ (região Sudeste); Cefet/Ceará (região Nordeste), Cefet/Pará (região Norte), Cefet/Goiás (região Centro-Oeste) e Cefet/Pelotas (região Sul). As metodologias são desenvolvidas no Cefet/Campos, mas posteriormente replicadas para os outros quatro observatórios regionais. Dessa forma, desde sua criação e implementação, o Observatório da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vem contribuindo decisivamente para o fortalecimento da educação tecnológica da rede federal de ensino, e ao longo do tempo sua importância é reconhecida.

Segundo Neto *et al.* (2008, p.101), em junho de 2003, em Brasília, realizou-se o Fórum Nacional da Educação Profissional. Na oportunidade, o Observatório foi ressaltado pelos participantes, que apontaram como sendo “inquestionável” a importância e a necessidade desse instrumento para a composição do SIEP, com os propósitos de:

- apoiar e integrar os sistemas de informação da rede de educação profissional e tecnológica num sistema maior, de caráter nacional, para serem disponibilizados dados estatísticos do mundo do trabalho e da educação profissional e tecnológica objetivando subsidiar o planejamento estratégico da SETEC;
- construir uma base de dados confiável sobre o mundo do trabalho e da educação profissional e tecnológica, com vistas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas de prospecção tecnológica, tendências ocupacionais e demandas do mercado que orientem a elaboração de programas de educação profissional e tecnológica;
- alinhar a educação profissional e tecnológica com as políticas públicas de desenvolvimento, geração de trabalho e renda e de Educação de Jovens e Adultos;
- promover a educação profissional e tecnológica associando-a a um projeto de desenvolvimento econômico e social local.

Diante do exposto, podemos constatar a grande importância da criação do observatório nacional, e sem dúvida as contribuições advindas desse valioso instrumento acadêmico. Nesse processo de criação, os autores anteriormente citados apontam como objetivos gerais: “Estruturar um centro de documentação e informações de referência que reflita de forma atualizada, permanente e contextualizada as várias dimensões do mundo do trabalho e de sua interação com a EPT, utilizando um portal ele-

trônico como mecanismo de disseminação das informações e comunicação com o universo da EPT e a sociedade em geral” (NETO *et al.*, 2008, p. 101).

Destacando ainda como objetivos específicos:

sistematizar e disponibilizar as informações do mundo do trabalho e da EPT em nível municipal, estadual, regional e nacional referentes a(s): caracterização social, econômica e política; políticas e estratégias de desenvolvimento sustentável; vocações e potencialidades existentes, emergentes e potenciais; arranjos produtivos, sociais e culturais; estudos e pesquisas do mundo do trabalho e emprego; programas e projetos governamentais; produção acadêmica relacionada à educação e trabalho; caracterização e transformações da EPT do mundo; tecnologias emergentes e tendências mundiais; experiências exitosas de EPT e sua interação com o mundo do trabalho; estruturar redes de parceiros e colaboradores na análise, produção e sistematização de informação do mundo do trabalho e a EPT e na proposição de ações de aperfeiçoamento desses campos; propiciar a articulação contínua da EPT com o mundo do trabalho, os setores produtivos e as políticas governamentais de desenvolvimento; estruturar 5 observatórios regionais com informação do mundo do trabalho e a EPT que reflita as demandas e necessidades das respectivas regiões; estruturar um

conjunto de informações do mundo do trabalho e das políticas e ações de desenvolvimento sustentável local, regional e nacional que possibilite a efetiva sintonia com: os desenhos curriculares dos cursos de EPT; a definição dos cursos, pesquisas e serviços de EPT a serem ofertados; sistematizar e disponibilizar as informações de inserção dos discentes e egressos da EPT no mundo do trabalho contemplando: estágios; empregos; empreendedorismo; cooperativismo e associativismo; concursos e seleções; oferta de educação; sistematizar e disponibilizar as informações dos egressos e suas relações com o mundo do trabalho e a EPT referentes a(o): sua caracterização; aperfeiçoamento das instituições educacionais; aperfeiçoamento da EPT; indicadores de desempenho profissional (NETO *et al.*, 2008, p. 101).

Atualmente, o Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Núcleo IFG se apresenta como um departamento incorporado à estrutura da Reitoria do Instituto Federal de Goiás. Ele tem a atribuição de coletar, gerar dados, informações, análises e reflexões que subsidiem a definição de políticas, a melhoria da eficácia e efetividade dos programas e projetos institucionais, tendo em vista contribuir com a Rede Federal, de acordo com o portal do IFG.

É necessário articular a produção científica com a produção tecnológica. Segundo Suzigan, Albuquerque e

Cario (2011, p. 9), “os institutos de pesquisa produzem conhecimento científico que é absorvido pelas empresas, e estas acumulam conhecimento tecnológico, fornecendo questões para a elaboração científica”. Essa articulação e interação da produção científica com desenvolvimento tecnológico, oferta com demanda de conhecimento, pesquisa básica e aplicada com o desenvolvimento de novos produtos e processos que serão chave de um sistema de inovação capaz de alavancar o desenvolvimento econômico dos países (DE NEGRI; CAVALCANTI, 2013).

Metodologia, Resultados e Discussões

Nas opções metodológicas existem diálogos permanentes entre o mundo objetivo e a subjetividade vivenciada e pesquisada pelos indivíduos que podem ser mensuradas numericamente, mas podem ser traduzidas nos fenômenos com seus signos e significados que são representados numa pesquisa qualitativa, como é o caso do estudo que se apresenta.

No delineamento do estudo, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica na busca sistemática de abordar o problema a ser investigado, sob o olhar de diversos autores que já discutiram ou propuseram iniciativas acadêmicas sobre a abordagem proposta.

O levantamento de dados foi feito com o rigor científico que se faz necessário, nas bases de dados dos sites dos Institutos Federais, *google* acadêmico e revistas indexadas com foco na palavra observatório e posteriormente refinado para o esporte, lazer e educação.

O suporte teórico-metodológico é evidente no Observatório do Lazer e Esporte (OLE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), à medida que ocorre alimentação acadêmica no processo de aprendizagem em cursos técnicos de Lazer; graduação em Gestão Desportiva e de Lazer; pós-graduação – especialização em Gestão de Programa; Projeto de Esporte e Lazer na Escola; mestrado profissional em Lazer e Educação que está em processo de análise pela Capes; bem como as investigações na área do lazer. Isto contribui para uma ampla base de informações sobre a prática profissional de lazer e esporte e no estado do Rio Grande do Norte.

O observatório pretende construir indicadores que sejam capazes de qualificar a gestão de lazer e esporte a partir de três perspectivas: (1) social – impactos na melhoria da qualidade de vida e de convivência das pessoas; (2) gestão – impactos no mundo do trabalho a partir da atuação de um profissional capacitado e qualificado em lazer e esporte; (3) acadêmico-científica – impactos no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão relacionados ao lazer e esporte para construção da cidadania.

