

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

MARTA MARIANE FERREIRA GOMES DE SOUZA

**FORMAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

NATAL
2023

MARTA MARIANE FERREIRA GOMES DE SOUZA

**FORMAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER NOS
INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na Linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lenina Lopes
Soares Silva

Coorientadora: Prof.^a Dra. Kadydja
Karla Nascimento Chagas

NATAL

2023

Souza, Marta Mariane Ferreira Gomes de.
S729f Formação tecnológica em gestão desportiva e de lazer nos
institutos federais de educação profissional, científica e tecnológica /
Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza. – 2023.
122 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Orientadora: Lenina Lopes Soares Silva.

Coorientadora: Kadydja Karla Nascimento Chagas.

1. Educação profissional – Esporte e lazer. 2. Formação
tecnológica. 3. Gestão desportiva. 4. Gestão de lazer. I. Título.

CDU: 378::796:379.8

MARTA MARIANE FERREIRA GOMES DE SOUZA

**FORMAÇÃO TECNOLÓGICA EM GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER
NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL,
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na Linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em 09/02/2023, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof.^a Dra. Lenina Lopes Soares Silva – Presidente/Orientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof.^a. Dra. Kadydja Karla Nascimento Chagas – Coorientadora
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Márcio Adriano de Azevedo –Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof.^a. Dra. Sônia Cristina Ferreira Maia –Titular Externa
Centro Universitário do Rio Grande do Norte



Prof.^a. Dra. Francinaide do Nascimento Lima – Suplente Interna
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Alison Pereira Batista –Suplente Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Dedico este texto a José Gomes Sobrinho (*In memoriam*), profissional do Esporte, artífice das mais simples vivências de lazer. Seu legado nos ensina sobre alegria, humildade e otimismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus da Vida e da Alegria pelo cuidado, pela força e por conduzir meus passos rumo às oportunidades de crescimento que me foram concedidas até aqui.

Sou grata aos meus pais pela insistência e pela resistência em me proporcionar uma sólida trajetória educativa; as renúncias, os esforços, o cuidado e o afeto são as bases que me proporcionaram viver esta fase de construção do meu ser pessoal e profissional.

À minha irmã, Laura Souza, companheira fiel: obrigada por dividir comigo os momentos de leveza, brincadeiras e risos que tornaram mais leve esta caminhada. Agradeço sobretudo pelo apoio nos dias de cansaço, pelos gestos de cuidado e dedicação.

À minha orientadora, professora Lenina Lopes Soares Silva, por motivar em mim a confiança e a esperança que brotam do ser pesquisadora: com ardor, sonhos e amor. Obrigada pelo cuidado, afeto e paciência durante essa caminhada; por me desafiar, me adotar e me convidar à luta. Se cheguei até aqui, foi por efeito da sua compreensão e parceria. Inspiro-me no seu exemplo de competência exemplar e amorosidade autêntica que nos convida a *Ser Mais*.

À professora, coorientadora e amiga Kadydja Chagas por fazer parte desta minha jornada formativa e profissional. Obrigada por me incentivar, inspirar e contribuir com a pessoa que sou e quero ser. Agradeço por sonhar alto, junto e longe, ação que só compartilhamos com aqueles que nos acolhem com zelo e afeto.

Ao professor Márcio Azevedo pelas valiosas contribuições. Agradeço pela partilha e pelos estímulos destinados à realização deste estudo ao longo de cada leitura.

À professora Sônia Maia pelas leituras atentas e por contribuir, com tanto vigor, para o aprimoramento desta pesquisa.

À banca examinadora deste trabalho, pelo zelo, provocações e dinamicidade com os quais conduziram as etapas de contribuição.

Aos amigos e parceiros de trabalho da Subsecretaria do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte pelo apoio e pela compreensão acerca da

importância desse percurso, o que me ajudou a tornar possível a conclusão desse ciclo.

Ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN por ser a minha casa de Educação e me permitir alçar grandes voos. Em especial, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEPP pela acolhida e pelo rico espaço de desenvolvimento humano e profissional.

À Revista Holos, da qual fui bolsista durante a realização deste Mestrado, agradeço pelo espaço de aprendizagem e fomento à atividade científica.

Aos meus companheiros de turma pela partilha dos sentimentos inerentes à vida do pós-graduando, bem como pela disponibilidade de ajuda mútua encontrada no decorrer dessa caminhada.

A Ivan Lendell pelo apoio incondicional à minha trajetória acadêmica. Da primeira infância até a pós-graduação, agradeço pelo suporte tecnológico e afetivo que me conduziu por muitas etapas.

A todos os que contribuíram de forma direta ou indireta para a minha formação e para a realização desta investigação: muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo de estudos da Educação Profissional (EP) sob o enfoque da produção do conhecimento a respeito da formação profissional em Esporte e Lazer. O estudo objetivou avaliar e comparar as políticas de formação profissional dos Cursos Superiores de Tecnologia da área de Gestão Desportiva e de Lazer dos Institutos Federais do Brasil. A investigação de natureza qualitativa, do tipo descritiva, articula a metodologia da Avaliação de Políticas Públicas como Pesquisa Científica, a Análise Documental e o método da Educação Comparada como combinação procedimental para o seu desenvolvimento. Em seu desdobramento, tendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) do Rio Grande do Norte (IFRN) e do Rio Grande do Sul (IFRS) como *locus* de análise, a investigação buscou ainda compreender os contextos que influenciaram as escolhas pedagógicas do curso em cada realidade proposta. Os resultados evidenciam que no cenário dos Institutos, pouco foi observado quanto às divergências existentes entre os objetivos do curso. As principais diferenças residem nas tomadas pelos núcleos estruturantes de cada curso, com base na legislação educacional vigente, a exemplo das tomadas de decisões sobre a estrutura dos componentes curriculares, a obrigatoriedade ou flexibilidade de componentes extracurriculares e a formatação da carga horária para cada atividade. O estudo revelou ainda que a flexibilidade observada no desenho das escolhas curriculares permite a abertura de lacunas a respeito do relacionamento dos cursos com a sociedade. Ou seja, frente a não obrigatoriedade do estágio curricular (IFCE, IFRN) do trabalho de conclusão de curso (IFCE) e das atividades complementares (IFRS), não fica claro, nos projetos pedagógicos, de que maneira as relações que poderiam ser construídas ao longo dessas premissas, são articuladas para traçar as pontes entre os que se formam e os setores que poderão receber os profissionais. Nos três Institutos ficou evidente a preocupação em formar profissionais que transcendam o fazer instrumental, reconhecendo uma atuação que valoriza a autonomia e a reflexão sobre o fazer profissional do ponto de vista social, econômico, político e cultural. Contudo, é possível afirmar que o desenvolvimento desta formação ainda não se encontra consolidado. Como foi visto, são vários os obstáculos que se colocam frente à transferência dessa proposta formativa para o mundo do trabalho. Dentre elas, destacam-se: a natureza da formação de tecnólogos, que dificulta a articulação social; a inexistência de uma identidade profissional sólida e a necessidade de diretrizes políticas que articulem os profissionais da Gestão do Esporte e do Lazer aos mecanismos próprios das tendências do campo, afastando-se da identidade de outras profissões e assumindo personalidade própria.

Palavras-chave: educação profissional; esporte; lazer; formação de tecnólogos, institutos federais; gestão desportiva e de lazer.

ABSTRACT

This research is part of the field of Professional Education (PE) studies, focusing on the production of knowledge about professional training in Sport and Leisure. The study aimed to evaluate and compare the professional training policies of the Higher Technology Courses in the area of Sports and Leisure Management at the Federal Institutes of Brazil, adopting the triangulation of procedures as a methodological path. The qualitative investigation, of the descriptive type, articulates the methodology of the Evaluation of Public Policies as Scientific Research, the Documental Analysis and the method of Comparative Education as a procedural combination for its development. In its unfolding, having the Federal Institutes of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) of Rio Grande do Norte (IFRN) and Rio Grande do Sul (IFRS) as the locus of analysis, the investigation also sought to understand the contexts that influenced the pedagogical choices of the course in each proposed reality. The results show that in the scenario of the Institutes, little was observed regarding the existing divergences between the objectives of the course. The main differences lie in the decisions taken by the structuring centers of each course, based on current educational legislation, such as decision-making on the structure of curricular components, the mandatory or flexible nature of extracurricular components and the formatting of the workload for each activity. . The study also revealed that the flexibility observed in the design of curricular choices allows the opening of gaps regarding the relationship of courses with society. That is, in view of the non-mandatory curricular internship (IFCE, IFRN) of the course completion work (IFCE) and complementary activities (IFRS), it is not clear, in the pedagogical projects, how the relationships that could be built by along these premises, are articulated to draw bridges between those who graduate and the sectors that will be able to receive professionals. In the three institutes, the concern with training professionals who transcend instrumental work was evident, recognizing a performance that values autonomy and reflection on professional work from a social, economic, political and cultural point of view. However, it is possible to state that the development of this training is not yet consolidated. As has been seen, there are several obstacles that face the transfer of this training proposal to the world of work. Among them, the following stand out: the nature of the formation of technologists, which makes social articulation difficult; the lack of a solid professional identity and the need for guidelines that link Sports and Leisure Management professionals to the mechanisms typical of trends in the field, distancing themselves from the identity of other professions and assuming their own personality.

Keywords: *professional education; sport; recreation; formation of technologists, federal institutes; sports and leisure management.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	– Estudos que abordam conceitualmente a gestão do esporte e do lazer na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) -2021	47
Figura 1	– Contextos do processo de formulação de uma política	62
Figura 2	– Infográfico do percurso da pesquisa	64
Figura 3	– Presença do IFCE no Ceará	73
Quadro 2	– Oferta de cursos do Campus Fortaleza	74
Figura 4	– Organização curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer do IFCE.....	76
Figura 5	– Distribuição dos campi do IFRN no estado do Rio Grande do Norte	79
Quadro 3	– Oferta de cursos do Campus Natal- Cidade Alta	80
Figura 6	– Organização curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer do IFRN.....	82
Figura 7	– Distribuição dos campi do IFRS no estado do Rio Grande do Sul.....	83
Quadro 4	– Oferta de cursos do Campus Restinga	84
Figura 8	– Organização curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer do IFRS.....	85
Gráfico 1	– Número de ingresso em cursos superiores de graduação por grau acadêmico – 2010 -2020	89
Gráfico 2	– Número de matrículas em cursos superiores de graduação por grau acadêmico – 2010 -2020	90
Figura 9	– Análise de Similitude dos cursos de GDL- Apresentação Graphopt, Escore Coocorrência.....	95
Figura 10	– Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)....	97
Quadro 5	– Quadro comparativo do contexto da influência dos currículos.....	100
Quadro 6	– Quadro comparativo do contexto da produção de textos.....	100
Quadro 7	– Quadro comparativo do contexto da prática dos currículos.....	103
Quadro 8	– Comparação das Interpretações da Política de formação para a Gestão Desportiva e de Lazer nos Institutos Federais desde a intenção até a sua implementação.....	104

LISTA DE SIGLAS

ABRAGESP	Associação Brasileira de Gestão do Esporte
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CE	Ceará
CEFET	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
CF	Constituição Federal
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CST	Curso Superior de Tecnologia
EMI	Ensino Médio Integrado
GDL	Gestão Desportiva e de Lazer
GE	Gestão do Esporte
GL	Gestão do Lazer
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Ceará
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PELC	Programa Esporte e Lazer da Cidade
PPC'S	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PST	Programa Segundo Tempo-PST
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VS	Vida Saudável

SUMÁRIO

1	FORMAR PARA O ESPORTE E O LAZER: NARRATIVAS EM MOVIMENTO.....	14
2	GESTÃO DO ESPORTE E DO LAZER NO BRASIL	25
2.1	TRAJETÓRIA SOCIAL DO ESPORTE E DO LAZER	26
2.1.1	Gestão do Esporte	33
2.1.2	Gestão do Lazer	39
2.2	FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	41
2.2	ESTUDOS ANTECEDENTES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA GESTÃO DO ESPORTE E DO LAZER NO BRASIL.....	46
3	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	51
3.1	EDUCAÇÃO COMPARADA: PERCURSOS E ABORDAGENS.....	53
3.2	INSTITUTOS FEDERAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS DO UNIVERSO DA PESQUISA.....	56
3.3	DETALHAMENTO DA PESQUISA.....	60
4	ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA COMPARADA ENTRE OS CURSOS DE GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER EM TRÊS INSTITUTOS FEDERAIS	65
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS (CE, RN ERS).....	66
4.2	A CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER NOS INSTITUTOS FEDERAIS.....	70
4.2.1	O Curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFCE	72
4.2.2	O Curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFRN	77
4.2.3	O Curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFRS	83
4.2.3	A formação de tecnólogos	87
4	COMPARAÇÃO ENTRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS: TECENDO APROXIMAÇÕES.....	93
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	115

1 FORMAR PARA O ESPORTE E O LAZER: NARRATIVAS EM MOVIMENTO

Investigar a formação profissional situada no campo da Gestão do Esporte e do Lazer possui duplo caráter desafiador. Em parte, justifica-se pelas inquietações e pelos questionamentos acerca desta, que é a minha formação inicial, e, portanto, compreende a essência e a proximidade de uma base formativa construída no seio do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, mais especificamente no *Campus* Natal – Cidade Alta.

Para melhor descrever, esta relação se origina com o meu ingresso no Curso Superior de Tecnologia – CST em Gestão Desportiva e de Lazer – GDL, após a finalização do ciclo de estudos no Ensino Médio no ano de 2015, com admissão via seleção pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Nesse período, o envolvimento com o campo do Esporte e do Lazer, antes contemplado somente na afinidade pessoal – com forte influência familiar advinda de profissionais do contexto prático do Esporte – foi aprofundado mediante as experiências proporcionadas na instituição por meio das vivências de Ensino, Pesquisa e Extensão, que instigaram os saberes necessários para fazer brotar o interesse pela pesquisa acadêmica.

Após o ingresso no curso, mesmo tendo no Esporte uma referência positiva, a realidade de não cursar uma graduação de reputação social e modalidade de ensino tradicional (Bacharelado ou Licenciatura) causava desconforto, dada a necessidade de justificar que se tratava de um curso superior, além de esclarecer as finalidades da formação de maneira constante aos amigos e familiares.

Este fato, apesar de causar desconforto, não gerou desmotivação. Ciente da estrutura da matriz curricular e das oportunidades vislumbradas na instituição, foi mantido o interesse constante pela formação, principalmente durante a aproximação e aprofundamento dos componentes curriculares e das vivências extraclasse. Enquanto estudante, tive a oportunidade de ser Bolsista de Projetos de Pesquisa e Extensão dos editais internos do IFRN *Campus* Natal – Cidade Alta que estiveram vinculados às investigações e às experiências práticas no contexto do esporte e do lazer.

O processo de reflexão sobre a atuação profissional prevaleceu durante todas as experiências vivenciadas ao longo da graduação mediante a realização de

estágios, da organização de eventos esportivos e de lazer, de monitorias¹, da atuação voluntária em projetos sociais² e de ação comunitária, além da produção dos trabalhos acadêmicos, da participação em congressos³, de seminários⁴ e das demais atividades ofertadas na trajetória universitária.

As experiências vivenciadas no campo foram proveitosas ao permitirem o exercício das atividades de planejamento, elaboração, execução, monitoramento e avaliação das ações do esporte e do lazer, além da oportunidade de exercitar na prática as funções de liderança, gestão de equipes, organização e promoção de atividades específicas da área de atuação.

Assim como todo graduando em Gestão Desportiva e de Lazer, nutri inseguranças e preocupações acerca da trajetória nesse percurso formativo, sobretudo a respeito da realidade que iria se apresentar ao término do curso e das perspectivas para o desenvolvimento profissional. Afinal, cursava uma graduação desconhecida dentro e fora do mundo do trabalho.

Foram esses os agentes propulsores para a estruturação de um pensamento que lançava olhar sobre a reivindicação desse lugar no campo profissional do Esporte e do Lazer. Por esse motivo, assumindo a postura de um certo ativismo da causa profissional, motivada pelo interesse e pela afeição por esta área, que se propunha como uma atividade profissional inovadora e instigante, pude dar início a alguns questionamentos durante a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I, com o exercício da construção dos objetos e problemas de pesquisa.

Esta ação culminou na produção do trabalho monográfico⁵, apresentado como requisito para a obtenção do grau de Tecnóloga, o qual objetivou diagnosticar a atuação profissional do Gestor Desportivo e de Lazer para a sua inserção no mercado de trabalho. O estudo entrevistou os envolvidos com o campo da gestão do esporte e do lazer desde a sua concepção até as implicações práticas (professores formadores, gestores da prática, gestores por formação, órgãos de fomento e cases de sucesso),

¹ Colônia de Férias do Projeto Brincando com Esporte | Ministério da Cidadania

² Projeto Rondon | Ministério da Defesa

³ Encontro Nacional de Recreação e Lazer – ENAREL e o Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer- CBEL

⁴ Seminário O Lazer em debate

⁵ SOUZA, Marta Mariane Ferreira Gomes. **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.

com o intuito de compreender as percepções e as realidades enfrentadas no campo, e revelou lacunas e possibilidades existentes para a atuação desse profissional no mundo do trabalho.

A mobilização dos saberes construídos durante o trabalho monográfico foi determinante para a identificação pessoal com a atividade da pesquisa acadêmica, fato que logo motivou o ingresso no curso de especialização *lato sensu em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e de Lazer na Escola do IFRN*, em 2018, e, posteriormente, no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional da mesma instituição, no ano de 2020.

O ingresso no Mestrado Acadêmico, do qual deriva esta pesquisa, situa-se na área de investigação do campo da Educação Profissional – EP – no Brasil, com ênfase na linha de pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Assim, tendo decidido investigar, inicialmente, a atuação do profissional de Gestão Desportiva e de Lazer, quando da oportunidade de prosseguimento na trajetória acadêmica, optei por pesquisar, desta vez, os processos formativos. Nesse sentido, dei continuidade aos estudos sobre o curso de GDL, mas sob o enfoque e abrangência políticas desta formação no âmbito dos Institutos Federais do Brasil, buscando compreender os contextos que influenciaram as escolhas pedagógicas do curso nos diferentes cenários observados.