Como resultados relevantes destacados na pesquisa, ressaltamos dados vinculados ao Observatório de Lazer, Esporte e Educação (OLE), sob a ótica do ensino, pesquisa e extensão, com destaque para o IFRN, que tem se apresentando como segmento longitudinal nos estudos em destaque:

i) Ensino:

- O curso técnico integrado em lazer vinculado ao eixo tecnológico de turismo, hospitalidade de la-

zer, com duração de 4 (quatro) anos, aprovado pela Deliberação no 30/2015-CONSEPEX/IFRN, de 13/11/2015 e autorizado para funcionamento pela Resolução no 35/2015-CONSUP, de 20/11/2015. Com o perfil profissional que o “habilite a desempenhar atividades voltadas para o lazer como: organizar e executar atividades de lazer, recreação e animação sociocultural para as diversas faixas etárias, segmentos e programas sociais; aplicar técnicas de mobilização e articulação social na perspectiva da promoção da qualidade de vida; organizar e animar a formação de grupos de lazer, de acordo com os interesses da comunidade na perspectiva da inclusão social” (IFRN/PPC, 2015, p. 14);

- O curso de Gestão Desportiva e de Lazer vinculado ao eixo tecnológico de Hospitalidade e Lazer, com duração de 3 (três) anos, com autorização de funcionamento pela Resolução de no 23/2012-CONSUP/IFRN, de 01/03/2012. Com o perfil profissional “de ser capaz de processar informações, ter senso crítico e ser capaz de impulsionar o desenvolvimento econômico, integrando formação à cidadania” (IFRN/PPC, 2012, p. 13), ainda sendo capaz de articular teoria e prática, conhecer e compreender diversas manifestações culturais e sociais, conhecer e analisar a formatação das políticas públicas e privadas de esporte e lazer, dentre outros;
- O curso de especialização em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e Lazer na escola vinculado à área da Capes Administração Educacional,

com duração de 1 (um) ano e podendo ir até 1(um) ano e meio, atendendo a Resolução CNE/CES no 01/2007. Com o perfil profissional capaz de diagnosticar aspectos da realidade social, articular e estimular ações intersetoriais no campo da cultura, da saúde, da educação e da assistência social, conhecer práticas pedagógicas no campo do esporte e lazer, dentre outros; e

- O mestrado profissional em Lazer e Educação que está em andamento no processo de avaliação pela Capes. Porém, se aprovado, terá duração de 2 (dois) anos, vinculado à área básica de ciências humanas e para avaliação na área interdisciplinar. Com o perfil profissional multi e interdisciplinar, com capacidade de análise crítica e inovadora no saber-fazer.

ii) Pesquisa:

- O Grupo de Pesquisa em Lazer, Esporte E Sociedade (GPLES), registrado no CNPq, com as linhas de pesquisa: cultura, lazer e educação; empreendedorismo, estratégia, análise de desempenho e eficiência; formação e atuação profissional em lazer e esporte; gestão e políticas de saúde e lazer; e qualidade de vida, lazer e saúde. Pesquisas em andamento com financiamento para bolsistas institucionais – “Percurso formativo e autoformativo de mulheres para seu empoderamento social”, aprovada pelo edital no 08/2022 – PROPI/RE/IFRN, vinculada ao GPLES. A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar o percurso formativo e auto-

formativo de mulheres para seu empoderamento social no percurso de evolução humana.

- A outra pesquisa que se destaca é “O técnico em lazer e o mundo do trabalho: possibilidades e realidade de atuação profissional no município de Natal/RN”, aprovada pelo edital no 08/2022 – PROPI/RE/IFRN, vinculada ao GPLES. Ela tem o objetivo de investigar a inserção do técnico em lazer no mundo do trabalho.
- A revista *Cuca: Saber em Foco* já em pleno funcionamento é um periódico de divulgação científica e tecnológica que tem como missão a publicização de artigos científicos originais e inéditos, baseados em pesquisa científicas, ensaios, estados da arte, relatos de experiências e resenhas críticas e informativas no campo das ciências da cultura, atendendo às necessidades de investigação nas áreas de esporte, lazer, turismo, artes, educação física, eventos, produção cultural e indústrias criativas, coadunando com os campos das ciências humanas e sociais. Nesse sentido, a Revista *Cuca: Saber em Foco* tem o objetivo de contribuir para a difusão de trabalhos acadêmicos que se inscrevam no campo das ciências da cultura, sob o princípio da ampla e irrestrita difusão do conhecimento, construindo um ambiente que propicia trocas de experiências entre pesquisadores nacionais e estrangeiros.

iii) Extensão:

- Potiguarise: cultura norte-rio-grandense em ação, aprovado pelo edital 07/2022 – *campus* Cidade

Alta – programa institucional de apoio à extensão, com objetivo de desenvolver eventos, exposições, pesquisas temáticas e identidade cultural por meio das diversas formas de artes, manifestações e conectado aos diversos interesses do lazer no bairro das Rocas, localizado no município de Natal/RN. O potiguar tem denominação por fazer referência ao cidadão que nasce no estado do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, o nome “Potiguarise” adiciona como uma forma de identificação ao resgate e o despertar da curiosidade histórica e cultural. Observa-se na região de Natal/RN a importância dos grupos etnográficos do bairro das Rocas, ou seja, o reconhecimento na valorização dessas diversas culturas como tradição, costume e desenvolvimento social na comunidade.

- Brinquedoteca: vivenciando o lúdico no IFRN, aprovado pelo edital de no 09/2022 – PROEX/IFRN. Com objetivo de resgatar o lúdico por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras, possibilitando uma relação harmônica entre o brincar e o aprender para o desenvolvimento da autonomia das crianças visitantes da brinquedoteca no IFRN *campus* Rocas. A brinquedoteca foi um marco histórico na importância do brincar para crianças, pois há a liberdade de expressar-se livremente, e principalmente, fazendo algo que a torna e a leva para o mundo infantil.
- Observatório de Lazer, Esporte e Educação (OLE): consolidação e ampliação das ações de internacionalização, aprovado pelo edital de no 07/2022

- PROEX/IFRN. Com objetivo de destacar a construção do conhecimento transdisciplinar e interdisciplinar, perspectivando consolidar e ampliar as discussões e informações sobre o lazer, sobre o esporte e sobre a educação de forma internacionalizada. Como resultados esperados pretendemos apresentar uma maior compreensão conceitual à cerca do lazer, do esporte, e da educação; elaborar atividades no ensino, na pesquisa e na extensão a serem desenvolvidas pelo Observatório Lazer, Esporte e Educação (OLE), criando oportunidades de inserção dos alunos e servidores do IFRN em instituições internacionais e garantindo uma capacitação que dialogue com as novas tecnologias.
- VII Colônia de férias CNAT, aprovado pelo edital de no 12/2022 – PROEX/IFRN – edital de fluxo contínuo. Surge com o intuito de promover a interação dos conteúdos das disciplinas teoria de lazer e gestão pública e terceiro setor. Além disso, atende os filhos dos servidores, bem como outros parentes, no período de férias escolares. Tem como objetivo proporcionar às crianças vivências recreativas nas modalidades lúdico-expressivas, respeitando a diversidade da cultura, do esporte e do lazer, considerando a aprendizagem dos valores humanos para as comunidades menos favorecidas socialmente, bem como para parentes de servidores do IFRN.

Nesse sentido é que se pensa o Observatório do Lazer e Esporte como um território em que possa conhecer,

estudar e preservar essa identidade cultural dos estudos e vivências do Lazer e do Esporte já construído até os momentos atuais, e que possa se fazer vivo nas comunidades acadêmicas com ações estabelecidas por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Uma preservação da base de registros catalogados para saber como foi pensado os estudos do Lazer e do Esporte, para onde vai com ações permanentes e futuras, servindo a vidas humanas em sua formação permanente e autoformação contínua.