Nessa seara, a partir da questão de partida “O contexto sociocultural e econômico do Brasil demandou a constituição dos cursos de Gestão Desportiva e de Lazer nos Institutos Federais e fez o perfil profissional dialogar com o mundo do trabalho?”, indagamo-nos sobre as políticas de formação para os profissionais de Gestão Desportiva e de Lazer no Brasil bem como sobre os componentes curriculares presentes na formação para a atuação frente ao desafio das demandas observadas nos diversos segmentos da sociedade, no mercado e no mundo do trabalho.

Assim sendo, e considerando o cenário exposto, a investigação buscou realizar um estudo sobre as políticas de formação para a área de Gestão Desportiva e de Lazer, delimitado ao âmbito dos Institutos da Rede Federal que possuem o Curso Superior de Tecnologia aqui situado, notadamente, tendo como campo empírico o Instituto Federal do Ceará (IFCE), o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) e o Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS).

Desse modo, a pesquisa teve como objetivo geral avaliar e comparar as políticas de formação profissional dos Cursos Superiores de Tecnologia da área de Gestão Desportiva e de Lazer dos Institutos Federais do Brasil. Para além disso, o estudo delimita os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar as forças determinantes que configuram o curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFCE, no IFRN e no IFRS bem como as bases de sua formulação e implementação no âmbito dos Institutos Federais de Educação;

b) Comparar as propostas formativas nestes institutos federais, reconhecendo suas similitudes e divergências e analisando aspectos da formação de tecnólogos no Brasil, mais especificamente das suas implicações na formação do profissional da gestão do esporte e do lazer.

No século XX, os fenômenos de esporte e lazer, fundamentados no evidente impacto que ambos exercem cotidianamente ao produzirem sentidos e significados aos diversos grupos de pertencimento integrados ao tecido social, conquistaram uma dimensão sociocultural singular na história da humanidade. Assim, concebidos como fenômenos construídos pelos humanos em seus processos de sociabilidades, exprimem as marcas inerentes ao lastro histórico-econômico e cultural no qual se desenvolveram e foram influenciados.

Elevados à condição de geradores de grandes transformações sociais e econômicas, o esporte e o lazer desvelaram possibilidades de produção de novos conhecimentos, o que permitiu a alteração ou, até mesmo, a (res)significação das formas hegemônicas de se conceber a vivência desses fenômenos nas dimensões socioculturais nos diversificados espaços onde se manifestam.

Assim, torna-se relevante inferir sobre a tipificação do esporte e do lazer, que, na qualidade de direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal da República de 1988, são legitimados numa escala de necessidade humana. Tal conjuntura auxilia no entendimento de que essas manifestações se constituem parte de uma estrutura que considera importante a amplitude de benefícios inerentes ao referido campo, o que implica reconhecer a responsabilidade do Estado com a agenda de desenvolvimento e articulação desses fenômenos sociais em termos de produção do conhecimento e de gestão das iniciativas do campo.

A multiplicidade de cenários que envolve as manifestações do esporte e do lazer resulta em uma pluralidade de perspectivas que se agregam às premissas

necessárias para a composição de diversas subáreas de estudo. Desse modo, diante desse movimento contextual, são estruturados os campos de conhecimento acerca da literatura que reflete sobre os processos de gestão dos fenômenos aqui trabalhados.

Para melhor situar essa pesquisa no contexto brasileiro, assinalamos como marco de desenvolvimento o cenário esportivo do país, que experimentou, no período de 2007 a 2016, a realização e o sedimento de megaeventos esportivos, a exemplo dos jogos Pan e Parapan-Americanos 2007, os V Jogos Mundiais Militares Rio 2011, a Copa das Federações 2013, a Copa do Mundo FIFA de Futebol Masculino 2014, os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de Verão 2016 (FROIS; COUTO, 2020). Tal conjuntura cultivou uma crescente necessidade de organização do esporte, que acompanhou o crescimento da demanda formativa de profissionais específicos para a área.

O campo do lazer observa sua eclosão nas reivindicações e necessidades da vida humana em sociedade, nas novas formas de organização do trabalho e do tempo livre, constatado nos esforços e nas adaptações para o ritmo daquela que veio a ser chamada de “indústria do lazer” (ROLIM, 2003). Essa tem ocasionado a intensificação, entre os indivíduos, das relações sociais sedimentadas nos interesses relacionados ao desenvolvimento, às mudanças de comportamentos e à satisfação pessoal das pessoas.

Nessa perspectiva histórico-cultural, os fenômenos de esporte e lazer passam a ser considerados processos que demandam necessidades organizacional e formativa em diversos segmentos da sociedade, seja na educação, nas políticas públicas, nos ambientes privados ou na indústria.

Logo, em um contexto no qual sua oferta é gerada por uma necessidade crescente de consumo direto e indireto, o campo do esporte e do lazer se torna uma esfera intensamente fértil para o mercado de trabalho (MELO; ALVES JUNIOR, 2003). Essa percepção sinaliza, pois, para a necessidade de organização dessas manifestações com vistas à emergente adaptação às estratégias de profissionalização e institucionalização das organizações que trabalham nesse âmbito.

Assim compreendidos, observamos que a gestão do esporte e do lazer é uma área de conhecimento desenvolvida de forma majoritária em escolas de Educação Física/Esporte e nas escolas de negócios. Trata-se, pois, de um campo que tem

buscado legitimidade por meio de relações interdisciplinares e multiprofissionais em áreas de referência que dialogam com fundamentos pertinentes para o progresso da área, como Administração, Marketing, Economia, Psicologia, Lazer, Turismo, Sociologia e Educação Física (MORAES; AMARAL; BASTOS, 2021).

No âmbito da educação, para que se tenha uma compreensão mais abrangente das relações existentes com o esporte e o lazer, é necessário discutir o seu encadeamento com as demais esferas da vida social e o período histórico em que elas se inserem, considerando-se que, em educação, essa abrangência é antecedida pelas ações políticas que direcionam o ensino no Brasil. Tal exercício permitirá o discernimento necessário para que se evidenciem as transformações estruturais que refletem nas demandas e exigências concedidas pelas instituições de ensino responsáveis pela formação dos profissionais.

Nessa construção, coadunamos com uma dimensão de formação que encontra nas suas análises o fazer educativo na perspectiva da construção de valores concretos, não sendo reduzida à transmissão de conhecimentos ou informações abstratas. Esse cenário amplia a necessidade de formar profissionais capazes de lidar com o uso intensivo das tecnologias sociais⁶, com novas formas de gestão do trabalho do tempo livre e com ações de responsabilidade social e inovação na área do esporte e do lazer.

Observamos que a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a legislação educacional brasileira e a implantação de diversas mudanças estruturais no ensino, dentre essas, a reforma da educação profissional, especialmente com o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, diversas mudanças nos seus direcionamentos foram verificadas. Todavia, o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 trouxe novas diretrizes para a educação profissional e permitiu o processo de expansão dessa modalidade da educação nacional. Entretanto, desde a década de 1990, os Cursos Superiores de Tecnologia (CST's), que existiam desde os anos 1970, foram reformulados e difundidos no Brasil mediante um reforço substancial de expansão do ensino superior apoiado pela nova legislação (ARAUJO, 2008).

⁶ Conjunto de técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida. Disponível em: <https://www.itsbrasil.org.br/tecnologia-social>

Na condição de cursos superiores com características específicas destinadas a atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, os cursos de formação de tecnólogos são direcionados para formar profissionais qualificados com foco no atendimento imediato das demandas da sociedade e do mundo do trabalho. Logo, o esporte e o lazer se inserem nesse contexto como forma expressiva de novas possibilidades de organização econômica e laboral, requerendo formação específica para o campo.

O Parecer CNE/CES nº 436/2001 (BRASIL/MEC/CNE, 2001) descreve que os profissionais advindos desses cursos devem estar aptos a desenvolverem, de forma plena, atividades especializadas em sua área profissional, e devem ter formação específica para: aplicação, desenvolvimento, pesquisa aplicada e inovação tecnológica, bem como para a) a difusão de tecnologias; b) a gestão de processos de produção de bens e serviços; e c) o desenvolvimento da capacidade empreendedora (BRASIL, 2001, p. 09).

Os portadores de diploma de tecnólogo possuem as prerrogativas legais equivalentes a qualquer curso de graduação em nível superior, estando inseridos na Política de Educação Profissional e Tecnológica – EPT de Graduação do sistema educacional brasileiro, bem como se fundamentam nos referenciais curriculares pertencentes a essa oferta, podendo dar prosseguimento aos estudos em cursos de pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu* (BRASIL, 2001).

A criação desses cursos tem estreita relação com a necessidade de uma formação que qualifique profissionais em tempo reduzido para os postos de trabalho, e, ao mesmo tempo, permita o aprofundamento em áreas específicas para determinados segmentos econômicos.

Na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPT) do Brasil, a oferta dos cursos superiores de tecnologia teve expansão substancial em decorrência do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004) e da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que instituiu essa Rede. Assim, podemos afirmar que a oferta de cursos superiores de tecnologias tanto nas redes públicas quanto nas redes privadas de ensino são uma realidade consolidada no país.

Nesse sentido, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia criados em 2008 e agregados à RFEPT, abrangem todo território nacional e se constituem como espaços importantes quando da entrada na agenda do governo

federal de políticas públicas integradas que demandem por cursos tecnológicos, inclusive, na área de gestão do esporte e do lazer.

Frente a essa ampliação, os contextos de crescimento e expansão do esporte e do lazer no país trazem a necessidade de profissionais qualificados para a área, o que vai ao encontro da finalidade dos Institutos Federais no sentido de diversificação, verticalização e atendimento dos setores produtivos locais por meio da educação profissional e tecnológica. É nesse cenário que situamos o Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer (GDL), ofertado em três Institutos da RFEPT, que constituem o *locus* de análise do presente estudo.

A respeito do desenvolvimento da Gestão do Esporte como ciência, Bastos (2016) aponta que há consenso de que esta é uma área recente, a qual possui autores inseridos no âmbito das Ciências do Esporte. Essa autora, por meio de uma análise destinada à produção científica na área, constata um desenvolvimento que identifica uma tendência ascendente em relação à produção do conhecimento sobre a área no país.

Em reflexão sobre a temática, à luz da produção do conhecimento, Schwartz, Teodoro e Pacheco (2017) assinalam que esse é um tema bastante atual e relevante, entretanto, que se constitui um campo pouco explorado em estudos no âmbito nacional. Tal conjuntura aponta para a falta de regularidade na produção de textos acerca do tema, o que é compreendido, ao mesmo tempo, como um problema e como um desafio, sob a perspectiva de se identificar quais são as razões que inibem ou motivam o interesse dos pesquisadores em relação à Gestão do lazer.

Os estudos sobre Gestão do Esporte e do Lazer no Brasil têm obtido um crescimento no período observado entre as duas primeiras décadas dos anos 2000, fato observado pela ampliação de publicações veiculadas, especificamente, na observância das questões associadas à área como campo de estudo em desenvolvimento e pela oferta de qualificação profissional especializada (BASTOS, 2016).

Assim, para contribuir com as reflexões acerca da temática central deste estudo, realizamos uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, com o objetivo de identificar produções que dialoguem com o escopo do presente trabalho. Os achados verificados a partir da busca desenvolvida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) demonstraram que a produção acadêmica acerca da Gestão do

Esporte e do Lazer compreenderam lacunas no que diz respeito à abordagem e problematização da formação profissional para o campo, com destaque para abordagens de caráter empírico e/ou descritivo, o que destaca a importância de investigações que se debrucem sobre os pressupostos conceituais e teóricos aliados à avaliação das políticas de formação.

Situada no âmbito da educação pública brasileira, a presente pesquisa considera a abordagem de Severino (2006), que constrói um pensamento alinhado à compreensão de que a educação não se limita aos processos institucionais e instrucionais, mas constitui um investimento humano nas dimensões pedagógicas e pessoais que atinge as relações sociais coletivas.

Para alcance dos objetivos apresentados, a construção deste estudo apresenta estrutura básica quanto a sua natureza e adotará o método da pesquisa descritiva – qualitativa, com vistas a explicações mais abrangentes e significativas (GIL, 2002), uma vez que trabalhar com a pesquisa qualitativa no campo da Educação Profissional e Tecnológica, notadamente, situado nas políticas de formação para a Gestão Desportiva e de Lazer, exprime a intenção deste método que se direciona a analisar, segundo Demo, “[...] fenômenos que primam pela qualidade do contexto social, [...] cidadania, felicidade, compromisso ético, e assim por diante” (DEMO, 2013, p.152).

Buscando compor o caminho de construção do texto dissertativo, foram utilizados os documentos norteadores da história do objeto de pesquisa, como a Constituição Federal – CF, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia – CNCST, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, os Projetos Pedagógicos dos Cursos estudados – PPC’S, as legislações que permeiam o campo do esporte e do lazer, documentos legais, portarias, resoluções e decretos que possuem vinculação à agenda da educação profissional para a gestão do esporte e do lazer no âmbito nacional e no contexto dos Institutos.

A análise e interpretação dos dados foi orientada pela bibliografia de referência desenvolvida em conformidade com os fundamentos da triangulação de procedimentos, que, de acordo com Minayo (2006), consiste em estratégia de pesquisa apoiada em métodos científicos consagrados e com fundamentos interdisciplinares. Dessa maneira, este estudo articula a metodologia da avaliação de política pública como pesquisa científica à análise documental e à educação

comparada, o que permite que a combinação seja desenvolvida por meio da triangulação de procedimentos de pesquisa.

Mainardes (2006) nos auxilia na compreensão da abordagem do ciclo de políticas como elemento fundamental para a construção teórico-metodológica deste trabalho no tocante à avaliação, justificando a importância de um referencial analítico direcionado para a análise crítica da trajetória de políticas educacionais, desde a sua formulação até o contexto e os efeitos da sua implementação, estabelecendo, assim, elos entre as posições do Estado, dos processos micro ou macropolíticos e as microanálises.

Percebemos, pois, que a avaliação como pesquisa tem uma sistematização e organização orientada por objetivos e métodos próprios, e, portanto, são “[...] deliberadas, sistemáticas e complexas, orientando-se pelo método científico e apresentando um caráter público [...]” (SILVA; SILVA, 2009, p. 11). A ideia inicial a partir das leituras que conseguimos sistematizar para este estudo nos mostra o interesse pela avaliação comparada, reconhecendo que essa se constitui como uma opção adequada à proposta desta pesquisa.

A Educação Comparada – EC, de acordo com Kazamias (2012), é uma “ciência humana” inter e multidisciplinar que tem sido incorporada ao estudo de sistemas, problemas, fenômenos ou processos educacionais. Esse modelo nos permitirá uma compreensão complexa das interrelações entre educação e sociedade, por meio da qual os estudos dos fatos apresentados e das políticas educativas poderão ser relacionados com aspectos universais.

Rocha, Matias e Mascarenhas (2020), em estudo comparativo publicado sobre os processos de Gestão do Esporte no Brasil e na Espanha, assinalam a ausência de estudos comparados aplicados à temática, e salientam a importância desse tipo de produção para que se obtenha conhecimentos relativos às diferenças e semelhanças sobre o campo da Gestão do Esporte, bem como a identificação de valores e o reconhecimento de si próprio e do outro a partir de determinadas realidades.

Para nortear o fazer teórico-metodológico, esta pesquisa opta por ancorar-se no método da Educação Comparada, que, propondo-se à investigação dos fatos educativos, o faz por meio da comparação de dois ou mais elementos ao mesmo tempo, buscando identificar semelhanças e diferenças (BONITATIBUS, 1989).

Concordamos que, por meio do método comparativo, a análise se constitui mais produtiva, e, portanto, permite a formulação de problemas, hipóteses e soluções que visem o esclarecimento das investigações na práxis educativa.

Em síntese, o presente estudo, situado em um *locus* composto por diferentes contextos, corrobora a inegável característica da Educação Comparada em uma perspectiva crítica, que questiona “por que as coisas se estarão passando por aquela forma, e não por outra”, tendo como elemento basilar para as suas respostas as análises das condições históricas, de organização e funcionamento de cada sistema ou realidade educacional.

Desse modo, com o intuito de subsidiar a exposição e o diálogo resultante da pesquisa, organizamos essa introdução como capítulo inicial da dissertação, na qual pontuamos de forma sinóptica as principais dimensões da pesquisa e a estrutura desse texto dissertativo.

No segundo capítulo, discorreremos sobre Gestão do Esporte e do Lazer no Brasil. Nele, abordaremos, por meio de uma revisão de literatura, a gênese das suas correntes de pensamento e o contexto da necessidade de organização das experiências de esporte e lazer que ocasionaram a articulação de políticas educacionais destinadas ao atendimento dessas reivindicações, com vistas a uma aproximação com o contexto da gestão. Além disso, apresentaremos os estudos antecedentes sobre o tema já desenvolvidos no Brasil.

O terceiro capítulo tratará do delineamento teórico-metodológico do estudo, apresentando como objetivo descrever os elementos que compõem o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, apresentando as bases utilizadas para a interação com o respectivo objeto de estudo, quais sejam os documentos oficiais, portarias, projetos pedagógicos de curso, bases legais e instrumentos de pesquisa.

No quarto capítulo, traremos os resultados e discutiremos, de forma comparativa, acerca da formação de tecnólogos nos Cursos de Gestão Desportiva e de Lazer no IFCE, no IFRN e no IFRS, analisadas conforme as realidades contextuais e de formação em cada Instituto.

Nas Considerações Finais, reportar-nos-emos à investigação nos posicionando sobre os obstáculos que se colocam frente à transferência da proposta formativa para o mundo do trabalho em Gestão do Esporte e do Lazer no Brasil conforme os estudos realizados.

2 GESTÃO DO ESPORTE E DO LAZER NO BRASIL

A organização do presente capítulo é apresentada sob a perspectiva da constituição dos pressupostos conceituais da gestão do esporte e gestão do lazer. Compreendendo que, para que se possa situar o contexto das políticas de formação profissional e tecnológica para a gestão do esporte e do lazer, faz-se necessário refletir sobre a trajetória de institucionalização desses fenômenos sociais como campo de estudos e pesquisa.

Nesse sentido, são abordados os conceitos basilares sobre esporte e lazer no campo acadêmico-epistemológico, bem como apresentadas as ideias centrais acerca da manifestação desses fenômenos e de suas relações com os indivíduos, com o meio social, o econômico e o estatal. Sendo assim, o objetivo é identificar as forças determinantes que configuram o curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFCE, IFRN e IFRS, assim como as bases de sua formulação e implementação no âmbito dos Institutos Federais de Educação, objeto de análise empírica da pesquisa da qual se origina a presente dissertação.

Nesse capítulo, estão descritos os aspectos que contribuíram para a evolução do esporte e do lazer na sociedade, delineando o seu desenvolvimento em diferentes contextos temporais. Para isso, se fez uso da apresentação e análise dos marcos legais que assinalam a história e o *status* desses fenômenos no âmbito nacional.

Frente a essa caracterização, o capítulo 1) evidencia a evolução do desenvolvimento do esporte e do lazer no Brasil sobre o panorama da gestão como elemento central; 2) apresenta as instituições nacionais que compõem o cenário de formação e de pesquisa sobre a gestão do esporte e do lazer no país, denotando as suas principais ações e objetivos envolvidos; 3) discute como a gestão do lazer ingressa na esfera do debate relacionado à formação profissional e tecnológica, trazendo os elementos necessários para elucidar o panorama de ações nesse campo, principalmente no que diz respeito às contribuições para a compreensão dos alinhamentos teórico-metodológicos da profissionalização de base tecnológica.

Assim, o presente capítulo se caracteriza como uma revisão de literatura, ampliada ao contexto sociohistórico no qual se situam os fenômenos investigados, a qual é compreendida como uma contribuição necessária para os desdobramentos futuros da pesquisa, cujo enquadramento teórico se dá no campo das políticas públicas de educação profissional e tecnológica direcionadas à formação superior em Gestão do Esporte e do Lazer.

2.1 TRAJETÓRIA SOCIAL DO ESPORTE E DO LAZER

É oportuno que uma pesquisa que dialoga com os conceitos de esporte e lazer como pilares do seu objeto de estudo tenha como início uma contextualização da trajetória dos seus conceitos. Assim, esse capítulo é introduzido por meio de uma descrição histórica – situada em um processo de interações contextuais que variam conforme a compreensão de cada período econômico, político e social – a respeito desses fenômenos socioculturais.

A história do esporte está intimamente relacionada à história da humanidade, uma vez que a sua evolução compreendeu diferentes períodos históricos, fato que determinou a articulação da seguinte classificação exposta por Tubino (2010):

[...] Da Antiguidade até a primeira metade do século XIX, ocorreu o Esporte Antigo. O Esporte Moderno, concebido depois de 1820 pelo inglês Thomas Arnold, começou a institucionalizar as práticas esportivas existentes, codificando-as por meio de regras e entidades. No final da década de 1980, a partir da aceitação do direito de todos ao esporte, tem início o Esporte Contemporâneo, para o qual a Carta Internacional de Educação Física e Esporte foi, sem dúvida, o grande marco (TUBINO, 2010, p. 17).

Os períodos históricos pelos quais o esporte tem se movimentado, como classificados por Tubino (2010), mostram-se como importantes marcos para referenciais teóricos quando se deseja compreender a evolução desse fenômeno na vida humana.

O marco histórico delineado pela Carta Internacional da Educação Física, estruturado no ano de 1978, é assumido na convenção dos países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO como uma conquista para os direitos inerentes à prática esportiva (CAMARGOS, 2017). Apresenta-se, portanto, como o reconhecimento de uma das organizações compostas pelo Sistema das Nações Unidas acerca do esporte como um dos direitos básicos e fundamentais da humanidade.

A Carta justifica que o direito ao esporte é essencial à plenitude e ao desenvolvimento dos indivíduos por meio das capacidades que lhes são proporcionadas, o que pode ser considerado como um ponto de partida para a compreensão desse direito como fundamental para a cidadania nas sociedades modernas, premissa básica para a construção de conceitos abrangentes.

Antes de tudo, o esporte é compreendido como:

Fenômeno sociocultural, cuja prática é considerada direito de todos, e que tem no jogo o seu vínculo cultural e na competição o seu elemento essencial, o qual deve contribuir para a formação e aproximação dos seres humanos ao reforçar o desenvolvimento de valores como a moral, a ética, a solidariedade, a fraternidade e a cooperação, o que pode torná-lo um dos meios mais eficazes para a comunidade humana (TUBINO; GARRIDO; TUBINO, 2006, p. 37).

Cabe destacar que essa garantia se vincula à percepção abrangente das manifestações esportivas divididas em Esporte-Educação, Esporte-Participação e Esporte de Rendimento (TUBINO, 2010). Tais manifestações se sustentam em princípios próprios que se expressam na essência das formas de exercício das práticas esportivas.

Assim, partindo da análise dos documentos oficiais, a concepção de esporte presente no artigo 217 da Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei nº 9.615 de 24 de maio de 1998, denominada de Lei Pelé, reconhece por definição as manifestações esportivas da seguinte forma:

I - desporto educacional, praticado nos sistemas de ensino e em formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade, a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer;

II - desporto de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente;

III - desporto de rendimento, praticado segundo normas gerais desta Lei e regras de prática desportiva, nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do País e estas com as de outras nações (BRASIL, 1988, Art. 3º).

Destaca-se, ainda, o reconhecimento, no ano de 2015, por meio da Lei nº 13.155 de 04 de agosto de 2015, do esporte formação, incluído no inciso IV do artigo 3º da Lei Pelé. Assim, contemplando as referidas dimensões, percebe-se o dever, preceituado no artigo 217 da CF, do Estado como fomentador e articulador das expressões esportivas por meio de políticas públicas.

Esse movimento que percebe o esporte como um direito de todos ressoou no processo constituinte dos anos 1980 e resultou na inclusão do termo em uma seção do mesmo capítulo que trata da cultura e da educação (CAMARGOS, 2017), o que configurou, assim, o esporte como um direito social abordado explicitamente pelo texto constitucional.

Dessa forma, estando inscrito na Constituição Brasileira, transcorreu a busca pela sua classificação como um direito fundamental, conforme disposto no art. 217, o qual determinou as diretrizes básicas para o esporte no Brasil (CAMARGOS, 2017). Isso fez com que as manifestações esportivas e de lazer ingressassem na agenda política do país, demandando políticas que garantissem as suas possibilidades de vivências pela população, fato que atribuiu responsabilidade a todos os setores sociais: público, privado, terceiro setor e corporativo (FONSECA; PINTO, 2015).

Nesse intento, o Estado assume claras responsabilidades ao evidenciar a relevância social do esporte, que assume constitucionalmente o seu papel enquanto forma social da democracia e parte integrante da luta social, das disputas e das representações democráticas. Tal essência materializa-se nos trechos das estrofes do poema “Ode ao esporte”, com o qual Pierre de Coubertin ganhou a medalha olímpica de ouro em literatura de Estocolmo:

Oh, esporte, prazer dos deuses, essência da vida! Apareceste de repente, em meio a claridade cinza na qual se agita o labor ingrato da existência moderna, como mensageiro radiante dos anos passados, anos aqueles em que a humanidade sorria. E sobre o cume dos montes, pousou um resplandecer de aurora, e raios de luz iluminaram a selva escura.

[...]

Oh, esporte, tu és Justiça! A equidade perfeita, perseguida em vão pelos homens em suas instituições sociais, se estabelece ao teu redor. Ninguém poderia ultrapassar em um só centímetro a altura que podes saltar, em um só minuto o tempo que podes correr. Suas forças físicas e morais combinadas, determinam por si só o limite de seu triunfo.

[...]

Oh, esporte, tu és a Alegria! Ao teu chamado o corpo sente-se em festa e os olhos sorriem; o sangue circula abundante e rápido pelas artérias. O horizonte das ideias se faz mais límpido e mais claro. Podes, inclusive, levar uma diversão saudável às penas dos que estão tristes, enquanto aos felizes permites gozar a plenitude da alegria de viver.

[...]

Oh, esporte, tu és a Fecundidade! Tendes ao aperfeiçoamento da raça por caminhos retos e nobres, destruindo os gérmens nocivos e corrigindo os vícios que ameaçam sua necessária pureza. Inspiras no atleta o desejo de ver crescer ao seu redor filhos robustos que o sucedam na palestra e que tragam, por sua vez, os melhores louros.

[...]

Oh, esporte, tu és a Paz! Estabeleces boas relações entre os povos, aproximando-os com o culto à força controlada, organizada e mestra de si mesma. Por ti aprende a respeitar-se a juventude do mundo inteiro e assim a diversidade das qualidades nacionais se transformam em fonte de emulação generosa e pacífica

Trechos de Ode ao Esporte, 1912 (MULLER; TODT, 2015, p.621).

Pierre de Coubertin é considerado o fundador dos Jogos Olímpicos Modernos pelo destaque à proposição dos primeiros jogos em Atenas, no ano de 1896, ao enfatizar o caráter apolítico do esporte e a sua capacidade de unificação. Coubertin

viria a se tornar, posteriormente, um relevante fomentador da pedagogia esportiva nas escolas (QUEIRÓS, 2016), com o imaginário de que o esporte constituía um fenômeno colaborador em prol das relações sociais e dos conflitos existentes.

A sua vertente é conferida por muitos historiadores como “humanista” por integrar a dimensão esportiva às necessidades educacionais e aos esforços pela valorização de um campo preocupado com a descoberta da essência humana e da integração do ser em uma sociedade transformadora (QUEIRÓS, 2016).

Voltando nosso olhar para o fenômeno lazer, sublinha-se a sua inscrição nos artigos 6º, 7º, inciso IV, artigos 217 e 227, da Constituição da República do Brasil de 1988, conferindo-lhe, portanto, um lugar de possibilidades a respeito do cumprimento de uma cidadania ativa e efetiva no Brasil, por meio da sua efetivação enquanto direito social (DUARTE, 2015).

Ao preconizar a prática esportiva como direito de todos os brasileiros, é ampliado o entendimento do fenômeno esportivo e a sua compreensão se volta à inserção de atividades formais e não-formais. Nesse sentido, a Constituição Federal do Brasil consolidou a necessidade de diferenciar e reconhecer as estruturas do esporte de maneira aprofundada, reconhecendo o lazer como um direito inter-relacionado que coincide com as prioridades da Organização das Nações Unidas como forma de bem social a ser garantido à cidadania.

Frente a esse reconhecimento, o lazer começa a se constituir como um fenômeno moderno situado historicamente, o que faz com que ocorra um progressivo crescimento da sua notoriedade em diversos âmbitos, tais como a construção, adaptação e recriação dos espaços urbanos, bem como a diversidade de manifestações permitidas pelo seu caráter multidisciplinar, alcançando esferas como o esporte, o turismo, a cultura e a arte.

No Brasil, a agenda política passou a adotá-lo como parte das ações de distribuição de oportunidades de promoção social que interage com pautas como as do esporte, do turismo, da saúde, da educação, entre outros (CHEIBUB, 2015). Como exemplo, é possível citar a aproximação de projetos e programas sociais brasileiros implantados no país, os quais possuem impactos significativos na materialização desses direitos, a exemplo do Programa Segundo Tempo (PST), Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), Vida Saudável (VS) e Brincando com Esporte, os quais se constituíram como algumas das ações expressivas e articuladas nessa perspectiva.

O reconhecimento do lazer na Constituição Federal ampliou sua visibilidade enquanto fenômeno social, político, econômico e acadêmico, cenário esse que favoreceu o debate acerca das funções do lazer na sociedade, assim como das suas características, sentidos e significados.

Tal atitude culminou na formulação e concretização de diversas políticas públicas, programas, projetos e ações sociais em conformidade com as obrigações do Estado, destacando-se os programas e projetos sociais gerenciados, inicialmente, pela pasta do esporte e por instituições que compõem o “Sistema S”, associadas ao setor produtivo do Brasil, com foco para o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Social do Comércio (Sesc), que implementaram estratégias de garantia da educação, lazer e saúde aos trabalhadores e suas famílias (FONSECA; PINTO, 2015).

Todavia, é necessário aludir a momentos históricos anteriores à Constituição Federal do Brasil de 1988, pois, frequentemente, tornou-se possível identificar o debate acerca do direito social ao lazer à luz das discussões sobre Estado, modelos de governo, cidadania e mercado. Essas são debatidas em meio às questões sociais que envolvem a institucionalização do lazer e evidenciadas nas problemáticas sociais e econômicas verificadas no espaço brasileiro da década de 1930 em diante, em que o foco recaía sobre a necessidade de problematizar o lazer em função do controle do tempo livre dos trabalhadores (CHEIUB, 2015).

É fundamental compreender o lazer na perspectiva de um fenômeno dinâmico que é histórico, social, cultural e economicamente viável, sabendo que, conforme ocorrem as mudanças políticas no contexto, os conceitos se transformam e se verificam transições em seus significados, o que pode afetar o sentido das políticas públicas (KOSELLECK, 2006).

Assim, torna-se oportuno demarcar que as reflexões sobre o conceito de lazer têm raízes na sociedade urbano industrial, embora as suas possibilidades se relacionem com o espaço/tempo produzido socialmente, e, portanto, determinem-se mutuamente nas relações sociais de produção e da natureza, por meio da qual a sociedade, ao mesmo tempo que produz a si mesma, transforma-se e dela se apropria (LEFEBVRE, 1991).

A produção de conhecimento sobre o fenômeno lazer revela um itinerário complexo, dotado de reflexões essenciais para a construção do seu campo acadêmico. Os olhares e as representações para a compreensão do lazer configuram a necessidade de superar a crença da história única e universal com base em um

conceito a ser legitimado (GOMES, 2014). Nesse exercício, é importante que se compreenda com clareza que as práticas sociais e pressupostos conceituais são produzidos e modificados ao longo do tempo, conferindo dinâmica e contextualização aos fenômenos os quais representam.

Joffre Dumazedier (1979), na condição de sociólogo precursor da sociologia do lazer, foi responsável pela abertura de espaço e pela criação do campo de estudos em diversas partes do mundo, tendo o Brasil recebido forte influência as suas investigações.

O teórico construiu e reconstruiu um referencial de estudos que, até os dias atuais, é permeado de controvérsias, explicadas principalmente na ambiguidade do seu conceito de lazer, que ora se estabelece como toda prática de tempo livre dotada de condições de pessoalidade, prazer, livre de obrigações e desinteresse, ora assume o referencial educativo, tendo a autoformação como referência e considerando que as vivências promovem a missão de educar e desenvolver (CAMARGO, 2016).

A ideia de uma formação permanente que possui intimidade com a vida cotidiana dos diversos saberes da vida associados ao prazer e à alegria e aos aspectos afetivos foi, para Dumazedier, uma via a ser seguida, considerando que o autor esteve envolvido durante mais de vinte anos com instituições destinadas à ação cultural, à educação de adultos e à educação popular (CAVALCANTI, 2003).

Ao invés dos aspectos econômicos ou do consumo, Dumazedier chega ao lazer por via da educação (CAMARGO, 2016). A consequência disso é o desafio de instituir o lazer na vida dos indivíduos de modo a pensar uma ruptura com a vida cotidiana rumo à autoformação permanente.

A compreensão de lazer, assume, pois, ao longo da história, uma abrangência de interesses variados, haja vista as suas características multifacetadas que exigem olhares sob diversos pontos de vista, atraindo variados campos de estudo.

Gomes (2014) assinala a discussão sobre duas abordagens teórico-conceituais do lazer, as quais são necessárias para a exposição ao longo da presente contextualização, pois revelam os desdobramentos de se pensar um conceito de modo situado, compreendendo suas peculiaridades históricas, sociais, políticas, econômicas, éticas e estéticas, de modo que se possa expressar suas singularidades.

A primeira compreende a visão hegemônica, que considera o lazer como uma esfera da vida social oposta ao trabalho, resultante do tempo livre destinado/liberado de obrigações. Trata-se de uma formulação que se constitui em decorrência das

transformações geradas pelo processo da Revolução Industrial, observado em seu ápice na Inglaterra durante o século XIX. Tais transformações foram responsáveis por determinar novas configurações ao meio social, e derivadas do trabalho, para a economia, a saúde e para outras esferas da sociedade e do Estado.

Nesse contexto, a reestruturação das formas de trabalho na sociedade contemporânea assumiu configurações que direcionaram a superação dos padrões produtivos tradicionais, associados aos regimes de acumulação do fordismo e do taylorismo⁷, por padrões mais flexíveis que, no século XXI, configuram-se como características que demonstram os vínculos temporários de trabalho. Tal flexibilização também pode ser compreendida como um processo de fragilização dos direitos trabalhistas, haja vista que a transferência de recursos do trabalhador se tornou uma realidade, acarretando, portanto, o aumento das jornadas de trabalho e, por vezes, a sua precarização (HARVEY, 2000).

As peculiaridades do mundo do trabalho percorrem direções que, historicamente, não possuem características flexíveis. As principais transformações são observadas nas últimas décadas do século XX, por meio das alterações produtivas e da lógica capitalista. O conseqüente processo de globalização e evolução tecnológica determinaram novas formas de conceber as relações entre o trabalho e o trabalhador, o que, conseqüentemente, determinou novos formatos de vivenciar os momentos de lazer.

A segunda abordagem assinalada por Gomes (2014) concebe o lazer como uma necessidade humana e como uma dimensão da cultura. A autora designa essa perspectiva sob uma análise que considera o lazer como uma prática social complexa, enraizada nas múltiplas vivências culturais, observadas em cada contexto histórico-social com características próprias que não somente o das sociedades deflagradas como modernas, urbanizadas e industrializadas.