Considerações Finais

A criação do observatório busca atender às questões trazidas pelas teorias utilizadas, os dados levantados nos estudos teóricos e de campo, relacionando e aproximando-os, para apoiar na concepção e na estruturação do observatório, cujo objetivo é identificar demandas de pesquisa e se aproximar do mundo do trabalho.

A partir das provocações iniciais e estudos desenvolvidos por Maia (2018), Chagas (2017) Souza (2015) e Souza (2018), foi que se tornou possível estruturar o observatório para analisar o ambiente externo e identificar as tendências para antecipar-se no desenvolvimento de inovações e mapear possíveis parceiros para desenvolvimentos em conjunto. É preciso ainda, analisar a dimensão temporal (curto, médio e longo, as variáveis a serem monitoradas, tendências futuras, riscos, investimentos, dinâmica do desenvolvimento tecnológico), mercado, atores principais, abrangência territorial dos estudos, o público-alvo e os recursos necessários.

No *campus* Natal Cidade Alta/Rocas do IFRN, o observatório contribui na perspectiva de formação na área de lazer e esporte para: acompanhar ou monitorar as evoluções dos campos tecnológicos ou de pesquisa; funcionar como radares para antecipar ideias, tendências e identificar questões e soluções; conceber e produzir indicadores referentes às atividades científicas, tecnológicas e de inovação, e permitir sua interpretação em termos de posicionamento da região e do país.

O observatório na educação profissional se constitui como um campo fértil para a produção de conhecimentos interdisciplinares, tencionando obter uma ampla base de informações e suas inter-relações com o mundo do trabalho, com a produção científica e com a atuação profissional. Desse modo, o observatório se reveste de importância ao se constituir como espaço de discussão, construção, reconstrução e divulgação de conhecimento.

Referências

BEUTTENMULLER, G. **Observatórios locais de políticas públicas no Brasil:** seu papel na produção, disseminação e transparência das informações. Dissertação (mestrado) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2007.

CHAGAS, K. K. N. **Por uma educação sensível:** brincar, criar e sentir. Curitiba: Appris, 2017.

DE NEGRI, F.; CAVALCANTE, L. R. **Sistemas de inovação e infraestrutura de pesquisa:** considerações sobre o caso brasileiro. Radar – Tecnologia, Produção e Comércio Exterior, Brasília, n. 24, fev. 2013. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/radar/temas/infraestrutura/236-radar-n-24-sistemas-de-inovacao-e-infraestrutura-de-pesquisa>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer. IFRN: Natal, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Plano Pedagógico do Curso Técnico em Lazer. IFRN: Natal, 2015.

MAIA, S. C. F. **Da formação ludopoiética à autopoiese do lazer:** Significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer. 146 f, Novas Edições Acadêmicas: Natal, RN, 2018.

MORAES, N. **Observatórios de políticas públicas no Brasil** – “Quem somos”. Conhecer: debate entre o público e o privado. Vol. 08, n. 21, UECE, CE, 2018.

NETO, R. e S., SERRA, R.. V, NETO, J. F. B., SILVA, D. V. C. **Projeto de desenvolvimento, implantação, suporte e manutenção do Observatório Nacional do Trabalho e da Educação Profissional e Tecnológicas.** Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, (jun, 2008) – Brasília: MEC, SETEC, 2008.

SCHMIDT, N. S., SILVA, C. L. **Observatório como instrumento de prospectiva estratégica para as Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs).** INTERAÇÕES, Campo Grande, MS, v. 19, n. 2, p. 387–400, abri/jun. 2018.

SOUZA, M. M. F. G. **A atuação profissional do gestor desportivo e de lazer:** Um estudo sobre a sua inserção no mercado de trabalho. 2018. 81 f. Monografia (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal– RN, 2018.

SOUZA, K. S. **O perfil profissional do Gestor Desportivo e de Lazer:** uma análise do projeto político pedagógico

a partir dos discentes. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Tecnológica em Gestão Desportiva e de Lazer) – Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2015.

SUZIGAN, W.; ALBUQUERQUE, E. M.; CARIO, S. A. F. (Org). **Em busca da inovação:** interação universidade-empresa no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 463 p.

capítulo

5

Estudos Culturais, Currículos e Educação Profissional: Como Funcionam os Cursos Técnicos de Lazer e Animação Sociocultural?

Adriano Gonçalves da Silva¹

Introdução

Os Estudos Culturais e seus objetos de estudo apresentam uma possibilidade desafiadora de reflexão sobre as práticas culturais e os processos formativos. O conceito de cultura que permeia os Estudos Culturais a relaciona com um conjunto de práticas contestadas e conflituosas de representação que mantém uma estreita ligação com processos de formação e reformação dos grupos sociais e dos sujeitos (FROW; MORRIS, 2006). Assim, os Estudos Culturais se configuram como campo de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam na compreensão de aspectos culturais da sociedade contemporânea. Suas questões são diversas e abordam as identidades étnicas, de gênero, de classe, as tecnologias e as relações de poder (ESCOTEGUY, 2006).

¹ Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Doutor em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais.

No encontro com as teorias de currículo, os Estudos Culturais permitem questionar a noção de conhecimento a ser ensinado, entendido como o resultado de lutas pela significação, como processos discursivos instáveis (LOPES, 2013). E são as possibilidades de repensar o lugar da cultura, do conhecimento, das estruturas socialmente estabelecidas, da política e das relações entre saber e poder que podem propiciar novas reflexões sobre o processo de formação profissional no lazer.

O lazer é um fenômeno que tem sido estudado em diferentes áreas de conhecimento, envolvendo diversos grupos, sujeitos, interesses e posicionamentos. Em alguns desses estudos, interessa a produção e o consumo; em outros, as relações dos sujeitos com as práticas, os impactos socioambientais, o marketing ou a formação e a atuação profissional na área e há, ainda, os que se buscam subsidiar empreendimentos privados ou programas e projetos governamentais (CORIOLANO; VASCONCELOS, 2014).

Ao mesmo passo que vêm surgindo esses estudos, aparecem, também, possibilidades de formação para capacitar profissionais a suprir as demandas sociais e econômicas no campo do lazer, a partir de diferentes perspectivas formativas. As modalidades de formação profissional no campo do lazer no Brasil, oferecidas por instituições públicas e privadas, incluem cursos em nível de capacitação, extensão, qualificação, técnico, tecnológico, graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

O curso técnico em Lazer representa uma possibilidade de formação profissional em lazer que, ao estabelecer-se na educação profissional de nível médio, promove

o encontro de demandas próprias do campo do lazer com as especificidades desse nível de ensino. A Educação Profissional, marcada por sua diversificação e diferenciação curricular, além de lidar com questões internas relacionadas ao perfil profissional, à relação entre a formação humanística e técnica e às possibilidades de empregabilidade, relaciona-se, também, com as políticas de regulação transnacionais.

Nesse contexto, o currículo da Educação Profissional, constituído em determinada realidade, passa a ser discutido à luz de parâmetros internacionais que globalizam e institucionalizam concepções de conhecimento e metas educacionais. Essa busca por tornar os currículos uniformes se dá por meio de consensos em torno dos conteúdos e, principalmente, pelo consenso de que o conhecimento é um saber-fazer procedimental ligado ao mundo do trabalho (GUIMARÃES; PACHECO; SEABRA, 2013). Assim, por intermédio de organismos supranacionais, as políticas de educação de diferentes países conformam seus sistemas educativos nacionais, inclusive o da educação profissional de nível médio, a acordos baseados em padrões moldados pela União Europeia, pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (PACHECO, 2019).