Nesse sentido, convergimos com o entendimento de que a construção teórico-conceitual mais adequada para o campo de estudos aqui trabalhado se alinha à perspectiva de uma compreensão de lazer concebida como uma necessidade humana, e, portanto, que requer um ponto de vista que represente a necessidade de

⁷ “A pedagogia orgânica ao taylorismo/fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem definidas que determinam as funções a serem exercidas por dirigentes e trabalhadores no mundo da produção” (KUENZER, 2006, p.34).

dialogar com as diversas práticas sociais culturalmente instituídas. Tal compreensão colabora conceitualmente como uma representação na qual o lazer é concebido “como uma necessidade humana e dimensão da cultura que constitui um campo de práticas sociais vivenciadas ludicamente pelos sujeitos, estando presente na vida cotidiana em todos os tempos, lugares e contextos” (GOMES, 2014, p. 9).

Em suma, realçamos, nesse trabalho, a relevância de se fundamentar as análises sobre formação profissional em lazer sob o ponto de vista de uma percepção crítica, emancipadora e coerente com os estudos que seguem essa compreensão, reconhecendo-se que o lazer é parte fundamental do processo de construção de valores nas diversas realidades sociais e no mundo capitalista, na perspectiva de sua transformação para um mundo melhor e mais equânime.

2.1.1 Gestão do Esporte

A Gestão do Esporte (GE) é um campo que tem gerado notórias transformações no contexto esportivo à medida que possui conexões com os setores do meio acadêmico, da mídia, do campo político-econômico e de todas as ramificações que o esporte é capaz de promover através do encadeamento de várias áreas de conhecimento e de trabalho.

A GE envolve conhecimentos e conceitos advindos da teoria geral da administração na perspectiva de aplicação do esporte nos âmbitos político e econômico. É a partir dessa visão que a GE se configura como aquilo que é, necessariamente, uma área de conhecimento que alberga várias áreas em suas elaborações formativas.

Pires e Lopes (2001) sistematizaram um conjunto de seis ideias que devem ser alvo de atenção ao serem apontadas como aspectos significativos da GE, no intuito de avançar a compreensão dessa no que tange ao desenvolvimento da área. São elas: o estado de crise do desporto moderno, a complexificação das práticas desportivas, o surgimento de várias organizações relacionadas, das mais diversas maneiras, com a gestão do desporto e a existência de investigação. Tudo isso vai influenciar a formação profissional e tecnológica da área.

O fato desse campo de estudos gerir um fenômeno que é multicultural, complexo e tem variegados interesses é um componente significativo para reconhecer que a GE é uma área de conhecimento que requer, na formação e na atuação de seus

profissionais, conhecimentos que se vinculam e que têm implicações diretas no desenvolvimento do fenômeno esportivo que, por essência, envolve seres humanos em suas dinâmicas de vida social, cultural, econômica e de lazer.

De acordo com Bastos (2016), a pesquisa em GE emerge como atividade acadêmica a partir do final da década de 1960, nos Estados Unidos, por meio da produção de dissertações, de teses de pós-graduação e da publicação de artigos científicos em revistas acadêmicas, com destaque para a área de Educação Física.

A atividade acadêmica vem sendo acompanhada do crescimento no número de organizações especializadas na prestação de serviços esportivos, bem como da complexidade assumida pelo esporte ao longo dos tempos. Podemos citar como exemplos as empresas/organizações de consultoria especializadas em esporte e lazer, os editais públicos para fomento de práticas e vivências e o advento da tecnologia no ramo, com a criação de Startups⁸ Esportivas e o movimento das *SportsTech*⁹ no Brasil.

Com isso, à iminência de problemáticas envolvendo a GE, é que se observam os fatores que determinam a sua integração aos conhecimentos e técnicas das mais diversas áreas científicas, o que, conseqüentemente, tem implicações na formação acadêmica da área.

Em uma compreensão de que a GE não se origina de geração espontânea, uma vez que corresponde ao resultado de um longo processo de desenvolvimento acadêmico e científico que abarca várias áreas do conhecimento, Pires e Lopes (2001) evidenciam que, a partir de um ponto de vista mais específico, suas *nuances*, percorrem vias distintas, quais sejam relacionadas às bases de gestão de negócios ou à intervenção no âmbito das políticas públicas.

Os dois contextos que podem ser descritos para situar as correntes de destaque da GE perpassam pela via norte-americana, que se desenvolveu centrada nos conteúdos de diversas áreas relacionadas com o fenômeno esportivo e com o gerenciamento de entidades da Indústria do Esporte, principalmente aquelas relacionadas ao entretenimento (MAZZEI; BASTOS, 2012) que, após o processo de internacionalização dos esportes, culminaram em processos de captação e capitalização de recursos para seus cofres. Tudo isso transitando por uma economia

⁸ Empresas inovadoras com rápido crescimento e cujos modelos de negócios podem ser replicados.

⁹ Engloba tudo que utiliza tecnologia para criar uma solução voltada ao segmento esportivo.

global que envolve transações multimilionárias com impactos em diversas esferas sociais, a exemplo do turismo, da cultura e do crescimento regional em espaços propícios para a sua propagação (PILATTI, 2006).

Além da norte-americana, as correntes da GE também tiveram influência europeia, na qual se observa uma maior preocupação com a intervenção política na administração pública, assim como a generalização das práticas esportivas por meio do “Esporte para Todos” (PIRES, 2007), um movimento que colabora com o redimensionamento do esporte como um direito de todas as pessoas, sendo difundido por todo mundo.

O Movimento Esporte para Todos surgiu na década de 1960, na Noruega, sob o formato de campanha, com o propósito de atrair e anunciar as práticas esportivas para o maior número de pessoas (TUBINO, 2003). A atmosfera criada a favor da abrangência social do Esporte conduziu o movimento que veio a ser um marco na expansão do Esporte no contexto internacional.

O movimento delegou importância às suas iniciativas à medida que propunha uma amplitude estendida a todas as pessoas, independente dos biótipos, faixas etárias e condições físicas. Caracterizou-se, assim, por ser uma proposta que renunciava a hiper seletividade no esporte, antes reservado apenas aos talentos esportivos e corpos adequados, para uma posposta de inclusão (TUBINO, 2003).

No Brasil, a democratização das práticas esportivas sofreu forte influência do movimento e dos seus pressupostos filosóficos a partir de 1973 e reuniu objetivos de conduzir as práticas esportivas orientadas ao lazer, à recreação e à saúde, bem como incorporou, à época, pressupostos das táticas de controle social e condutas da população impulsionadas pelo contexto social e político do regime militar da conjuntura nacional (TEIXEIRA, 2009).

A implementação e consolidação do Esporte Para Todos incentivou a adoção de iniciativas mais participativas a respeito do envolvimento da população nas atividades esportivas, o que se configurou como uma construção da popularização do lazer no país. Esses enfoques desempenham o papel de demonstrar a tendência daquilo que seria o enfoque das dinâmicas organizacionais do esporte, “[...] que podem ir do indivíduo à comunidade, passando pela família, o pequeno grupo comunitário e o grande grupo” (PIRES, 2007, p. 69).

A participação massiva dos indivíduos se constitui a partir disso, estratégia fundamental para diluir as práticas corporais em toda a população, ação que só seria

possível mediante a adesão da sociedade na prevalência das atividades de lazer e recreação sobre o aspecto competitivo.

Esse agrupamento, na verdade, viria a caracterizar o conjunto de táticas de controle social que atendessem aos anseios do lazer e da recreação, mas que culminariam na massificação do esporte como produto social. A noção de lazer aí empreendida era utilizada como mecanismo político, usufruído para disseminar os benefícios de uma transformação social, corporal e vultuosa que representaria uma sociedade vitoriosa (TEIXEIRA, 2009), na qual cada indivíduo deveria partilhar de um sentimento de importância nas propostas da campanha. Havia disciplinarização das massas, sem que se abandonasse o indivíduo e a ampliação das noções existentes sobre o lazer.

O uso político do Esporte Para Todos foi denunciado por intelectuais inspirados na Revolução Estudantil de 1968. Tubino (2003), entretanto, discorda que o Movimento tenha tido intenção de provocar alienações, principalmente nos países da América Latina que atravessavam o autoritarismo militar, justificando que a base concreta do Movimento era internacional e não apoiada em circunstâncias nacionais.

O entendimento de que o Esporte Para Todos contribuiu em nível exponencial para o sentido do Lazer se expressa sobretudo na renovação conceitual do programa, que se incorporou à manifestação Esporte-Lazer como meio efetivo de democratização das práticas esportivas referenciado nos pressupostos conceituais de Esporte como direito de todos (TUBINO, 2003).

Nessa ótica, perceber o esporte como um fenômeno agregador de uma cadeia de fatos sociais é atividade essencial para a percepção dos ambientes que abrangem a Gestão do Esporte. Trata-se de compreender a área de conhecimento sob as rotas dos diversos segmentos e especialidades, além do trabalho em comunidade dos diversos setores, que culminaram em uma abertura do mundo fechado e estigmatizado das áreas organizacionais das manifestações esportivas ao exterior.

Assim, considerando as lógicas próprias de cada plano geográfico e suas realidades políticas, econômicas e sociais, o panorama revelado por Mazzei e Bastos (2012) aponta que países como EUA, Canadá e todo o continente europeu se encontram em um estágio à frente das demais realidades (MAZZEI; BASTOS, 2012).

No cenário internacional, algumas associações científicas foram estruturadas com base nas preocupações relacionadas à gestão do esporte, das quais se destacam, conforme Karnas (2010):

North American Society for Sport Management (NASSM), na América do Norte; a *European Association for Sport Management (EASM)*, na Europa; a *Sport Management Association of Australia and New Zealand (SMAAZ)*, na Austrália e Nova Zelândia; a *Asian Association for Sport Management (AASM)*, na Ásia; a *African Sport Management Association (ASMA)*, na África; a *Asociación Latinoamericana de Gerencia Deportiva (ALGEDE)*, na América Latina; e a Aliança Intercontinental de Gestão Desportiva (AIGD), entre os países de língua portuguesa e espanhola (KARNAS, 2010, p. 33).¹⁰

Para Rocha e Bastos (2011), do ponto de vista da investigação científica, a GE já conquistou respeito e maturidade acadêmica no cenário internacional, principalmente devido à expansão e ao controle de qualidade em cursos de mestrado e doutorado, bem como à criação de associações profissionais e à cultura de publicação em revistas científicas especializadas. Como exemplo, podemos citar a Revista Intercontinental de Gestão do Desporto; *International Journal of Sport Management, Recreation & Tourism*; *Journal of Global Sport Management*; *Sport Management*; *Sport Management Review*; *Journal of Sports Media*; Revista Portuguesa de Gestão do Desporto; Revista de Gestão do Desporto.

No Brasil, algumas iniciativas demarcam os avanços da área, como a implantação de Grupos e Centros de pesquisa específicos e a formação e profissionalização superior e acadêmica, destacando-se os cursos de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer e de Gestão de Empreendimentos Esportivos. No âmbito da Pós-Graduação, não foram identificados programas específicos de Gestão do Esporte ou do Lazer, entretanto, é possível observar o acolhimento das temáticas associadas à área por pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento, em suas linhas de pesquisa (MORAES; AMARAL; BASTOS, 2021).

Há também a realização de Congressos Brasileiros, seminários, fóruns e reuniões regionais e locais, bem como as publicações em periódicos, ainda que de áreas correlatas¹¹, como Administração, Economia, Educação Física, Ensino, Educação e áreas interdisciplinares e o registro da Revista de Gestão e Negócios do Esporte (RGNE), apoiada pela Associação Brasileira de Gestão do Esporte (ABRAGESP).

¹⁰ Sociedade Norte-Americana de Gestão do Esporte (NASSM), na América do Norte; a Associação Europeia de Gestão Desportiva (EASM) na Europa; a Associação de Gestão Desportiva da Austrália e Nova Zelândia (SMAAZ), na Austrália e Nova Zelândia; a Associação Asiática de Gestão do Esporte (AASM) na Ásia; a Associação de Gestão Desportiva Africana (ASMA) África; a Associação Latinoamericana de Gerência Desportiva (ALGEDE), na América Latina; e a Aliança Intercontinental de Gestão Desportiva (AIGD).

¹¹ Revista Movimento, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, Motrivivência, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Licere, entre outros.

Esse desenvolvimento se origina da difusão do esporte organizado no país que vinha ocorrendo mediante os seus processos de conquistas institucionais nos espaços democráticos desde a Constituição de 1988. Em relação à formação profissional, Bastos (2004) situa a Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo como pioneira ao ofertar o curso de especialização em Administração Esportiva no ano de 1978, o que configurou uma alavanca para as propostas seguintes no campo da formação para a área, seja em oferta de disciplinas específicas nos currículos, seja em cursos de especialização, graduação ou de aperfeiçoamento.

Na direção do avanço da GE no Brasil, Bastos (2016) situa como marco o ano de 2005, quando foi realizado o primeiro Congresso Brasileiro de Gestão do Esporte (CBGE), o qual reuniu mais de 100 docentes, pesquisadores e interessados no tema, que julgaram interessante a criação de uma entidade que pudesse congrega os interessados por meio de ações concretas.

Em 2009, foi criada a Associação Brasileira de Gestão do Esporte (ABRAGESP), uma organização técnico-científica fundada, de acordo com o seu estatuto, com o objetivo de incentivar e produzir o estímulo à disseminação do conhecimento na área da GE no Brasil (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE GESTÃO DO ESPORTE, [s.d]). Entidades como esta são um fator primordial no desenvolvimento da GE. De acordo com Mazzei e Bastos, “[...] elas representam uma possibilidade de maior intercâmbio entre profissionais e são um importante foro para a discussão de temas relevantes, através de redes sociais, sites, da realização de congressos anuais e da publicação de revistas científicas” (MAZZEI E BASTOS, 2012, p. 38).

O CBGE se constitui, assim, como uma das principais ações da ABRAGESP, com parcerias importantes no meio acadêmico. Em 2021, o evento realizou a sua 11ª edição, na qual reuniu grandes nomes nacionais e internacionais do meio acadêmico, ao mesmo tempo em que integrou a participação de profissionais atuantes no mercado esportivo brasileiro, proporcionando reflexões de qualidade sobre a GE no Brasil e alcançando as esferas acadêmicas e profissionais.

Contudo, em levantamento recente sobre a produção acadêmica no país, Moraes, Amaral e Bastos (2021) reafirmam as limitações que se prolongam sobre as defasagens na área, coerentes com as do desenvolvimento científico que o Brasil enfrenta. Sob o prisma das implicações teóricas, o estudo recomenda a produção de literatura sobre metodologias da pesquisa aplicada à GE, a fim de que os

pesquisadores possam fundamentar suas pesquisas científicas, e o desenvolvimento de trabalhos que identifiquem as lacunas quanto às suas áreas temáticas.

2.1.2 Gestão do Lazer

As abordagens sobre a Gestão do Lazer (GL) identificam uma escassez desproporcional em relação à produção científica na área da GE. O lazer possui um caráter multidisciplinar e vem se constituindo um campo cada dia mais promissor, porém, é uma área complexa que ainda está buscando seu espaço à medida que vem se tornando um veículo de intervenção social que possibilita ao ser humano experiências que podem ampliar as compreensões de prazer, de sentimentos e de bem-estar das pessoas (MELO; ALVES JUNIOR, 2003).

Esse debate se constitui tema atual e relevante, caracterizado, principalmente, pelo seu aspecto multiprofissional, tornando a GL objeto de intervenção de diversos segmentos sociais, acadêmicos, políticos e econômicos.

Schwartz, Teodoro e Pacheco (2017) apontam que a gestão da informação sobre lazer é um grande desafio no Brasil, considerando as lacunas existentes na disseminação e catalogação do conhecimento, fato esse que necessita ser superado para que exista espaço para a sistematização das pesquisas, estudos e trabalhos desenvolvidos na área.

Na última década (2010-2020), não foram observados panoramas específicos sobre os estudos produzidos sobre a GL, embora se observe pesquisadores engajados nas investigações relacionadas à temática, conforme aponta o breve levantamento realizado por Schwartz, Teodoro e Pacheco (2017), a exemplo de Bramante (2017), Uvinha e Stoppa (2014), Castellani Filho (2007), Schwartz (2008), Maciel (2009), Gomes e Melo (2003), e Andrade (2001), que, do ponto de vista acadêmico, têm contribuído com as produções e embasamentos da área a nível nacional.

As atuais produções acadêmicas que envolvem a questão do gerenciamento das ações de lazer são, em sua maioria, de ordem pública, motivadas pela condição já existente de uma estruturação a nível nacional do desenvolvimento do lazer no país, que, enquanto campo acadêmico, tem obtido um crescimento considerável ao longo dos anos (SOUZA, 2018).

Ainda assim, observa-se uma predominância para os estudos de ordem técnica relacionadas à formação e atuação do profissional desta área, fato este que “nos mostra a influência do lugar de fala na produção bibliográfica, mas que ao mesmo tempo acabou por deixar uma breve lacuna nas discussões que envolvem a Gestão do Lazer [...]” (RODRIGUES; PINA; POLI, 2016, p. 25), evidenciando, portanto, a necessidade de se avançar no caráter formativo e na produção do conhecimento neste campo.

Desta maneira, observa-se a necessidade de se compreender as políticas destinadas à formação dos profissionais que atuam na gestão do esporte e do lazer, de modo a reconhecer os desafios e as diretrizes lançadas sobre os profissionais que terão como missão profissional gerenciar fenômenos que envolvem conhecimentos, habilidades e atitudes próprias de campo de conhecimento multidisciplinar.