É esse movimento que faz com que um país da América Latina, como o Brasil, organize e reforme seus currículos tendo como referência países europeus ou da América do Norte. Esse processo se dá por meio da ação de um conjunto de vetores que envolvem as ligações transversais, transculturais, transnacionais ou que cruzam as fron-

teiras dos Estados-Nação e os inter-relacionamentos entre o global e o local (HALL, 2003). No caso de Portugal, ainda que geograficamente seja parte da Europa, as políticas educacionais refletem a relação que o país estabelece com as orientações supranacionais europeias. Em função dessa relação, após sucessivos acordos negociados com a União Europeia, a partir de 1986, foram desenvolvidos programas para incrementar a produtividade e a competitividade da economia portuguesa, principalmente por meio da aposta na qualificação de trabalhadores/as.

Dentro desses contextos com aproximações e características sociais e históricos distintas, estão inseridos o curso técnico em Lazer no Brasil e o curso profissional de Animador/a Sociocultural em Portugal que, apesar das diferentes nomenclaturas utilizadas, estão relacionados à formação de sujeitos que estejam aptos a organizar e desenvolver atividades de animação. Considerando esses atravessamentos, evidencia-se a potência de currículos elaborados a partir de distintas tradições teóricas e práticas e que procuram adequar essas formações a sistemas de educação profissional atravessados por demandas subjetivas, locais, nacionais e transnacionais.

Para tal, esta investigação foi proposta a partir de duas premissas. A primeira é a de que os currículos podem ser compreendidos como encontros que possibilitam composições e decomposições de várias formas, que envolvem vários atores (TADEU, 2002), que afetam e são afetados na produção de subjetividades, entre outras, a de docentes. A segunda é a de que os currículos se formam por meio de agenciamentos, ou seja, por um conjunto de

singularidades e traços selecionados, organizados e estratificados de maneira a convergir e formar subjetividades (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

O objetivo aqui proposto é o de apresentar diálogos empreendidos com os Estudos Culturais na compreensão dos agenciamentos institucionais presentes nos currículos do curso técnico em Lazer do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – *campus* Avaré, e do curso profissional de Animador/a Sociocultural do Agrupamento Escolar Coelho e Castro (AECC) de Fiães. Os discursos que perpassam os/as professores/as têm foco neste estudo, a partir da compreensão de que estes/as atuam no interior de relações histórica e socialmente atravessadas pelo poder, por meio das quais a Educação se constitui como arena de contestações contínuas.

Portanto, foi definida como estratégia metodológica a compreensão dos currículos a partir do discurso de professores/as de disciplinas técnicas do curso técnico em Lazer no Brasil e do curso profissional de Animador/a Sociocultural em Portugal, em diálogo com as normas nacionais e locais que pretendem regulá-los. Com isso, buscou-se aproximação com o proposto por Nóvoa (1998) com relação a estudos comparados em Educação, na direção de compreender os currículos por meio das normas organizacionais nacionais, mas também dos discursos locais e transnacionais que os atravessam. A comparação, na forma como é aqui entendida, propôs levantar pressupostos de uma realidade nacional à luz do estudo de outra realidade, permitindo que sejam feitos diálogos, questionamentos e proposição de perspectivas.

Currículos, Agenciamentos e Encontros

Deleuze e Guattari (2000) propõem o entendimento de um livro-rizoma em oposição ao modelo livro-árvore. O livro, o currículo ou a educação, como árvore, comporta estruturas formadas a partir de uma raiz pivotante e não abarca a multiplicidade, pois está fundamentado numa unidade principal. “A raiz pivotante não compreende a multiplicidade mais do que o conseguido pela raiz dicotômica. Uma opera no objeto, enquanto a outra opera no sujeito.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 12). Já o sistema-radícula, que é capaz de sustentar a ideia de um currículo-rizoma, rompe a raiz principal e nela enxerta uma multiplicidade imediata de raízes secundárias que se desenvolvem. Em razão disso, o rizoma não tem nenhuma relação com o uno, como sujeito ou como objeto.

Assim, ao invés de questionar o que os currículos querem dizer ou quem querem formar, perguntamos como eles funcionam, a partir de que conexões e em que multiplicidades eles se introduzem e metamorfoseiam. Diferente do modelo representativo da árvore, raiz pivotante, que é uma lógica de decalque e reprodução, um rizoma é um mapa que não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. “O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21). Esse mapa movente possibilita o registro cartográfico do rizoma e dos agenciamentos que o atravessam.

O agenciamento é um processo que age nos sujeitos, mas não comporta infraestrutura e superestrutura e, sim, dimensões situadas em um mesmo plano onde atuam inserções múltiplas. Como características gerais, os agenciamentos funcionam a partir de dois eixos, um horizontal e outro vertical. O eixo horizontal comporta os segmentos de conteúdo e de expressão. No primeiro segmento, situa-se o agenciamento maquínico de corpos, paixões e ações dos corpos sobre os outros, enquanto o segmento de expressão é agenciamento coletivo da enunciação, dos atos e enunciados, agindo por meio de transformações incorpóreas atribuídas aos corpos.

Dessa forma, o agenciamento do currículo se apresenta nos documentos orientadores, nas estruturas institucionais, nas disposições espaciais e temporais, bem como nos comportamentos, desejos, gestos e atitudes que compõem o currículo (CARVALHO, 2016). Não é possível compreender a relação entre agenciamento maquínico e agenciamento coletivo da enunciação a partir da lógica significante-significado, nem se pode fazer da expressão uma forma que reflita o conteúdo. Forma de conteúdo e forma de expressão se caracterizam por duas formalizações paralelas, que não param de entrecruzar seus segmentos e introduzi-los uns nos outros (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Podemos entender, assim, que o currículo comporta linhas de segmentaridade dura, que tendem a fazer com que tudo pareça calculável e previsto. Essas linhas compreendem os grandes conjuntos molares, como o Estado, as instituições educacionais e o mercado. Entretanto, as

peçoas, como elementos de um conjunto, e os sentimentos, como relacionamentos entre peçoas, são também segmentarizados no intuito de garantir e controlar a identidade de cada instância (DELEUZE; GUATTARI, 1999). Na compreensão de Carvalho (2016, p. 443), “os currículos lidam com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor”. Nesse sentido, os agenciamentos do currículo envolvem instituições territorializadas que “[...] tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida.”

Assim como os currículos, somos todos/as atravessados/as por linhas com diferentes ritmos e naturezas. Essas linhas duras, que envolvem as políticas educacionais transnacionais, nacionais, regionais e locais, são capazes de formar identidades de acordo com os lugares ocupados pelos indivíduos nos currículos: sujeito-professor, sujeito-aluno, sujeito-coordenador, sujeito-técnico. Entretanto, as linhas de segmentação dura não são necessariamente negativas ou positivas, o que importa é seu princípio de fixação, bem como o que elas são capazes de potencializar e propiciar, do ponto de vista de sua experimentação (CASSIANO; FURLAN, 2013).

Por outro lado, para Deleuze e Guattari (1999), além de uma segmentaridade fixa, há também linhas de segmentações maleáveis ou moleculares, que percorrem e arrastam os discursos por micromovimentos. Essas linhas finas são distribuídas de forma distinta, como minúsculas fissuras e posturas, linhas de desorientação ou desterrito-

rialização que funcionam a partir de micropolíticas. Assim, os/as professores/as são atravessados/as por linhas que implicam maior fluidez, com multiplicidades de conexões, possibilitando-lhes escapar do controle dos sistemas mo- lares macropolíticos. Tais linhas não são percebidas na or- dem de origem e finalidade, mas na dimensão do meio, no entre, onde o acontecimento possibilita a desestratifica- ção e a formação de novos fluxos curriculares, de modo que possam passar a um terceiro tipo, a linha de fuga que não admite segmento, mas é ruptura, uma desterritorializa- ção absoluta. Por ela, os/as professores/as podem rea- lizar desvios, escapar, experimentar o devir, romper com os códigos, propor mudanças e se inventar (CASSIANO; FURLAN, 2013).

Nesse sentido, segundo Paraíso (2010, p. 588), um currículo é, por natureza, rizomático, por ser território de proliferação de sentidos e de multiplicação de significa- dos. “Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desor- ganização em um currículo e que demandam sua forma- tação, tudo vaza e escapa”. Ainda que um currículo seja um território povoado de investimentos para o controle da diferença, de ordenamentos e sequenciamentos, espaços, áreas, conteúdos e disciplinas, é possível pensá-lo a par- tir de suas bifurcações. É possível optar pela diferença ao invés da identidade, pensando o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas e distor- ções (PARAÍSO, 2010).

Pensar o currículo como rizoma significa, também, considerar a potência dos encontros que ele pressupõe,

as possibilidades que os/as professores/as desenvolvem, nos encontros curriculares, de se manifestar, interpretar e interpretar a si mesmos/as em relação aos ambientes e situações nas quais estão envolvidos/as (DELEUZE, 2003). Nesse sentido, recorreremos à ideia de currículo como encontro, por considerar que os currículos do curso técnico em Lazer e do curso de Animador/a Sociocultural são constituídos por variadas composições, com diferentes atores, instituições, linguagens, discursos e saberes. Lima (2004), aproximando-se da compreensão de Deleuze (2003), destaca que é precisamente entre encontros que um currículo é construído. As saturações de encontros disparam outros encontros, de forma que cada encontro se constitui como reunião metamorfoseante de outros encontros.

Nessas composições curriculares, que constituem os currículos-encontros, processam-se os agenciamentos dos currículos com suas forças de territorialização e desterritorialização. Assim, nos currículos-encontros, interessa compreender as combinações existentes, os resultados dos encontros de diferentes vetores de movimento, bem como possibilitar reflexões sobre que outras combinações podem ser feitas (TADEU, 2002). É a partir dessa perspectiva que nos propusemos a conhecer os currículos do curso técnico em Lazer e do curso profissional de Animador/a Sociocultural, considerando os encontros e os agenciamentos que os compõem.

A Produção de Currículos de Lazer e Animação Sociocultural na Educação Profissional

Na sociedade capitalista com a qual convivemos, a produção de trabalhadores/as de determinado tipo, presente nas distintas máquinas de ensinar, depende de sua elaboração pelo campo social como um todo, visto que é material e semiótica ao mesmo tempo. Nesse sentido, todo o sistema de ensino, a vida cotidiana e os meios de comunicação compõem esse ambiente maquínico de produção de subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Nesse cenário, a intervenção das escolas profissionais tem um papel evidenciado na produção do sujeito-trabalhador moderno. A Educação Profissional, como parte dessa máquina, funciona como a oficina em que se pretende modelar os perfis profissionais no âmbito da educação escolar, em conexão com contextos sociais e históricos específicos.

Tanto no contexto do Brasil quanto de Portugal, a constituição das políticas da área da Educação Profissional é marcada pelo esforço dos governos em estratificar e controlar os currículos por intermédio de catálogos nacionais. Essas ações, orientadas por regulações internacionais da Educação, constituem-se como macropolíticas da Educação Profissional, ou seja, como políticas ligadas ao nível molar dos agenciamentos, às suas linhas de segmentação dura. Essas políticas governamentais agem por princípios, segundo Deleuze e Guattari (2000), de decalque e reprodução, classificando e agrupando os cursos, definindo as cargas horárias, os objetivos e os conteúdos.

Diferentemente da lógica do rizoma, a política curricular pensada como árvore tenta equilibrar relações intersubjetivas, decalcando modelos a partir de uma estrutura que sobrecodifica, articula e hierarquiza esses decalques (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

Entretanto, as macropolíticas, na concepção de Deleuze e Guattari (1999), não estão em oposição às micropolíticas, como se as macropolíticas fossem necessariamente deletérias e as micropolíticas inventivas e libertárias. Segundo os autores, “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica.” (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 83). Nesse sentido, de acordo com Ferreira Neto (2015, p. 401), o princípio de que “ambas as dimensões estão permanentemente entrelaçadas nos conduz ao entendimento de que não se deve substituir a análise macropolítica pela micropolítica, mas agregar a segunda à primeira”. Assim, as estratégias das políticas nacionais de estratificação e controle dos currículos não representam uma dominação absoluta, mas modelos que buscam se afirmar em associação aos processos imanentes que os modificam.

Além da standardização das qualificações profissionais, as macropolíticas que agem na Educação Profissional envolvem um conjunto de regulações relacionadas à educação em geral. Essas políticas educacionais se ligam a projetos transnacionais, seja a partir das implicações políticas da adesão de Portugal à União Europeia, ou como resultado da influência de organismos internacionais sobre os sistemas educacionais de países localizados fora dos blocos centrais de poder, como o Brasil (THIESEN;

SEABRA, 2020). Assim, na composição dos currículos da Educação Profissional do Brasil e de Portugal, os sistemas educacionais e as instituições escolares buscam garantir a aplicação das macropolíticas nacionais e internacionais sobre a construção de subjetividades. Ao mesmo tempo, essas macropolíticas se entrelaçam às micropolíticas, representadas pelas linhas moleculares que atravessam instituições e sujeitos nos agenciamentos presentes nesses currículos.

Dessa forma, por um lado, a docência no curso de Lazer e Animação Sociocultural implica uma relação com elementos determinados, como as instituições, as normas, os catálogos, os departamentos e os planos de ensino. Contudo, os/as docentes estão envolvidos em outras relações menos localizáveis, relacionadas aos fluxos e às partículas que escapam dessas classificações e ordenamentos, tendendo à desterritorialização. A produção desses currículos se faz na interferência dessas linhas umas sobre as outras, na busca por introduzir maleabilidade à rigidez e vice-versa, nos processos que territorializam, desterritorializam e reterritorializam sujeitos, áreas de conhecimentos, conteúdos curriculares e práticas.

Os catálogos nacionais e a legislação educacional, do Brasil e de Portugal, apontam compreensões sobre o que se espera do currículo e dos agentes envolvidos, entretanto, a aproximação dos discursos que permeiam as instituições, suas estruturas e organizações, revelam ainda mais sobre os agenciamentos das subjetividades. As relações desses/as professores/as com a arquitetura da escola, com seu regulamento interno, o regime disciplinar,

os conselhos deliberativos, os regulamentos dos cursos, o organograma e os planos de ensino, no entrelaçamento de macro e micropolíticas, produzem o que é ser professor/a nesses contextos.

A própria lógica da organização escolar, seja no IFSP ou no AECC, tende a arborificar os discursos, neutralizando uns e evidenciando outros, colocando coisas e pessoas em lugares determinados. As hierarquias são naturalizadas e, por meio delas, os vínculos são codificados. As estruturas, as divisões, as organizações e as regras definem formas de relação entre professores/as e diretores/as, entre estudantes e professores/as, entre quem define e quem executa, entre quem está dentro e fora da instituição. A máquina binária está em ação na instituição escolar, buscando aprisionar a diferença, como voz polifônica e portadora de multiplicidade, delimitando-a e distribuindo-a (RÍOS, 2002).