Na direção dessas conexões, podemos visualizar “o lazer como instituição hegemonicamente definida e configurada pelas normas e valores da racionalidade produtiva, fazendo-se presente por meio das políticas públicas, e, sobretudo das privadas” (MARCASSA, 2002, p.193 apud GUIMARÃES; ARANHA, 2014). Isso indica que, embora também articulado às estruturas capitalistas, o lazer necessita ser construído e reinventado para a organização da vida humana, da consciência e emancipação dos sujeitos, nas quais identificamos explicitamente a necessidade de intervenções profissionais qualificadas e sensíveis a esses desdobramentos. É diante desse posicionamento, pois, que esse estudo se alinha em busca da compreensão política e pedagógica da formação profissional em GE e GL.

Algumas iniciativas de destaque para a área do lazer apresentam, timidamente, a temática da GL (SCHWARTZ; TEODORO; PACHECO, 2017). Isso pode ser observado em congressos, seminários, fóruns e associações que compõem os grupos de interesse no assunto. Podemos citar como exemplos dessas iniciativas o Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL), realizado anualmente, e que, no ano de 2008, na cidade de São Paulo, teve como tema a GL. Na sua 27ª edição, no ano de 2015, o evento foi realizado em Brasília e teve como título “A Gestão Estratégica das Experiências de Lazer” e cumpriu com a intenção de avançar na temática das discussões sobre a gestão do lazer, ainda pouco estudada no país, ao propor a temática do evento concebida em um tripé estratégico, qual seja:

- (a) os diversos interesses culturais do lazer;
- (b) as distintas dimensões da gestão; e

(c) o *locus* no qual as experiências de lazer ocorrem, contando com a participação de mais de 50 comunicações orais e quase uma centena de pôsteres (SCHWARTZ; TEODORO; PACHECO, 2017).

A criação, em 2013, da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Estudos do Lazer (ANPEL), que exerce o *status* de sociedade científica brasileira, também merece destaque entre os esforços lançados para integrar e difundir os estudos do lazer, congregando pesquisadores latino-americanos de diferentes áreas do conhecimento (ISAYAMA; MELO, 2020) e incluindo profissionais de gestão.

Entre as principais ações da ANPEL, figura o gerenciamento da Revista Brasileira de Estudos do Lazer (RBEL) e a realização bianual do Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer (CBEL), que possui Grupos de Trabalhos Temáticos específicos sobre as interfaces do lazer, como formação e atuação profissional, processos educativos, políticas públicas, trabalho, saúde, sustentabilidade, produção do conhecimento, entre outros. Contudo, não se observou um grupo de trabalho temático específico sobre a GL em sua última versão editada no ano de 2021.

2.2 FORMAÇÃO EM GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

O debate sobre a formação para a gestão do esporte e do lazer, necessariamente, perpassa pelas realidades de formação específicas nas duas áreas para que a formação seja unificada e sejam trabalhadas de maneira simultânea ou não.

Ungheri e Isayama (2017) apontam criticamente que as problemáticas identificadas no campo profissional do esporte e do lazer estão relacionadas, principalmente, aos saberes ligados à gestão. Com isso, evidenciam a perspectiva de se repensar a formação profissional para esses fenômenos quando é exigida capacitação especializada para a gestão. Esse repensar da formação em GE e GL proposto pelos autores remete à necessidade de aproximação entre campos investigativos análogos aos processos de formação, como os estudos desenvolvidos no âmbito da educação profissional e tecnológica que envolvem processos de formação em nível de qualificação, capacitação, graduação e pós-graduação na área, os quais envolvem a dimensão política e pedagógica dos cursos, regulamentações específicas, entre outros meandros da organização da educação brasileira.

Algumas reflexões desenvolvidas no campo investigativo da formação profissional em lazer são apresentadas por Gomes (2020), que desenvolve um panorama da Pesquisa e Pós-Graduação em Lazer no contexto latino-americano, as quais resultaram em importantes questionamentos sobre a produção e socialização dos conhecimentos desenvolvidos por professores e pós-graduandos, seu retorno à sociedade e o aprofundamento dos conhecimentos concebidos na pós-graduação em lazer.

O estudo de Gomes (2020) também problematiza que, embora existam propostas formativas específicas para a temática do lazer, são poucos os países que avançam na sistematização dos estudos, sendo ainda mais raro identificar pesquisas com apoio de órgãos de fomento. Sendo assim, constata que a pesquisa sobre a temática do lazer na América Latina ainda não possui organização de caráter institucional-coletivo, e que, sem o devido reconhecimento e apoio, a produção e a organização acadêmica da área são dificultadas (GOMES, 2020).

No contexto brasileiro, um estudo que nos auxilia na compreensão das características da pesquisa nesse campo é o trabalho desenvolvido por Alves, Capi e Isayama (2020), o qual levantou os conteúdos e temáticas do lazer investigados pelo campo da educação, a vinculação entre essas áreas e sob que pontos de vista os pesquisadores da educação têm tratado do tema. Essa pesquisa revela que as categorias temáticas sobre os conteúdos das pesquisas estão associadas aos seguintes temas: “lazer e fases da vida”, “lazer, tempo, espaço e equipamento”, “conteúdos e vivências culturais” e “lazer e trabalho”. Esse levantamento desnuda que a temática da gestão não aparece vinculada aos estudos sobre lazer desenvolvidos por pesquisadores da educação.

Na mesma linha, Bastos (2016) aponta que no campo da GE houve um evidente desenvolvimento científico da área no período observado entre 2009 e 2015, por meio de avanços qualitativos e quantitativos, acontecimentos e ações que figuram conquistas para o campo. O estudo creditou a esses avanços aspectos relacionados à qualificação de profissionais em cursos de mestrado e doutorado, especialmente no exterior, de profissionais que passam a atuar como docentes em cursos de formação, da graduação ao doutorado, resultando também em lideranças de grupos e pesquisas na área. Tais desdobramentos podem ser constatados mediante a representação observada no país no que diz respeito às ações de ensino-pesquisa-extensão de modo geral.

O processo de amadurecimento, diagnosticado em 2016 pela professora Flávia da Cunha Bastos, foi situado como estando em curso, não havendo afirmação desse amadurecimento como um processo consolidado. Nesse sentido, foram destacadas, ainda, fragilidades no tocante ao aprofundamento e aprimoramento do conhecimento sobre GE no país do ponto de vista conceitual e metodológico. O estudo de Bastos (2016) propõe que, do ponto de vista da formação profissional, é necessário um esforço coletivo para que se avance nos processos de formação específica para a GE.

Assim, partindo desses cenários, consideramos relevante situar, do ponto de vista da profissionalização tecnológica, o cenário da formação em Gestão do Esporte e do Lazer no Brasil, que está relacionada diretamente a fatores que desencadeiam o progresso do setor produtivo em esporte e lazer, nas possibilidades desses fenômenos se tornarem ocupação do tempo livre e das novas formas de organização da produção e do trabalho.

Dessa maneira, apresentamos o curso superior de tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer como oferta efetiva de formação para a área no Brasil, por meio de Instituições de Ensino Superior reconhecidas e autorizadas pelo Ministério da Educação, portanto, inseridas no âmbito das ações políticas educacionais do Estado Brasileiro.

Cabe destacar que a formação para os cursos de tecnologia no Brasil remonta à reforma da formação universitária de 1968, na qual o ensino superior brasileiro foi impulsionado às transformações inovadoras, ao mesmo tempo em que abriu espaço para o ensino privado como um sistema estruturado nas demandas do mercado educacional e do sistema capitalista (MARTINS, 2009).

O contexto da educação superior no qual se inserem os cursos superiores de tecnologia é resultante do cenário de transformações e remodelações da educação brasileira dos últimos anos. Essa modalidade de cursos regulares de graduação é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, constituindo uma oferta focada no domínio e aplicação dos conhecimentos tecnológicos e científicos de determinada área (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

A estrutura dos cursos superiores de tecnologia possui fundamentação na concepção de eixos tecnológicos apresentados pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST), instituído pela Portaria MEC nº 10, de 28 de julho

de 2006. O Catálogo¹² se constitui como um guia de informações acerca das competências do tecnólogo, indicando informações sobre carga horária, campo de atuação, infraestrutura mínima recomendada, perfil profissional, eixo tecnológico e ocupações constantes na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) associadas, bem como possibilidades de verticalização de estudos nos cursos de Pós-Graduação.

O curso de Gestão Desportiva e de Lazer se insere, conforme versão atualizada, no eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer (CNCST, 2016) e, inspirado nas diretrizes curriculares nacionais, o CNCST é um elemento que orienta e auxilia a organização e fortalecimento dos cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2016).

O acesso a esses cursos possui enquadramento no campo teórico da educação profissional e os seus objetivos estão relacionados ao desenvolvimento de competências que utilizem a tecnologia como fundamento para aplicação no campo profissional (FAVRETTO; MORETTO, 2013).

Em busca realizada na plataforma do sistema *e-MEC*, no dia 15 de abril de 2022, uma base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior no Brasil, consultamos a oferta desse curso, considerando a quantidade da oferta e o tipo de instituição ofertante. Foi identificado, dessa forma, o registro do CST em Gestão Desportiva e de Lazer em 51 instituições, dentre os quais 09 se encontram extintos, 07 em situação de extinção e 35 em atividade. Dos cursos em atividade, 06 ainda não foram iniciados.

Nesse panorama, 25 cursos são executados na modalidade presencial e 10 na modalidade a distância. Das instituições observadas na busca dos cursos em atividade, 03 são Institutos Federais, 14 são instituições privadas sem fins lucrativos e 18 são instituições privadas com fins lucrativos.

Estão entre as instituições que possuem o curso em andamento: Instituto Federal do Ceará; Instituto Federal do Rio Grande do Sul; Instituto Federal do Rio Grande do Norte; Universidade Cidade de São Paulo; Universidade Cruzeiro do Sul; Centro Universitário da Serra Gaúcha; Centro Universitário Unidom-Bosco; Faculdade de Tecnologia e Negócios Carlos Drummond de Andrade/SP, dentre outras.

Assim, o presente trabalho irá se debruçar sobre o contexto dos Institutos Federais, nos quais a oferta dos cursos de Gestão Desportiva e de Lazer é influenciada por fatores associados às demandas sociais locais, bem como sobre os

¹² Link de acesso ao CNCST: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>.

fatores que podem influenciar o progresso dos setores produtivos locais em esporte e lazer. O estudo, ainda, pretende contextualizar as influências de cada região que foram delineadas como relevantes para o fomento dessa formação profissional.

Observa-se, ainda, que os estudos do sociólogo francês Pierre Bourdieu contribuem com o diálogo acerca da gestão do esporte e do lazer, de forma indireta, ao identificar as relações entre aquilo que existe e aquilo que se reproduz em relação ao campo científico e à relação teoria-prática no contexto esportivo. É de amplo conhecimento que o autor não foi um sociólogo do esporte, se o seu olhar for direcionado de maneira isolada. O mais correto a dizer é que Bourdieu desenvolveu uma abordagem holística em sociologia que foi aplicada aos estudos de diferentes esferas da sociedade moderna, estabelecendo conexões entre a estrutura desses campos e a estrutura do campo do poder (SOUZA; MARCHI, 2017).

Para Bourdieu, a lógica da divisão social do trabalho tende a se reproduzir na divisão do trabalho científico. Assim, de um lado existem pessoas que conhecem muito bem o esporte na forma prática, mas que não sabem falar dele, e, de outro, pessoas que conhecem muito mal o esporte na prática e que poderiam falar dele, mas não se dignam a fazê-lo, ou o fazem a torto e a direito (BOURDIEU, 2004).

O viés da teoria reflexiva de Bourdieu nos auxilia na compreensão do espaço em que se situa o campo do esporte e do lazer, este marcado por lutas, disputas e contextos diversos que firmam o enfrentamento em estruturas de poder. Isto é, “todo campo [...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Nessa conjuntura, ressaltamos a importância de considerar a gestão do esporte e do lazer como ação ampliada a partir das perspectivas de fruição cultural, direito social, e da lógica produtiva, evidenciada nas reflexões situadas no que se refere às relações tensas entre capital e trabalho (GUIMARÃES; ARANHA, 2014).

Nesse movimento, é possível traçar a necessidade de superação das estruturas reproduzidas no campo teórico-prático do esporte e do lazer, ancorado em soluções imediatistas e carentes de reflexões aprofundadas do ponto de vista conceitual e de seus fundamentos políticos e pedagógicos para a formação nessa área.

No próximo subcapítulo, apresentaremos os estudos antecedentes acerca do tema.

2.3 ESTUDOS ANTECEDENTES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA GESTÃO DO ESPORTE E DO LAZER NO BRASIL

O Estado do Conhecimento, de acordo com Morosini (2015), compreende um processo de identificação, registro e categorização da produção existente em uma determinada área que proporcione a síntese e congregação de periódicos, dissertações, livros e teses, favorecendo a compilação de informações sobre um tema específico. É, pois, um meio de compreender de forma ampla os movimentos relacionados ao objeto de investigação.

Nesse sentido, a pesquisa utilizou como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT), que concentra as produções dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do país. Os descritores utilizados na busca foram, respectivamente: Gestão do esporte, Gestão de esporte, Gestão esportiva, Gestão de lazer e Gestão do lazer, aplicados sem aspas, sem operadores de busca e sem recorte temporal, com o intento de reunir aquilo que foi produzido ¹³de forma abrangente em relação ao *corpus* de análise.

A busca inicial foi desenvolvida no período verificado entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, e resultou em um quantitativo preliminar de 110 trabalhos no banco de dados utilizado. Foram verificadas 27 teses de doutorado e 83 dissertações de mestrado, a partir dos quais foram selecionados os trabalhos que possuíam relação com a gestão do esporte e do lazer, verificada nos resumos e palavras-chaves.

Em seguida, foi realizado um recorte, a partir da análise dos sumários, que selecionou apenas os trabalhos que abordavam, especificamente, a gestão do esporte e do lazer como componente conceitual, haja vista que foram encontradas produções que desenvolveram pesquisas por meio da análise do desenvolvimento de ações com base nos processos de gestão, mas que não tratavam da temática a partir de abordagens teóricas. Desse modo, foram selecionados 6 trabalhos, sendo 2 teses e 4 dissertações.

Na segunda fase, da exploração do material, foi realizada a leitura dos resumos e sumários dos trabalhos resultantes do recorte estabelecido na segunda parte da

¹³ O Estado do Conhecimento realiza uma busca específica situada em um objeto que leva em consideração um conjunto de variáveis (UNIVERSITAS, 2002, apud MOROSINI, 2006), portanto, a pesquisa aqui desenvolvida no banco de dados escolhido, não esgota as informações acerca do tema.

pesquisa (4 teses e 2 dissertações). Com base nisso, foi possível agrupar e classificar as informações em categorias temáticas de abordagem conceitual. Os resumos e sumários foram analisados e forneceram as unidades de registro, utilizadas aqui por meio dos tópicos abordados (gestão do esporte e do lazer, gestão do esporte, gestão do lazer) do ponto de vista conceitual. As produções encontradas podem ser visualizadas conforme a estrutura do Quadro 1:

Quadro 1 – Estudos que abordam conceitualmente a gestão do esporte e do lazer na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – 2021

FONTE	INSTITUIÇÃO	CATEGORIA	AUTOR	TÍTULO
BDTD	UFES	Dissertação	SILVA, Dirceu Santos (2012)	Intersetorialidade, descentralização e empreendedorismo na gestão pública de esporte e lazer no estado do Espírito Santo
	UFMG	Dissertação	OLIVEIRA, Taciana Soares (2019)	O gestor do lazer dos clubes esportivos, sociais e recreativos de Belo Horizonte: uma visão da formação e atuação profissional
	UFSC	Dissertação	QUINAUD, Ricardo Teixeira (2018)	Aprendizagem profissional de gestores de federações esportivas catarinenses
	UNESP	Tese	TAVARES, Gisele Helena (2013)	Gestão da informação e do conhecimento da Rede Cedex (2003-2010)
	UNICAMP	Dissertação	CASTELAN, Lia Polegato (2011)	As Conferências Nacionais do Esporte na Configuração da Política Esportiva e de Lazer no Governo Lula (2003-2010)
	UNICAMP	Tese	LIÃO JUNIOR, Roberto (2013)	Hegemonia e contra-hegemonia na construção de políticas de esporte e lazer: a experiência do consórcio Brasília

Fonte: Elaboração própria com base na busca desenvolvida na BDTD (2021).

Os trabalhos selecionados abordaram a gestão do esporte e do lazer em diferentes contextos, a exemplo de clubes, federações esportivas, políticas públicas, formação e atuação profissional. As categorias criadas a partir da pesquisa foram

trabalhadas individualmente, com o objetivo de apontar as especificidades envolvidas em cada uma delas.

Na categoria da Gestão do Esporte, constatamos uma dissertação de mestrado do autor Quinaud (2018), que analisa os processos de aprendizagem vivenciados pelos gestores de federações esportivas catarinenses por meio da reflexão sobre aspectos da formação profissional em gestão do esporte, delimitando que a área segue buscando a sua afirmação e reconhecimento, mas que tem alcançado maturidade e respeito no meio acadêmico.

A categoria da Gestão do Lazer também resultou em uma dissertação de mestrado, na qual Oliveira (2019) desenvolve uma análise do perfil social e profissional dos gestores do lazer atuantes nos clubes esportivos/sociais/recreativos de Belo Horizonte. A autora desenvolveu um referencial teórico-metodológico que contemplou os conceitos da gestão no campo do lazer e as discussões envolvidas no debate dessa área do conhecimento.

Em relação à categoria de Gestão do Esporte e do Lazer, foram selecionados os trabalhos que contemplaram simultaneamente aspectos conceituais relacionados à gestão do esporte e à gestão do lazer. Nessa linha, apontamos a tese de doutoramento de autoria de Tavares (2013), que teve por objetivo realizar a gestão da informação e do conhecimento produzido acerca das Políticas Públicas de esporte recreativo e lazer, envolvendo as ações desenvolvidas pelas Redes CEDES/ME. O trabalho utilizou uma fundamentação que agrupou aspectos da gestão de ações de esporte e lazer ao campo das políticas públicas e da gestão da informação.