Ser professor/a do AECC ou do IFSP implica, em primeira instância, lecionar determinada disciplina, mas também desempenhar funções diversas, que atravessam seus processos de subjetivação. Além disso, a docência, nesses espaços, é perpassada por questões relacionadas às burocracias próprias das instituições, seus regimes de trabalho, sua disponibilidade de recursos e suas relações com o conhecimento e com o mundo do trabalho. Nesse contexto, estão inseridas as professoras do Curso de Animador Sociocultural do AECC e os/as professores/as do curso técnico em Lazer do IFSP, que contribuem para a compreensão de agenciamentos que atravessam os currículos dos cursos que lecionam.

As relações de poder, que se fazem presentes nas normas institucionais, são somadas aos documentos orientadores produzidos nas políticas nacionais e nos contextos escolares. Esses documentos assumem o papel de organizar, estabilizar e estratificar a multiplicidade de relações que podem ser estabelecidas entre os/as professores/as e os conteúdos ministrados nas disciplinas. As professoras do Curso de Animação Sociocultural reconhecem a orientação para a organização curricular do curso, sobretudo, por meio do catálogo nacional de qualificações de Portugal e do plano de estudos do curso, elaborado na instituição; assim como os/as professores/as do curso técnico em Lazer têm sua referência no projeto pedagógico do curso, organizado à luz do catálogo nacional e de demandas locais. Dessa forma, a política nacional, como conjunto molar, passa por microinjeções, infiltrações nas estruturas das instituições que favorecem a orientação do currículo, do mesmo modo que possibilitam sua desestabilização.

Em Portugal, a legislação educacional estabelece a autonomia e a flexibilidade escolar como princípios orientadores da concepção curricular do ensino básico e secundário. A partir das matrizes curriculares nacionais, a escola pode acrescentar ao programa curricular os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que possam contribuir para a formação dos/as estudantes. Nesse sentido, no AECC, o plano de estudos e o plano anual de atividades são elaborados pelo grupo de professoras do Curso de Animador/a Sociocultural, definindo as unidades de formação optativas que irão compor o programa curricular e os eventos pedagógicos que serão realizados.

Assim, a flexibilidade na relação com as unidades de formação, para a professora Lisboa, que é diretora do curso, reside na possibilidade de se trocar a ordem das unidades, desde que seja cumprido o número de horas estabelecido legalmente. Entretanto, a professora Águeda compreende que o catálogo dispõe as horas que devem ser gastas em cada unidade, mas a complexidade com que os conteúdos são trabalhados depende de condições que não podem ser quantificadas. Assim, apesar da presença do controle do tempo e do conteúdo nos programas curriculares, o currículo possibilita que as professoras escapem às normatizações. Como explicitam Deleuze e Guattari (1999, p.73), “[...] não há sistema social que não fuja/escape por todas as extremidades, mesmo se seus segmentos não param de se endurecer para vedar as linhas de fuga”.

Com respeito ao curso técnico em Lazer do IFSP, a reformulação dos planos, da ementa e do currículo é a estratégia utilizada para impedir que o currículo vaze, ou ainda, para transformar o que foge ao estabelecido em componente curricular. Portanto, como o curso passava por um momento de revisão curricular, a denominação e o conteúdo das disciplinas eram questionados e debatidos. O projeto pedagógico é reconhecido como referência, mas uma referência passível de ser atualizada, modificada em razão do perfil do/a estudante que pretende formar, mas também em razão dos/as docentes que lecionam no curso e dos agenciamentos nos quais estão envolvidos/as.

Os Institutos Federais têm autonomia para criar e extinguir cursos, mediante autorização de seu Conselho Su-

perior. Além disso, a sustentabilidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde sua criação, em 2008, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, tem sido orientada por políticas voltadas para a autonomia coletiva dos/as professores/as na gestão dos currículos, com a possibilidade de propor reformas neles. Entretanto, desde o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff, em 2016, as práticas autônomas das Instituições Federais de ensino e dos/as professores têm sido limitadas.

Nesse contexto, as ações do governo vão, gradualmente, cerceando a autonomia dos/as professores/as e, assim como em Portugal, a relação desses profissionais com os currículos passa a ser permeada pela disputa entre diferentes discursos, marcados pela rigidez e pela flexibilidade curricular. Entretanto, a ação molecular dos/as professores/as nos currículos é manifestada pela possibilidade de utilização de diferentes referências na composição das práticas pedagógicas. Apesar dos documentos institucionais serem acionados como parâmetros, em ambos os cursos é pontuada a necessidade da realização de pesquisas, por parte dos/as professores/as, para a confecção do material de trabalho. Essas consultas envolvem outras referências bibliográficas além das citadas nos planos das disciplinas ou unidades de formação. Ademais, outros procedimentos escapam à lógica de que a bibliografia apresentada nos documentos oficiais daria suporte às disciplinas.

A professora Coimbra busca apoio em egressos/as do Curso de Animação Sociocultural para trabalhar as re-

lações entre a expressão musical e a prática profissional nesse campo. Os planos de ensino de professores/as que o antecederam são usados por Salvador como orientação para organizar a sua disciplina de Psicologia e Relacionamento Interpessoal no curso técnico em Lazer. E a professora Vitória não encontra nas referências indicadas para a disciplina Gestão de Crises uma aplicação ao contexto da atividade do/a técnico/a em lazer, o que faz com que ela realize as próprias adaptações.

A partir das referências que buscam, bibliográficas ou não, os/as professores/as elaboram seus materiais para as aulas, disponibilizando apostilas e bibliografia para os/as estudantes; com exceção da professora Lisboa que, para a disciplina Animação Sociocultural, conta com um manual escolar do ano de 2013. Segundo a professora, naquele período, autores/as debruçaram-se sobre alguns cursos profissionais, inclusive a Animação Sociocultural, contando com o interesse de editoras para lançar manuais. Dessa forma, mais do que uma referência para a prática curricular, os manuais escolares se constituem como mercadorias atravessadas por interesses econômicos editoriais em negociação com políticas curriculares.

No entanto, para as áreas de Expressão Musical, Plástica, Corporal e Dramática do Curso Profissional de Animação Sociocultural, não foram elaborados ou adotados manuais escolares. Na compreensão das professoras dessas áreas, os manuais poderiam ajudar a dar um direcionamento no curso, para além das orientações do catálogo nacional. A professora Évora, da área de Expressão Plástica, entende que seria importante ter manuais para aquilo

que Choppin (2004) chama de função referencial, como depositário dos conteúdos educativos que devem ser transmitidos pelo currículo. Para a professora, o problema é que os/as estudantes:

[...] acabam por ter formações diferentes a nível de expressões plásticas porque como as orientações são extremamente vagas, se mudarem de escola, talvez aprendam coisas diferentes da minha disciplina. Não há, assim, um programa bem definido. Eu acho que o maior problema que tem é não haver um programa bem definido para cada disciplina. Aliás, cada disciplina não, para as disciplinas da área de expressões, bem definido. (ÉVORA, AECC, informação verbal, 2020.)