O segundo trabalho, de Lião Júnior (2013), apresenta, na constituição da tese, a análise do processo de construção da política do Programa Esporte e Lazer da Cidade no Distrito Federal e região do Entorno do estado de Goiás, objetivando compreender em que medida o Consórcio Brasília protagonizou o processo de socialização, democratização e controle social nas tensões e contradições entre o Estado e a Sociedade Civil, numa perspectiva contra hegemônica. A pesquisa realizou aproximações teóricas e conceituais a respeito das Políticas de Esporte e Lazer no Brasil do ponto de vista histórico, situando aspectos relevantes para compreender a consolidação da ideia de organização de uma gestão do esporte recreativo e do lazer no país, apontando aspectos próprios da instituição de políticas e documentos de promoção da área em fóruns e conferências.

Já a dissertação de mestrado de Castelan (2011) teve por objetivo apresentar as Conferências Nacionais do Esporte dentro de uma perspectiva múltipla, desvendando conexões e funcionalidades da política e as suas relações com diversas manifestações e dimensões construídas ao longo do tempo. A produção aborda capítulos específicos acerca das legislações e dispositivos normativos das políticas públicas de esporte e lazer nos quais foi possível identificar análises fundamentadas nos aspectos administrativos do esporte e do lazer no âmbito da gestão pública.

Ainda nesta categoria, o trabalho de Silva (2012) investigou e discutiu a gestão pública estadual de esporte e lazer no Estado do Espírito Santo, com foco nos princípios de intersetorialidade, descentralização e empreendedorismo das ações políticas, bem como verificou a (in)existência de democratização e inovação na gestão pública. A dissertação forneceu um diálogo acerca da intersetorialidade na gestão pública de esporte e lazer, dialogando com princípios e modelos de gestão do segmento no Brasil.

Analisando as categorias elencadas, fizemos a síntese de abordagem predominante em cada seleção. A categoria “Gestão do esporte” resultou em apenas 1 trabalho, que teve como foco o campo da formação profissional ofertado no segmento, o que torna nítida a preocupação em delimitar, descrever e refletir sobre a formação profissional na área, fato que é corroborado por Mazzei e Bastos (2021), ao refletirem sobre esse tema, ao apontarem que “[...] existe a necessidade de investigação e formação profissional na área da Gestão do Esporte em razão não só da carência de bons gestores esportivos, mas também das oportunidades profissionais que começam a surgir” (MAZZEI; BASTOS, p. 28, 2012).

A categoria “Gestão do Lazer” também apresentou resultados específicos sobre o tema, na mesma linha de pensamento, trabalhando aspectos da formação profissional nos processos de gerenciamento do lazer. Assim, o trabalho de Oliveira (2019) desenvolve importantes discussões acerca do perfil desse profissional e dialoga com autores do campo, mas não de forma restritiva, trazendo para o debate outras fontes conceituais para contribuir com peculiaridades dessa área de intervenção.

A importância de refletir sobre a temática da Gestão do Lazer com um enfoque interdisciplinar traduz uma construção de forte importância para esse campo, que se apresenta desafiador principalmente “[...] pela falta de profundidade teórica de alguns

estudos, comprometendo o redimensionamento da área como um todo” (SCHWARTZ; TEODORO; PACHECO, 2017, p. 54).

Por fim, a categoria da Gestão de Esporte e Lazer, que selecionou 4 trabalhos, constatou produções que abordaram o tema da gestão do esporte e do lazer de forma integrada, uma abordagem comum, dada a equivalência constituída nas compreensões desses fenômenos que se complementam e assumem funções de forte proximidade e similaridade. Neste sentido, foi possível observar produções com objetos de estudo vinculados às políticas públicas e ao setor empreendedor, que pormenorizaram aspectos conceituais da gestão do esporte e do lazer em seus trabalhos.

A partir do levantamento realizado, foi possível apontar que não houve trabalhos destinados especificamente ao tema da Gestão do esporte e do lazer enquanto área de estudos; de outro modo: os trabalhos encontrados utilizaram dos conhecimentos propostos por esta área para embasar os seus estudos.

Identificamos, ainda, que a predominância dos trabalhos se constitui em avaliações de experiências de organizações e instituições do ramo ou de atuação em ações no campo da gestão do esporte e do lazer. A formação profissional foi um subtema verificado na maior parte dos trabalhos, abordando a necessidade de aprimoramento e estudos que dialoguem e fomentem ações nessa direção.

No âmbito da análise desenvolvida, o Estado do Conhecimento constatou que a produção do conhecimento no campo da gestão do esporte e do lazer está voltada, quase exclusivamente, para o relato de experiências, fato que gerou disparidade quanto ao número de trabalhos a partir do recorte aplicado na busca.

Foi possível identificar, ainda, contribuições que dialogam com o nosso objeto de estudo na medida em que as leituras convergiram para diferentes pontos de vista na apresentação dos fundamentos do esporte e do lazer, fato que contribui para a superação da ambivalência de conceitos.

Nos trabalhos analisados, não foram verificados exemplos de estudos que abordassem a educação comparada como método, o que denota a importância de se desenvolver estudos com essas características. Nesse sentido, atendemos às recomendações dos autores que se debruçam sobre o tema e sugerem que novas pesquisas busquem tratar de metodologias possíveis à ampliação da produção na área de gestão desportiva e de lazer.

No próximo capítulo, apresentaremos o delineamento teórico-metodológico da pesquisa e os elementos que a compõem no percurso da investigação.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A estrutura do presente capítulo tem como objetivo descrever os elementos que compõem o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, e apresenta as bases utilizadas para a interação com o respectivo objeto de estudo, quais sejam documentos oficiais, portarias, projetos pedagógicos de curso, bases legais e instrumentos de pesquisa.

Aqui, serão apresentadas as etapas da construção, a caracterização e o tipo de estudo, seguidos das categorias de análise elencadas para o enquadramento da pesquisa, por meio das quais se apresentará a sua classificação segundo a abordagem metodológica e as estratégias definidas, bem como os procedimentos escolhidos para a coleta e análise dos dados.

Assim, considerando que esta pesquisa parte do contexto de políticas educacionais de formação de tecnólogos, observando o caráter histórico e os significados dos acontecimentos nele envolvidos, esse capítulo consiste, primordialmente, na demonstração dos aspectos fundamentais que são relevantes para o direcionamento procedimental do estudo em consonância com as proposições elencadas por outros pesquisadores sobre a necessidade de novas pesquisas na área da gestão desportiva e de lazer.

Creditamos que a escolha por trazer fundamentos de educação comparada para sedimentar a estratégia metodológica de um estudo que busca analisar uma formação profissional em suas dimensões políticas e pedagógicas representa, sobretudo, o delineamento de um eixo investigativo que possibilita descobertas, deslocamentos e transformações, permitindo identificar continuidades e descontinuidades, similitudes e diferenças, à medida que descreve, assim, instâncias gerais que norteiam as políticas de educação profissional direcionadas à área de conhecimento em investigação.

Para a condução e estrutura deste capítulo, foram resgatados aspectos e origens históricas da educação comparada no sentido de promover a compreensão acerca da dinâmica que envolve a sua utilização e os aspectos relacionados à sua consolidação enquanto área de investigação como fundamento metodológico e

procedimental de educação comparada intranacional.¹⁴ Nesse sentido, propõe-se a educação comparada como uma metodologia que pode contribuir com novos estudos na área aqui em investigação.

Com atenção para o delineamento da pesquisa, neste capítulo desenvolveremos uma explicação detalhada dos elementos de análise à luz dos documentos e normativas regulamentadores identificados como guias para a formação profissional e tecnológica em Gestão Desportiva e de Lazer nos três Institutos Federais que compõem o *locus* do estudo. Para isso, adotaremos uma abordagem que considera relevante a associação com as condições socioculturais e econômicas do contexto em que se inserem tais políticas, considerando o distanciamento do espaço brasileiro entre os IFs que ofertam tal formação como forma de justificar o estudo comparado intranacional que propomos realizar.

Desse modo, a pesquisa avança em um direcionamento que busca compreender a realidade específica dessa política de formação a partir do contexto regional e nacional demandado pela pergunta de pesquisa exposta na Introdução. Tal exercício integra parte de um processo que, ao identificar semelhanças e diferenças no reconhecimento de si e do outro, compreende-o tendo como referência o próprio objeto pesquisado, que, por exclusão, gera reconhecimento nas diferenças (FRANCO, 2000).

A busca por tratar das políticas de formação profissional para a Gestão Desportiva e de Lazer em três estados distintos do Brasil – Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Ceará –, com foco na oferta pelos IFs, ancora-se em um percurso teórico-metodológico que possibilita compreender o objeto de estudo no tempo e no espaço no qual esse fenômeno se realiza. Assim, vemos a complexidade das relações que o constituem nas esferas econômica, cultural e social da política educacional brasileira em suas inter-relações enquanto preparação para o mercado e o mundo do trabalho.

Nesse cenário, a influência de aportes em referências que tratam de Estado, de leis, de cultura e de experiências coletivas nos indicam possibilidades de identificar novas configurações socioculturais, as quais, por meio da educação comparada, constituem contribuições duradouras para o campo investigativo (MARCONDES,

¹⁴ Tipo de amostra utilizada quando se deseja destacar variáveis regionais, mantendo-se as constantes e estruturas do Estado-Nação. Aconselhável em casos de países muito extensos ou com diversificações significativas entre as regiões (BONITATIBUS, 1989).

2005). Essa possibilita mostrar as especificidades e singularidades de cada curso e de todos.

A literatura base que dialoga com a produção do conhecimento em Gestão do Esporte e Gestão do Lazer foi considerada tendo como referência os estudos antecedentes veiculados em dissertações e teses, ancorados em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, bem como a utilização de artigos publicados em periódicos, livros e referências bibliográficas em geral, com o objetivo de evidenciar as conexões existentes entre a temática, suas raízes, panoramas e processos de desenvolvimento.

Por fim, foi considerada a imersão no contexto sociohistórico e cultural no qual vem se desenvolvendo a educação profissional no Brasil, observando o que propõe Ferreira (2008) ao elucidar os contributos de Sadler e Russel para a educação comparada quando evidencia que, em determinado momento, a simples comparação entre sistemas educativos seria insuficiente para explicar suas especificidades. Para esse autor, a defesa de ambos reside em uma necessidade de se compreender e levar em consideração o contexto social que envolve os fenômenos em investigação. Por esse motivo, situamos as bases da educação profissional no contexto histórico dos Institutos Federais do país como um exercício fundamental para a contextualização do objeto de estudo no tempo e no espaço da pesquisa, qual seja o Brasil.

3.1 EDUCAÇÃO COMPARADA: PERCURSOS E ABORDAGENS

A literatura sobre a origem da educação comparada, quando analisada sob o ponto de vista histórico, remonta ao início do século XIX, momento em que essa se propunha a ser um método eficaz de verificação da diversidade em que se desenvolvia a educação com vistas à aquisição de melhorias para a constituição de sistemas educativos adequados à realidade na qual estavam inseridos.

Ao tratar do ponto de vista do percurso histórico da educação comparada, observamos que Ferreira (2008) aponta para a complexidade existente no processo de investigação que se utiliza dessa metodologia como procedimento e abordagem de produção do conhecimento científico na área da educação, dada a variedade de reflexões teóricas produzidas desde os anos 1970 do século XX até os dias atuais.

É possível afirmar, nesse cenário, que a definição do campo da educação comparada sofreu modificações de acordo com as épocas e a diversidade de

contextos, e que cada fase corresponde a uma corrente epistemológica que configura focos diferentes dessa, tanto no que diz respeito às metodologias de comparação quanto aos objetivos.

O percurso de evolução da educação comparada fundamentado na descrição explicitada por Ferreira (2008) mostra que, segundo o alinhamento proposto por Ferrer (1990) e Marquez (1972), a educação comparada pode ser designada a partir dos seguintes períodos de desenvolvimento: período da criação, período da descrição, período da interpretação e período da comparação complexa.

Hans (1951) traz, ainda, ao campo três abordagens, as quais são apresentadas seguidas das suas respectivas personalidades de influência: Abordagem interpretativo-histórica: Isaac Kandel; Nicholas Hans; 2. Abordagem interpretativo-antropológica: Friedrich Schneider; 3. Abordagem interpretativo-filosófica: Friedrich Schneider.

A motivação para os estudos comparados, de acordo com Saviani (2001), residia no interesse dos estados nacionais em estruturar seus sistemas de ensino, fornecendo elementos para a adesão dos modelos mais adequados ao projeto político de cada Estado em processo de consolidação, o que convencionou, posteriormente, a generalização do recurso da comparação, tencionando a aprendizagem a partir da experiência de outras realidades.

Já no contexto brasileiro, o direcionamento para compreender a história da educação comparada no país perpassa os estudos clássicos de Lourenço Filho e a importância de Anísio Teixeira na criação do primeiro curso sistemático de Educação Comparada do Brasil (Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1932) e de suas conexões internacionais na história da educação brasileira.

Carvalho (2009) relata que, no Brasil, esse enfraquecimento acompanhou a escassa produção científica e as dificuldades em acessar bibliografias especializadas e bancos de dados atualizados sobre o assunto, bem como as dificuldades em desenvolver viagens, formação qualificada e pesquisas na área.

Assim, a revalorização da educação comparada no Brasil ocorreu por meio de um movimento conjunto entre o resgate da produção acadêmica e a reunião de pesquisadores em congressos e organizações especializadas, o que permitiu a troca de experiências e projetos comuns (SAVIANI, 2001).

Entretanto, embora tenha assumido uma dimensão internacional, a educação comparada também pode pautar-se em dimensões nacionais, regionais ou

supranacionais, haja vista que a importância e as direções para a comparação em educação devem estar pautadas no estudo das problemáticas que levem em consideração os diferentes contextos, para que se faça o delineamento das diferenças e semelhanças, na tentativa de compreender as razões que determinam as situações estudadas (FERREIRA, 2008). É nessa perspectiva, pois, que situamos a pesquisa que desenvolvemos em IFs situados em regiões do Brasil que apresentam contextos sociais, econômicos e culturais bastante variados.

Lourenço Filho (2004) destaca a produção numerosa constatada no Brasil acerca da divulgação dos estudos em Educação Comparada, especialmente os escritos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em boletins da Universidade de São Paulo, do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e do Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais.

Carvalho (2014) destaca que o caráter obtido pela nova configuração mundial, que transfere ao capital uma característica transnacional, desloca os centros de decisão para fora do alcance nacional, apontando como aspectos dessa mundialização a difusão da tecnologia e dos modelos de qualidade, normas e critérios norte-americanos, por exemplo. Como efeitos desse processo de universalização, a educação e os processos formativos condicionam-se às novas realidades estabelecidas. Assim, o esporte e o lazer, de igual modo, vislumbram novas compreensões e a ótica de uma nova racionalidade. A partir disso, revela-se o presente estudo, localizado no bojo das discussões acerca das demandas formativas para as novas formas de pensar o esporte e o lazer para o trabalho e a vida social.

A pesquisa da qual se deriva essa dissertação se ancora na educação comparada, tendo essa como fundamento metodológico, uma vez que lança um olhar ampliado sobre a política de formação profissional para a Gestão Desportiva e de Lazer nos Institutos Federais de Educação. Desse modo, foi realizado um estudo comparativo intranacional, no sentido de compreender o conjunto que envolve o movimento das suas propostas curriculares de formação.

Neste sentido, buscaremos identificar, a partir dos fundamentos e da política institucional para essa oferta nos Institutos Federais, quais são as motivações e implicações de uma formação para o esporte e o lazer inserida no movimento da Educação Profissional e Tecnológica.

Frente ao exposto, reconhecemos a importância de lançar o olhar sobre a realidade nacional por meio do conhecimento de aspectos diversificados que compõem os diferentes territórios regionais, suas influências, limites e características.

3.2 INSTITUTOS FEDERAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS DO UNIVERSO DA PESQUISA

Para melhor compreender as condições nas quais os Institutos Federais se encontram estruturados, faz-se necessário situar historicamente o seu contexto à educação profissional no Brasil, de modo que se visualize em que medida a formação para o esporte e o lazer é ofertada nos Institutos Federais.

Ao observar as bases históricas da educação profissional, delineamos os conceitos que permeiam as relações entre educação, trabalho, sociedade e transformações acerca do papel da formação profissional no cenário do desenvolvimento do país.

O contexto que situa o percurso da educação profissional no Brasil possui um histórico marcado por diversos estágios, datados do período do Brasil Colônia até os tempos atuais. Este trajeto sofreu diversas transformações determinantes para a configuração da educação brasileira e para a sua construção social ao longo da história.

A educação brasileira teve o seu início marcado pelo desenvolvimento de atividades educativas destinadas a atender às demandas cotidianas de trabalho que surgiam durante o período colonial, as quais eram fruto de uma preocupação em formar mão de obra efetiva para atividades diretas do contexto social e econômico da época (LIMA; SILVA; SILVA 2017).

As iniciativas educacionais religiosas obtiveram destaque na constituição da sociedade brasileira, especialmente as das ordens dos jesuítas, que adotavam em suas práticas pedagógicas modelos próprios fundamentados em coletâneas do colégio romano.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas, o sistema educacional vigente sofreu uma desorganização que ocasionou a construção de outro modelo escolar, em substituição ao anterior.

A partir disto, foi instaurada a Reforma Pombalina (1759-1822), em substituição ao ensino da Companhia de Jesus. Este período se caracterizou pela implantação de

mudanças educacionais: o ensino deixa de ser apenas religioso e passa a atender aos interesses do Estado. A partir deste período, portanto, a educação se torna laica (LIMA; SILVA; SILVA 2017).

Esta construção requereu tempo e suas primeiras medidas foram implementadas após a chegada do reino português na Colônia, em 1808. Nesse período, as primeiras iniciativas relacionadas à origem da educação profissional surgem, em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, nos quais são viabilizados o ensino e a aprendizagem de ofícios para o trabalho (MOURA, 2007).