Assim, para a professora Évora, os manuais não só orientariam a sua disciplina, mas assumiriam um papel de unificação dos currículos do curso de Animador/a Sociocultural de diferentes escolas. Por outro lado, apesar de ter os manuais escolares como uma conquista específica da disciplina Animação Sociocultural, a professora Lisboa fala dos manuais como documentos que fazem parte de um conjunto de referências do currículo. Segundo a professora, os manuais

[...] dão umas noções essenciais da disciplina, mas é importante que o professor faça uma pesquisa e que permita ao aluno o acesso a

mais informações, que não se restrinja àquela informação, até porque a informação começa a ficar desajustada, ultrapassada. Então, o professor tem que fazer uma pesquisa, mas claro que seguir por aquele manual, por aquele referencial, mas não se cinge só àquele, àquela informação, busca mais informação e permite ao aluno também um conhecimento mais aberto, uma pesquisa mais aberta. (LISBOA, AECC, informação verbal, 2020).

Dessa forma, os manuais podem cumprir funções diferentes, de acordo com o uso que os/as professores/as fazem deles. E, nas diferentes dinâmicas institucionais, podem ou não serem entendidos como um material necessário para as práticas pedagógicas.

No IFSP, o uso de manual escolar ou livro didático não faz parte das práticas pedagógicas das disciplinas técnicas do curso técnico em Lazer de Avaré, nem como referencial estruturador do curso, nem como opção de busca para a elaboração das aulas. Apesar de haver um projeto de lei, em trâmite no Brasil desde 2015, que institui o Programa Nacional do Livro Técnico e Profissionalizante, essa ainda não é uma realidade em cursos da Educação Profissional de nível médio. Por outro lado, é comum que professores/as que ministram disciplinas de formação geral, numa proposta que visa preparar os/as estudantes para o ensino superior, façam uso de livros. Assim, apesar de vir de uma realidade em que o livro didático se faz presente, a professora Olinda não adota livro para as aulas de Edu-

cação Física. Desse modo, podemos dizer que, a despeito do livro didático, nos processos de pesquisa, planejamento e trocas exigidos pela preparação das aulas, esses/as profissionais se constituem como professores/as.

Os agenciamentos das subjetividades docentes agem de formas distintas na escola portuguesa e na escola brasileira, com relação ao uso de manuais escolares ou livros didáticos. Enquanto para os/as professores/as do curso técnico em Lazer as práticas pedagógicas não são capturadas a partir do emprego do livro didático, as professoras do Curso de Animador/a Sociocultural têm seus desejos agenciados pelo uso de manuais escolares. De acordo com Lopes (2007), os livros didáticos são constituídos pela multiplicidade que envolve o ciclo contínuo de políticas, no atravessamento dos contextos de influência nacional e internacional e das práticas institucionais. Nesse sentido, o questionamento e a relativização do lugar do livro didático, como a professora Lisboa assinala, possibilita a redefinição da concepção do/a professor/a como produtor/a da didatização dos textos escritos, ampliando o alcance da flexibilidade curricular.

Além disso, na relação dos/as professores/as desses cursos com os currículos, “dinâmica” aparece como palavra de ordem, que perpassa o discurso sobre as estratégias, seja na sala de aula convencional ou em outros espaços escolares. Ser professor/a no Curso de Lazer ou Animação pressupõe ser dinâmico/a, usar estratégias pedagógicas e espaços escolares considerados dinâmicos. Além disso, a construção da subjetividade docente nesses cursos envolve, algumas vezes, lançar mão de atividades

fora do espaço escolar. Seja em “eventos, teatros e locais de cultura”, segundo a professora Lisboa do Curso de Animação Sociocultural, seja nas visitas a “alguns espaços de atuação”, como assinala a professora Mariana, do Curso de Lazer.

As diferentes estratégias e espaços usados pelos/as professores/as tendem a indicar que uma flexibilização curricular se processa também no nível das metodologias pedagógicas. Contudo, apesar de as aulas dinâmicas e atividades fora dos muros das escolas apontarem flexibilidades, de acordo com Gore (2002, p. 15), “não existem práticas pedagógicas inerentemente libertadoras ou inerentemente repressivas, pois qualquer prática é cooptável e qualquer prática é capaz de tornar-se uma fonte de resistência.” Assim, as práticas pedagógicas comportam essa ambiguidade em que o discurso dos/as professores/as sobre as estratégias dinâmicas de ensino não foge das relações de poder que estão estabelecidas no currículo, nem tampouco se circunscreve inteiramente nas linhas duras das estruturas institucionais.

Assim, lecionar disciplinas técnicas nesses cursos envolve conhecer como funciona a instituição, suas normas e possibilidades de escape, mas inclui lidar com o que não funciona, com a falta de materiais, espaços e equipamentos compatíveis com o proposto nos documentos curriculares. Além disso, as possibilidades de uso dos espaços e tempos escolares, a relação com as normatizações e estruturas curriculares e a constituição de laços entre as propostas curriculares e o mercado de trabalho produzem os currículos dos cursos de lazer e animação sociocultural.

As relações de poder e resistência são dispersas e fragmentadas ao longo das práticas curriculares e estão vinculadas aos encontros que os currículos promovem.

Esses encontros possibilitados pelos currículos dos cursos de Lazer e de Animação Sociocultural e suas composições e decomposições implicam nos agenciamentos das subjetividades docentes e, conseqüentemente, em multiplicidades. Os heterogêneos que se mantêm num agenciamento, coexistindo nos currículos, são tomados uns nos outros, pela consolidação de sua coexistência. Esses agenciamentos envolvem variadas relações, nas quais entram em jogo experiências corporais, desejos, motivações, frustrações, potencialidades, memórias e afetos, que formam outras tantas enunciações e que, por sua vez, formam currículos que querem formar outras pessoas.

Desses encontros e composições curriculares derivam as compreensões de professor e professora que se quer ser e das subjetividades que se pretende formar, assim como os agenciamentos disciplinares, que buscam constituir o que se pretende ensinar. Assim, as relações entre as subjetividades e as instituições, produzidas no processo de constituição desses currículos, estão associadas às combinações e aos embates disciplinares que perpassam os professores/as, as áreas de formação e o campo de Estudos do Lazer no Brasil e da Animação Sociocultural em Portugal.

Referências

CARVALHO, J. M. Desejos e currículos e Deleuze e Guattari e... **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 16, n. 3, p. 440-454, set-dez. 2016.

CASSIANO, M; FURLAN, R. O processo de subjetivação segundo a esquizoanálise. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 25, n. 2, p. 372-378, 2013.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set-dez. 2004.

CORIOLOANO, L.N; VASCONCELOS, F. P. Lazer e turismo: novas centralidades da sociedade contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 3-22, ago. 2014.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs: **Capitalismo e esquizofrenia**, v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1997b.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs: **Capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. Mil Platôs: **Capitalismo e esquizofrenia**, v.I. São Paulo: Ed. 34, 2000.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: Uma introdução. In: SILVA, T.T. (org) **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 2-11.

FERREIRA NETO, J. L. Micropolítica em Mil Platôs: uma leitura. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 397-406, 2015.

FROW, J; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N K; LINCOLN, Y S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 315-343.

GORE, J. M. Foucault e Educação: Fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-20.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUIMARÃES, E.R; PACHECO, J. A; SEABRA, F. Políticas de Educação Profissional em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 29, n. 3, p. 557-574, set-dez. 2013.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LIMA, A. P. Considerações sobre integração no currículo: o encontro como noção para sondagem de meios curriculares. **Educação em Foco**, [S./], v. 1, n. 1 e 2, 2004.

LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora UNI-JUÍ, 2007.

LOPES, A.C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S./], n. 39, 2013, 7-23.