No decorrer do século XIX, observou-se a criação de instituições privadas para atender as crianças pobres e órfãs. Tais organizações tinham propostas direcionadas ao ensino das primeiras letras e à iniciação aos ofícios como a tipografia, carpintaria, sapataria e tornearia (MANFREDI, 2002).

Considerando que o desenvolvimento econômico no período da colônia portuguesa era baseado na exploração da matéria-prima, sem exigência de qualificação, não houve a preocupação de ofertar formação para a classe trabalhadora. Neste período, a educação profissional objetivava “ensinar ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos” (MANFREDI, 2002, p. 76), e seu início é observado de forma predominante a partir do século XIX, com o surgimento das Escolas de Fábricas.

Observa-se, portanto, que a origem da educação profissional é concebida por meio de um enfoque assistencialista “perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa” (MOURA, 2007refere, p.6), fato que reflete, também, as influências da diversidade cultural recebida pelo domínio holandês.

No início do século XX, o viés da perspectiva assistencialista da educação profissional sofre um esforço público de organização preocupada com a formação de mão de obra operária para a prática profissional, em função do crescimento do processo de industrialização, que possuía interesses emergentes.

Portanto, no ano de 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio passa a gerenciar o ensino profissional, visando consolidar a preparação profissional estruturada economicamente nestes três ramos. Conforme Moura (2007), em 1909, Nilo Peçanha cria as dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, baseadas no ensino industrial, destinadas aos pobres, e, no mesmo ano, é organizado o ensino agrícola,

visando à capacitação de chefes de cultura e administradores, o que evidenciou, desse modo, a instalação da cultura elitista na organização social.

As Escolas de Aprendizes e Artífices e o surgimento do ensino agrícola demonstraram uma mudança nos rumos da educação profissional à medida que aumentou os interesses de sua atuação em atendimento às demandas da agricultura e da indústria, fato este que, posteriormente, seria marcado por transformações políticas e econômicas profundas no cenário educacional.

Neste contexto, no ano de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, seguido. Na mesma época, em 1932, criou-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que, segundo Moura (2007, p. 7), “assumia a perspectiva de uma escola democrática que pudesse proporcionar oportunidades para todos, tanto no que diz respeito a uma cultura geral, como na possibilidade de especializações”, sendo estruturadas em duas principais categorias: a) humanidades e ciências, e b) cursos de caráter técnico. Tal cenário evidenciou, ainda, mesmo com a promessa de uma educação democrática, o caráter que divide os que interagem com o pensamento daqueles que o executam.

Durante o período do Estado Novo, a Constituição integrou o ensino profissional ao seu texto e foram criados os Liceus Industriais, que, mais à frente, transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas (FERNANDES; FARKATT, 2018).

Em 1942, o conjunto de decretos estabelecidos com o objetivo de organizar a educação básica foram conhecidos historicamente como “Leis Orgânicas do Ensino”, com a Reforma Capanema, que estava organizada em prol de uma educação que correspondesse às necessidades da indústria, regulamentando o ensino secundário às classes dirigentes e o ensino industrial à formação de trabalhadores para os setores produtivos (LIMA; SILVA, SILVA, 2017).

Este conjunto de leis estabeleceu a importância da educação profissional no país, pois definiram leis específicas para a formação profissional e para a formação de professores. Contudo, fica evidente a estrutura dual que dividiu os Cursos colegiais em dois ciclos: o clássico e o científico, pois, nas finalidades da reforma, encontrava-se a necessidade de construir uma reputação moral, econômica e política a partir da formação dos educandos.

Vale salientar que ainda na década de 1940 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, ao longo das décadas posteriores, o “Sistema S”,

com o objetivo de formar mão de obra especializada para o setor produtivo, valendo-se, portanto, do fundamento de que o ensino secundário atuaria na formação das elites e, o ensino profissional, na formação da camada operária, destinada aos ofícios (MOURA, 2007).

Ainda na pauta dos fundamentos políticos, observa-se um importante momento para a educação brasileira: a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB), Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, inspirada nos ideais democráticos vividos pela sociedade daquela época, e que contemplou todos os níveis educacionais, trazendo equivalência aos cursos de mesmo nível, fato que, formalmente, extingue a dualidade educacional.

O período posterior foi composto por um período de turbulência para a educação, que, após o Golpe Militar, em 1964, sofreu graves regressos no seu financiamento, ocasionando a ascensão da iniciativa privada por meio do repasse destes recursos. Nos anos 1970, o Brasil ainda se encontrava sob o regime ditatorial e concentrou mudanças significativas na educação básica, por meio da Lei nº 5.692/71, A Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, que objetivou instituir um ensino médio profissionalizante para todos (MOURA, 2007).

Portanto, a partir da década de 1990, com a publicação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996), a educação profissional percorre diversas mudanças nos seus fundamentos filosóficos e pedagógicos, passando a ter um espaço delimitado na própria lei, configurando-se uma modalidade da educação nacional, cenário esse que aponta para a estruturação de uma agenda pública destinada às políticas educativas

A necessidade de reestruturação, nos anos 1990, no tocante ao desenvolvimento tecnológico e econômico, resultou em uma sequência de mudanças na organização política do país, que provocou reflexos diretos na educação brasileira. Em consequência disso, as tendências globais advindas das políticas neoliberais foram promotoras do cenário das desigualdades sociais, observadas em uma lógica que patrocina a competitividade como princípio da economia mercadológica (MOURA, 2009).

No Brasil dos anos 2000, são identificadas iniciativas destinadas à ampliação das instituições públicas, a exemplo dos institutos federais, que surgem como uma contribuição para beneficiar o acesso e a democratização da educação, ciência e tecnologia em esfera pública e gratuita. Neste processo, observa-se uma abertura

para a possibilidade de formar profissionais aptos a interagir com os avanços verificados na sociedade contemporânea, de modo que possam ter participação crítica e ativa na sociedade e no mercado de trabalho.

No contexto da Educação Profissional, partindo dos modelos de formação dos cursos superiores de tecnologia, os estudos de Brandão (2013) demonstram que, apesar da definição da categoria educação profissional de nível tecnológico ser estabelecida em 1997, apenas em 2002 esta foi estabelecida como de “nível superior”. Logo, por mediação do Conselho Nacional de Educação – CNE, a sua consolidação enquanto modalidade de ensino ocorreu a partir do ano de 2003.

Este contexto se insere na expansão da educação superior no Brasil, que, ao longo das discussões que envolvem a formação dos tecnólogos, no âmbito público e privado, apresenta-se como impulsionadora dos índices de produtividade e aprimoramento das demandas do mundo do trabalho sob a perspectiva de uma formação especializada e capaz de responder mais rapidamente às demandas do mercado. A tendência nacional observada passa a apontar para uma postura crítica da sociedade que necessita superar o histórico essencialmente produtivista acometido pelos períodos anteriores da história.

3.3 DETALHAMENTO DA PESQUISA

Este é um estudo de natureza qualitativa que desenvolverá uma análise comparada da política de formação para o curso de Gestão Desportiva e de Lazer nos Institutos Federais que possuem a referida oferta formativa.

Segundo Pádua (2002), os estudos qualitativos, ao buscarem o sentido, o significado e a relevância dos achados, possuem a observação e a interpretação da realidade como objetivos para a busca de explicações alternativas que podem gerar comparabilidade ou exemplaridade, não pretendendo, portanto, estabelecer determinações sobre os objetos, mas conferindo critérios de consistência e credibilidade a partir das fontes que lhes atribuem legitimidade científica.

O presente estudo se desenvolve com base na triangulação de procedimentos (MINAYO, 2006), no sentido em que articula a metodologia da avaliação de política pública como pesquisa científica à análise documental e à educação comparada como combinação procedimental para o seu desenvolvimento.

Para tanto, utilizando a pesquisa bibliográfica para aquisição de informações em fontes institucionais, documentos e marcos normativos, fizemos uso da pesquisa

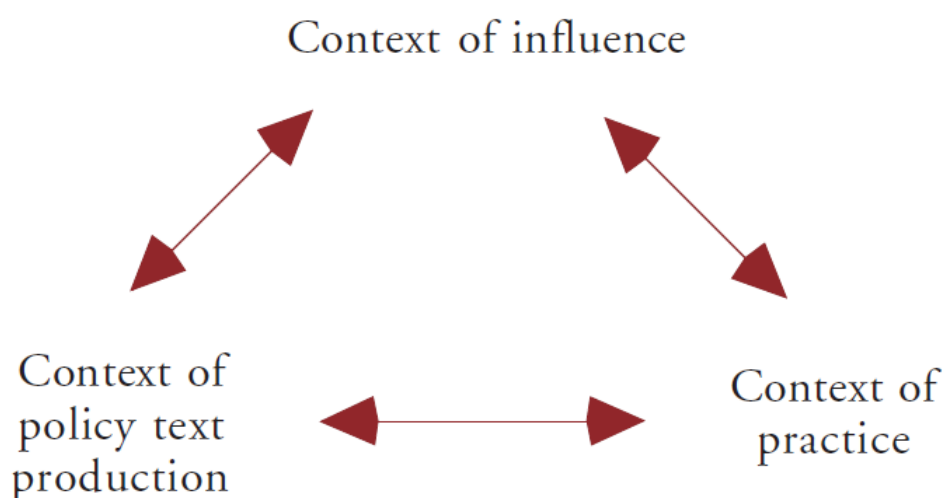
na *internet* como local de busca na medida em que delimitamos as contribuições nela encontradas para este estudo, a exemplo das informações verificadas no estado do conhecimento, na Constituição Federal, no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, nos PPC's dos cursos nos Institutos Federais, nas legislações específicas da educação profissional, do esporte e do lazer, e também nas normativas dos Institutos.

No campo científico, a pesquisa na *internet* ganhou espaço devido às possibilidades apresentadas mediante as conexões entre os conhecimentos e as novas formas de observação da realidade. Nesse ínterim, Fragoso, Recuero e Amaral (2011, p.17) ressaltam a peculiaridade de que “[...] a *internet* pode ser tanto objeto de pesquisa (aquilo que se estuda), quanto local de pesquisa (ambiente onde a pesquisa é realizada) e, ainda, instrumento de pesquisa (por exemplo, ferramenta para coleta de dados sobre um dado tema ou assunto)”. Logo, a pesquisa científica na *internet* apresenta possibilidades metodológicas que fornecem subsídios ao estudo por contribuir com um conjunto de esforços elencados para a comparação das distintas realidades já apresentadas.

Para contribuir com o referencial analítico de políticas educacionais, adotamos o uso da “abordagem do ciclo de políticas”, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (MAINARDES, 2006) e utilizada em diferentes países para analisar os percursos e trajetórias de políticas educacionais.

A escolha por esse caminho se justifica por meio da argumentação de que a abordagem do ciclo de políticas permite, especialmente no contexto das políticas educacionais brasileiras, uma análise crítica da trajetória da política, desde a sua implementação até a verificação dos seus efeitos na prática. A orientação da abordagem adotada tem a seguinte estrutura:

Figura 1 – Contextos do processo de formulação de uma política (Contexts of policy making)



Fonte: Bowe et al. (1992) apud Mainardes (2006)

A Figura 1 é derivada de uma estrutura pensada pelos autores que incide sobre um ciclo contínuo, envolvendo três contextos: o da influência, o da produção de texto e o contexto da prática, de modo que estabelece elos entre as posições do Estado, dos processos micro ou macropolíticos e as microanálises.

A abordagem reconhece, portanto, a importância da análise de Estado nos estudos de política educacional, pois propõe reflexões sobre o seu papel e funcionamento. Entretanto, conforme Ball (1998), ela não se limita à perspectiva do controle estatal.

Sob a compreensão de que a avaliação como pesquisa científica possui mecanismos adequados para a construção do conhecimento aqui evidenciado, a pesquisa avaliativa permite identificar a interação dos grupos e motivações envolvidas, posto que se constitui:

[...] uma aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa para acessar a conceptualização, o desenho, a implementação e utilidades de programas sociais de intervenção, de modo que os avaliadores se utilizam de metodologias de pesquisa social para julgar e aperfeiçoar, mediante as quais políticas e programas sociais são conduzidos desde o estágio inicial de sua definição, elaboração e implementação (SILVA; SILVA, 2009, p.11).

Nesse intento, e levando em consideração o interesse pela educação comparada, situamos a nossa pesquisa em um nível de comparação intranacional, dada a necessidade de se contextualizar os fenômenos dinâmicos e existenciais que envolvem a formação profissional e tecnológica para a Gestão Desportiva e de Lazer

nos Institutos Federais de Educação. Não deixamos, todavia, de reconhecer as limitações de focalizar a influência de níveis internacionais sobre os fenômenos educacionais que atendem aos interesses da análise e contribuem para uma compreensão ampliada das políticas educacionais brasileiras.

A pesquisa documental teve como elementos centrais a realização de consultas ao acervo documental do três Institutos (IFCE, IFRN, IFRS), os quais instituem e regulamentam a implementação dos cursos em cada estado, bem como os marcos regulatórios que fundamentam a formação de tecnólogos no Brasil no âmbito da educação profissional nas instituições públicas.

O exercício de examinar os diversos materiais de fontes primárias, buscando interpretações e análises, possui o objetivo, enquanto pesquisa documental, de “[...] extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos [...]” (KRIPKA; SCHELLET; BONOTTO, 2015, p.58), e, portanto, coloca em contato as informações necessárias ao tema de estudo.

Mediante a escolha dos documentos a serem utilizados no estudo e a constituição do corpus de análise, fez-se uso do *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et Questionnaires* (IRAMUTEQ) versão 0.7 alfa 2, que tem Rautinaud (2009) como desenvolvedor.

O *software* é disponibilizado para acesso livre e gratuito e possui ancoragem no ambiente estatístico do *software* R e na linguagem *python*, viabilizando análises textuais simples e complexas mediante análises de frequências de palavras, classificação hierárquica e análises de similitude, por meio de uma distribuição de vocábulos de maneira objetiva e visualmente clara à medida que organiza dados textuais para auxiliar o pesquisador na interpretação e inferências do seu material (CAMARGO; JUSTO, 2013).

As análises desenvolvidas pelo Iramuteq são processadas pelas unidades de texto do veículo, mas possuem estruturação de variáveis definidas em função da escolha do pesquisador. Ou seja, o pesquisador organiza o *corpus*, define as variáveis a serem analisadas e o *software* calcula as frequências de palavras conforme a análise designada no ambiente estatístico.

Em virtude de o presente estudo desenvolver uma análise comparada em educação, foi usada a análise de similitude para identificar os pontos convergentes

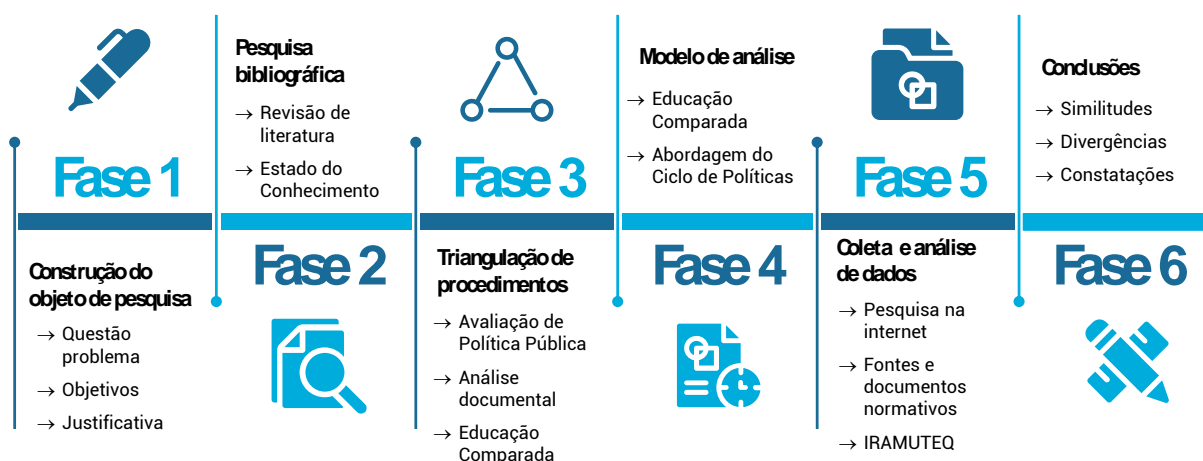
entre as realidades de cada Instituto Federal participante da pesquisa. Esta análise possibilita a verificação de coocorrências entre as palavras, indicando conexões entre elas, o que irá distinguir as partes comuns e as especificidades em um modelo ilustrado (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A escolha por desenvolver um estudo intranacional se ancora, ainda, nas características do contexto no qual se situa o objeto desse estudo, o Estado brasileiro, composto por uma vasta diversidade regional que oportuniza ao exercício acadêmico estudos inter-regionais mediante a comparação de regiões díspares e de seus aspectos sociodemográficos.

Tal diversidade reflete nas realidades concretas da constituição do esporte e do lazer em cada região, nas suas características de formulação, implementação e manutenção de políticas sociais e incentivos nos setores público-privado, por exemplo.

No capítulo a seguir, exporemos a parte empírica da pesquisa, que se norteou a partir do percurso ilustrado na Figura 2.

Figura 2 – Infográfico do percurso da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2022)

4 ANÁLISE POLÍTICO-PEDAGÓGICA COMPARADA ENTRE OS CURSOS DE GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER EM TRÊS INSTITUTOS FEDERAIS

Neste capítulo, por meio da coleta documental e bibliográfica sobre a formação de tecnólogos nos Cursos de Gestão Desportiva e de Lazer no IFRN, IFCE e IFRS, serão apresentados, analisados e discutidos os dados acerca das realidades dessa formação em cada Instituto.

O objetivo primordial deste capítulo é comparar as propostas formativas nestes institutos federais, reconhecendo suas similitudes e divergências, bem como analisando aspectos da formação de tecnólogos no Brasil, mais especificamente, das suas implicações na formação do profissional da gestão do esporte e do lazer.

A ênfase nessa formação profissional sob o enfoque da gestão é conduzida no terceiro momento do texto, seguido da análise comparada dos componentes curriculares, do perfil e da atuação profissional dispostos nas propostas formativas no âmbito dos três institutos investigados, e que compõem o quarto movimento de estruturação do capítulo.