NÓVOA, A. Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte. **Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation**. 1. ed. Lisboa: Educa, 1998. p. 51-84.

PACHECO, J. A. **Inovar para mudar a escola**. 1 ed. Porto: Porto Editora, 2019.

PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.140, p. 587-604, mai-ago. 2010b.

RÍOS, G. A captura da diferença nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 27. Jul-dez. 2002, p. 111-122.

TADEU, T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 27, p. 47-57, jul-dez. 2002.

THIESEN; J. S; SEABRA; F. Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e

Secundário em Portugal. **Educação**, [S.l.], v. 45, p. 1-26, 2020.

Posfácio

Se eu devo falar um algo a mais...

Márcio Adriano de Azevedo
(PPGEP/RENOEN/ProfEPT/IFRN)

Diria que a obra “Formação Profissional e Tecnológica em Esporte e Lazer” foi uma gratificante oportunidade para ampliarmos as leituras, os estudos e subsidiarmos as pesquisas sobre o tema e a problemática, sobretudo no que diz respeito à formação profissional articulada e integrada à dimensão da tecnologia, porque a ideia de educação ou de formação tecnológica ainda é um desafio profissional, acadêmico-científico, teórico e prático. Portanto, cada linha escrita, cada reflexão desvelada, cada preocupação crítico-científica enveredada instigou-nos a perceber a importância da tecnologia como eixo, campo, dimensão, área que, integrada aos mais diversos campos, seja político, econômico, social, cultural, educacional, vem se consolidando nas últimas décadas, sobretudo a partir dos anos 2000, com o advento da economia global e informacional, como inseparável objeto do conhecimento (GRISPUN, 2009).

Daí o ineditismo da obra, cujas discussões imbricaram as áreas do Esporte e do Lazer à formação profissional integrada aos saberes e fundamentos da tecnologia, condição *sine qua non* para compreendermos o debate,

as concepções e mesmo o polissêmico conceito de politécnica. Aí a primeira e boa surpresa e constatação ao lermos os artigos selecionados para compor o livro, qual seja, discutir, refletir e apreender a formação profissional na área do Esporte e do Lazer a partir da perspectiva da politecnicidade, visto que encontramos a preocupação crítico-reflexiva em perceber a integração das duas áreas com o desenvolvimento físico e intelectual adequadamente organizados para se promover e garantir a formação profissional articulando o conhecimento e os saberes teóricos e práticos aos princípios científicos e tecnológicos, para a formação profissional docente, incluindo-se o trabalho do gestor que também desempenha um ofício docente (PISTRAK, 2015; SHULGIN, 2013).

Nesse sentido, foi essencial encontrar nas reflexões e nas provocações de autoras o interesse em pensar e problematizar a FORMAÇÃO EM GESTÃO (D)ESPORTIVA E DE LAZER E OS HORIZONTES DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROFISSÃO. Ora, a formação é um processo inicial e continuado que precisa ser construído, é inacabado, é permanente, portanto, não se aligeira. E assim o sendo, as autoras foram nos mostrando caminhos, difíceis e nada românticos, é verdade, mas que precisam ser enfrentados, discutidos e problematizados.

Geralmente, os debates sobre a formação se concentram no âmbito da formação que é realizada nos espaços acadêmicos. Mas lá fora o mundo continua, não é verdade? É exatamente nessa direção que somos apresentados pelo capítulo que aborda a preocupação em torno da INSERÇÃO DOS EGRESSOS DE GESTÃO DESPORTIVA E DO

LAZER NO MUNDO DO TRABALHO, que se articula e vai além do mundo acadêmico. Mais que acadêmico-científica, a preocupação com os egressos como sujeitos potencialmente preparados para o mundo do trabalho é uma preocupação humana e humanizadora. O que o outro faz ou como está importa.

E nas linhas escritas que seguiram, também encontramos a ideia de Lazer e Recreação para além da Recreação. Para lembrar o grupo musical *Titãs*, ao cantar *Comida*, os autores do capítulo LAZER, RECREAÇÃO E PARA ALÉM DA RECREAÇÃO: TENSÕES EPISTEMOLÓGICAS NA CONSTITUIÇÃO CURRICULAR explicitam que as respectivas áreas atravessam tensões e distorções que por vezes ou são epistemologicamente mal compreendidas ou mesmo reduzidas a ideias minimalistas que refletem na constituição curricular. No campo da práxis, um desafio que se renova, uma preocupação que certamente continua a nos perseguir.

Uma boa novidade que encontramos na obra foi o inédito e necessário debate sobre os OBSERVATÓRIOS DE LAZER E ESPORTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. Importante porque, ao modo de dizer das autoras, é território para alimentar, mapear, articular e gerir informações para subsidiar estudos e pesquisas, mas também porque de forma mais geral e no âmbito dos Institutos Federais, o IFRN vem se destacando pela implantação e valorização de Observatórios por meio do trabalho de diferentes *campi*, com o apoio institucional da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação.

Por fim, ESTUDOS CULTURAIS, CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: COMO FUNCIONAM OS CURSOS

TÉCNICOS DE LAZER E ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL?

Com essa sábia e indispensável pergunta, o autor nos anima e motiva a perceber que o debate sobre a formação profissional e tecnológica não pode se apartar da cultura, mostrando a práxis do que é desenvolvido em cursos técnicos de Lazer e de Animação Cultural.

Parabéns aos autores, autoras e organizadoras pelo livro, pela obra. Inspirado em Chagas (2017), finalizamos assim: na formação profissional não pode faltar a tecnologia e a cultura, porque vimos que são campos e/ou áreas que não podem se dissociar. Mas no campo da práxis, precisamos ter algumas posturas que somente a teoria certamente não seria suficiente. No Esporte, no Lazer e em qualquer outra área que atue e trabalhe com a formação profissional, não pode faltar, ao sujeito docente, a educação sensível.

Referências

CHAGAS, K.K. N. **Por uma educação sensível: brincar, criar e sentir.** Curitiba: Apris, 2017.

GRISPUN, M P. S. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PISTRAK, M. M. **Ensaio sobre a escola politécnica.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SHULGIN, V N. **Rumo ao politecnismo.** Trad. Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.



Tipografías utilizadas:

Sora

Albert Sans

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn

Kadydja Karla Nascimento Chagas

Pós-doutora em Ciências Sociais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2001), é especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida/RJ, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2007) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014).

Lenina Lopes Soares Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; é Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar; fez Curso de Aperfeiçoamento em Pesquisa em Educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte; Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza

Licenciada em Educação Física pelo Centro Universitário do Rio Grande do Norte (UNI-RN) e graduada em Gestão Desportiva e de Lazer pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Possui especialização em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e de Lazer na Escola (IFRN) e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP-IFRN) seguindo a linha: Políticas e Práticas em Educação Profissional.

A obra trata do diálogo do esporte e lazer na educação profissional, tem como finalidade precípua promover o diálogo sobre Formação Profissional e Tecnológica em Esporte e Lazer, no sentido de fomentar novos conhecimentos por meio da divulgação científica dos saberes já produzidos para impulsionar os debates, bem como a divulgação sistematizada nos espaços onde ocorre tal formação. O livro apresenta relevância por apresentar 5 capítulos que estão relacionados à formação profissional e tecnológica, apresentando questões pertinentes às demandas sociais. Neste sentido compreende-se que a obra torna-se atraente por envolver diretamente a formação em uma instituição tecnológica e o mundo do trabalho.

ISBN 978-85-8333-285-5