Com base nas discussões e análises empreendidas, consideramos importante evidenciar o caráter da modalidade de ensino ofertada no âmbito do CST em questão. Para tanto, discutimos o contexto da formação de tecnólogos como uma formação de nível superior condensada nas instituições de ensino, de modo a ressaltar os aspectos que norteiam a sua efetivação e expansão no estado brasileiro.

Com isso, a sequência obedeceu a uma estrutura que contemplou três momentos, a saber: o primeiro se refere a uma caracterização sociocultural e econômica dos estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul, com ênfase nas diversidades regionais existentes e nas suas influências no campo do esporte e do lazer, a partir de questões econômicas, sociais e culturais. O segundo momento enfatiza a constituição da oferta formativa do curso nos Institutos Federais, descrevendo as proposições de cada região estudada. E o terceiro, que trata da natureza da formação de tecnólogos.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS (CE, RN E RS)

A caracterização dos aspectos socioeconômicos e culturais das diferentes regiões que compõem o estudo é um exercício importante para a compreensão da dinâmica de cada região e da comparação entre as realidades desenvolvida ao longo do estudo comparativo.

Este subtópico permitirá uma base informativa importante para o estudo intranacional, que destaca as variáveis regionais, ainda que atendo-se às constantes que exercem influência (BONITATIBUS, 1989) na estrutura e organização do Estado brasileiro.

Os estados do Ceará, Rio Grande do Norte e Rio Grande do Sul possuem atributos singulares inseridos no contexto regional em que estão situados, ao mesmo tempo em que se aproximam por apresentarem um representativo protagonismo para o acolhimento e articulação das propostas de esporte e lazer.

Aspectos culturais, econômicos, sociais e demográficos inferem sobre as particularidades de cada região no trato com as questões do esporte e do lazer, que se situam de maneira latente em cada um dos estados. A partir dessas características é que as possibilidades e a interferência no campo da formação profissional para o campo ganham oportunidade.

a) Ceará

O Estado do Ceará é localizado na região Nordeste do Brasil e tem uma população estimada em 9.240.580 habitantes, ocupando a 17ª posição no *ranking* nacional com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,682 (IBGE, 2010). De acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2021, o rendimento domiciliar *per capita* no Brasil ficou em R\$ 1.367, e o estado do Ceará ocupou a 10ª posição, com um registro de R\$ 881,00.

No que diz respeito à escolaridade, o estado possui índices que desafiam a lógica socioeconômica, uma vez que se configura como destaque nos *rankings* nacionais de avaliação de ensino. No último registro disponibilizado pelo IBGE, em 2019, o estado ocupava a 3ª colocação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental e o 1º melhor índice para os anos finais.

Em relação aos aspectos econômicos, o Sistema de Contas Regionais (SCR) do IBGE apresenta que, no ano de 2019, o PIB cearense chegou a R\$ 163,575 bilhões, registrando um crescimento com volume real em relação ao mês anterior, ocupando a 12ª posição no *ranking* nacional.

O setor de Serviços apresenta protagonismo no estado, sendo responsável por 77,80% da composição estrutural da economia cearense, seguido da Indústria geral (17,05%) e da Agropecuária (5,14%). O crescimento da categoria mais expressiva dessa estrutura, o setor de Serviços, deve-se às atividades profissionais, científicas e técnico-administrativas, além de serviços complementares e das atividades de alojamento e alimentação (IPECE, 2021).

A capital do estado, Fortaleza, foi uma das 12 cidades sedes da Copa do Mundo Fifa de futebol masculino em 2014, sediando quatro jogos da primeira fase, uma partida das oitavas de final e uma das quartas de final, no reinaugurado Estádio Castelão, que recebeu investimentos para o atendimento das adequações ao “padrão FIFA”, constituindo a maior praça esportiva do Estado do Ceará: a Arena Multiuso Castelão.

No ano de 2018, a cidade de Fortaleza recebe do Governo do Ceará o Centro de Formação Olímpica e Paralímpica (CFOP), localizado nas imediações da Arena Castelão, compondo um moderno e tecnológico complexo esportivo a nível nacional. O Centro atende a três eixos esportivos, a saber: o esporte educacional, o esporte participativo e o esporte de alto-rendimento.

Portanto, por ter o objetivo de romper com a visão de uma região de seca, fome e miséria, aliado aos interesses político-econômicos, a partir da década de 1990, as características culturais e ambientais do estado são ressaltadas com vistas ao potencial atrativo que seria agregado ao setor turístico, que concentrou resultados positivos no desenvolvimento econômico e regional por meio da movimentação dos investimentos externos, das possibilidades de emprego e renda e da ampliação dos setores de Serviços.

b) Rio Grande do Norte

O território do Estado do Rio Grande do Norte, também integrante da região Nordeste do Brasil, tem uma população estimada pelo IBGE (2021) em 3.560.903 pessoas e um IDH de 0,684, que ocupa a 16ª posição no *ranking* nacional. Em 2021, o rendimento domiciliar *per capita* registrou o valor de R\$ 1109,00.

Os dados da educação no estado, em consulta aos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, revelam que as matrículas no ensino fundamental ocupam a 24ª posição no ranking dos 27 estados para os anos iniciais e a 26ª para os anos finais (IBGE, 2019).

O volume do PIB Potiguar¹⁵, de acordo com os dados disponibilizados pelo Sistema de Contas Regionais (2019), correspondeu a 71.337 bilhões, ocupando a 18ª posição no ranking dos estados brasileiros.

Com o aumento da taxa de urbanização do RN, a modernização da agricultura e estagnação do trabalho no campo, a população rural migrou para os centros urbanos, tendo em vista a busca por melhores condições de qualidade de vida e de trabalho (CODEVASF, 2021).

Os últimos dados divulgados pela Secretaria de Estado do Planejamento e das Finanças – SEPLAN (2014) apontam o setor de Serviços como maior contribuinte do PIB potiguar, com 74,4% de participação, seguido pelo setor industrial (21,4%) e agropecuário (4,2).

A expansão da economia norte-rio-grandense viveu um período de reestruturação, diversificação e modernização. As principais transformações podem ser observadas nos projetos de agropecuária, floricultura, apicultura, indústria mineral, de transformação e também na construção civil (CODEVASF, 2021).

O RN conta com uma importante variável, considerada uma das principais atividades econômicas do estado: o turismo, que é uma manifestação do lazer. A região Potiguar apresenta um grande potencial atrativo pelas características litorâneas e naturais que caracterizam o seu território, agregados aos segmentos do turismo cultural, religioso e dos esportes de aventura, que podem ser vivenciados em diversos municípios, além da capital.

Além disso, a capital natalense foi uma das sedes da Copa do Mundo de 2014 no Brasil, atribuindo um conjunto de obras pensadas para incrementar os impactos positivos a serem injetados no setor esportivo, turístico e cultural. A construção do Estádio Arena das Dunas foi um demarcador para a realização do Megaevento na cidade. Entre as intenções de legado para o estado, estiveram a composição de uma

¹⁵ O PIB municipal é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por uma cidade, geralmente em um ano.

agenda esportiva, cultural e de lazer com vistas a projetar possibilidades para o estado em nível nacional.

Estão entre as principais Instituições Públicas de ensino superior no RN a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal Rural do Semiárido – UFRSA, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Entre as IES privadas, destacam-se o Centro Universitário do Rio Grande do Norte – UNI-RN, a Universidade Potiguar – UNP, o Centro Universitário FACEX – UNIFACEX e o Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU.

Dentre as instituições, destacamos a oferta do CST em Gestão Desportiva e de Lazer no Instituto Federal do Rio Grande do Norte em atividade. Já no Centro Universitário do Rio Grande do Norte, identificamos o curso com registro ativo, porém em status de não iniciado.

c) Rio Grande do Sul

O estado do Rio Grande do Sul, situado na região Sul do Brasil, tem uma população estimada pelo IBGE (2021) em 10. 693 929 pessoas, sendo o 5º estado mais populoso do Brasil, com um IDH de 0,746 que o coloca na 6ª colocação em relação aos demais estados brasileiros. O rendimento domiciliar *per capita* no RS apresentou uma base de R\$1,787,00, sendo esse o 3º melhor número dos valores nacionais.

Os níveis de escolaridade no estado apresentaram, no IDEB, a 9ª colocação no ranking nacional para os anos iniciais do ensino fundamental e a 13ª para os anos finais de acordo com os últimos registros disponibilizados pelo IBGE (2019).

A economia do Rio Grande do Sul apresentou um PIB correspondente ao volume de 482.464.000 bilhões (IBGE, 2019), sendo esse o 4º maior valor do registro nacional. A participação do RS no PIB Nacional é de 6,5%, precedido por Minas Gerais (8,8%), Rio de Janeiro (10,6%) e São Paulo (31,8%) (IBGE, 2021).

A economia do estado tem relação estreita com os mercados nacional e internacional. Assim, ela sofre fortes oscilações influenciadas pela dinâmica das exportações e é impulsionada pelos hegemônicos setores da agropecuária e da indústria de transformação, além da forte participação do setor de serviços (IBGE, 2019).

O RS tem uma localização estratégica em relação aos países do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL¹⁶. Em função dessa estruturação e da diversidade de atrativos observados desde a sua formação histórica à diversidade cultural e natural observada nas paisagens da localidade, que contemplam clima serrano, faixas litorâneas e patrimônio histórico arquitetônico, arqueológico, cultural e histórico (CODERE, 2015), o estado se coloca no setor do turismo como um forte receptor.

Essas características são potenciais indissociáveis ao território do esporte e do lazer, que possui inserção nos interesses turísticos, intelectuais, sociais, artísticos e físico-desportivos (MARCELLINO, 2007). O planejamento urbano e regional exerce importante influência na afirmação das vivências de lazer para um contexto tão propício como esse.

Assim como os Estados do Ceará e do Rio Grande do Norte, o Rio Grande do Sul também foi um dos estados sede para a Copa do Mundo de Futebol 2014 no Brasil. A cidade de Porto Alegre foi uma das capitais escolhidas para sediar os jogos das delegações participantes do evento, fato que impulsionou a realização de investimentos em infraestruturas de mobilidade urbana, espaços e equipamentos de esporte e lazer.

De modo geral, nos Institutos Federais referidos, o curso de Gestão Desportiva e de Lazer está situado no *Campus* Fortaleza do Instituto Federal do Ceará, no *Campus* Natal – Cidade Alta do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e no *Campus* Restinga do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A trajetória e caracterização dos cursos nos respectivos institutos serão tratadas no capítulo seguinte, o qual introduzirá a análise dos dados deste estudo.

4.2 A CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO PARA A GESTÃO DESPORTIVA E DE LAZER NOS INSTITUTOS FEDERAIS

A criação e o desenvolvimento de propostas formativas no âmbito da gestão do esporte e do lazer possuem explícita associação com as demandas observadas na sociedade, e estão entre os objetivos dessa formação profissional nos Institutos Federais o atendimento às demandas regionais e a formação de profissionais aptos e

¹⁶ O MERCOSUL é uma organização internacional formada pelo Brasil, Paraguai, Uruguai, Argentina, Venezuela e Bolívia, que possui como objetivo principal oportunizar um espaço de oportunidades comerciais propício a investimentos e integração das economias ao mercado internacional.

qualificados para atuar no desenvolvimento dos fenômenos do esporte e do lazer nos mais diversos setores.

Assim, observando que a integração das categorias trabalho e educação é uma realidade inserida nas propostas formativas aqui trabalhadas, o presente estudo entende por necessário apresentar a organização e a estrutura dos cursos de GDL nos Institutos Federais. Para o entendimento de uma análise política e pedagógica, pretende-se apontar os aspectos que compuseram a agenda política desses institutos quando da inclusão dessa formação na educação profissional com foco na gestão do esporte e do lazer.

Para tanto, consideramos que a caracterização regional já apresentada trouxe os aspectos que interferem diretamente na contextualização dos cenários e das realidades delineadas quando da elaboração dos projetos ou planos dos cursos, ao passo que, considerando os aspectos configurativos de cada região, podemos alargar as compreensões a serem atribuídas nas análises desta pesquisa.

Os estados que ofertam o curso de Gestão Desportiva e de Lazer apresentam, em sua conjuntura social, econômica e cultural, diversidades observadas desde as suas constituições históricas iniciais, e que foram se moldando ao longo tempo. A rica diversidade regional que compõe o Brasil não permite que façamos uma análise política e pedagógica sem considerar a interpretação destes aspectos, os quais são elementos basilares, principalmente, para o contexto de um estudo comparativo no campo da educação profissional e tecnológica.

É preciso salientar que os próprios projetos pedagógicos de curso (IFCE, IFRN e IFRS) sinalizam, para além das peculiaridades regionais, o advento dos megaeventos esportivos no Brasil como uma das justificativas para a implantação desta formação, fato que norteia a expectativa gerada para o crescimento da área com o investimento na formação profissional sob o prisma da gestão. A criação dos cursos nos moldes do perfil e diretrizes apontadas pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia tem, portanto, ponto de inflexão na preparação para a organização e o gerenciamento dessas iniciativas.

O CST em Gestão Desportiva e de Lazer possui duração de três anos nas instituições aqui investigadas e detém os atributos dos demais cursos de graduação, conforme as diretrizes vigentes para o ensino superior. O caráter de concluinte em nível de graduação superior abrange o acesso à verticalização do ensino para o

acesso a cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) e forma profissionais para atuação direta nas demandas da Gestão dos fenômenos Esporte e Lazer em suas diversas manifestações.

Atualmente, este profissional possui vinculação profissional de registro no Conselho Regional de Administração – CRA, e constitui-se apto à atuação nas principais ocupações exercidas pelos tecnólogos registrados, dentre elas: gerente, analista, coordenador, técnico e supervisor.

4.2.1 O Curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFCE

As raízes institucionais remetem ao início do século XX, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, o qual determinou a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas à formação profissional dos pobres e desvalidos da sorte (CÂNDIDO; JUCÁ; SILVA, 2020).

A instituição teve o seu nome alterado ao longo da história, primeiro com a denominação de Liceu Industrial do Ceará, em 1942 e, posteriormente, para Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968. No ano de 1994, passou a ser chamada de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará (CEFET/CE), momento que demarca a extensão da oferta também no nível superior e o acréscimo das atividades de pesquisa e extensão nas ações acadêmicas institucionais (IFCE, 2015).

No período que compreendeu o decurso da década de 1990, alguns obstáculos com objetivo de instaurar restrições na organização pedagógica e curricular da educação profissional brasileira, a exemplo da homologação do Decreto 2.208/1997, mediante a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, foram observados. Tal decreto apresentou, dentre as suas restrições, a extinção do ensino médio integrado, ocasionando a desvinculação do ensino técnico na forma regular (CÂNDIDO; JUCÁ; SILVA, 2020).

Já no ano de 1998, a Lei 9.649, de 27 de maio, apresentou outro obstáculo à expansão da rede federal, ao condicionar a criação de novas unidades a parcerias com estados, municípios ou com a rede privada. Nesse contexto, os recursos para construção poderiam ser oriundos da união, entretanto, a manutenção e gestão das unidades deveriam ser condicionadas às possibilidades já mencionadas. Tal realidade impossibilitava a expansão da rede federal.

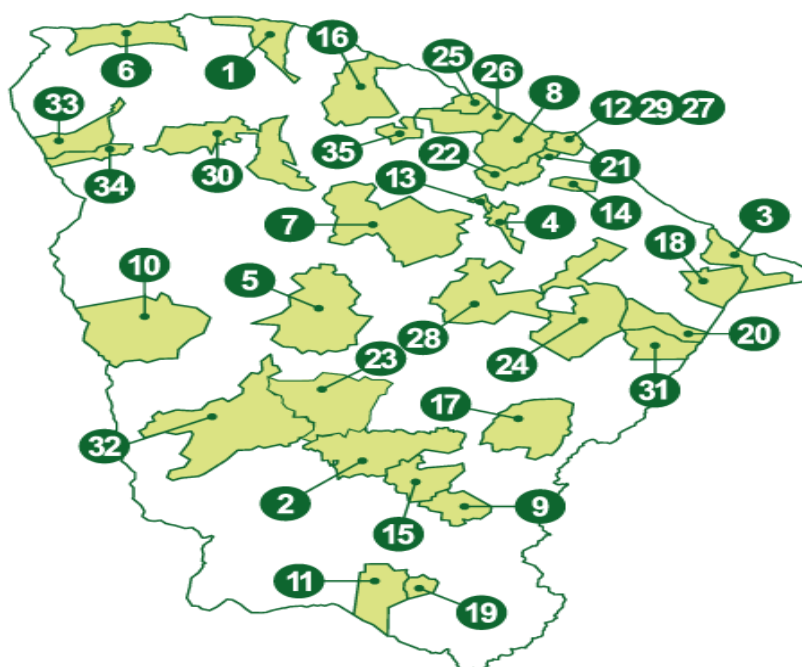
Contudo, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica foi retomado no ano de 1999, fato que pode ser visto como uma das primeiras tentativas de interiorização da instituição. É a partir desse momento que o Centro Tecnológico Cearense passa a contar com duas unidades descentralizadas no estado, uma na cidade de Cedro e outra na cidade de Juazeiro do Norte (SANTOS, 2017).

Desse modo, as Escolas Técnicas Federais se convertem em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), ao passo que é instituído o Plano de Expansão da Educação Profissional, com o objetivo de ampliar a presença das instituições no território nacional (CÂNDIDO; JUCÁ; SILVA, 2020).

O Instituto Federal do Ceará foi criado, oficialmente, no dia 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, de criação dos Institutos Federais, congregando os extintos Centros Federais de Educação Tecnológica do Ceará (CEFETs/CE) e as Escolas Agrotécnicas Federais situadas nos municípios de Crato e Iguatu¹⁷.

Atualmente, o IFCE conta com 35 unidades¹⁸ presentes em todas as regiões do estado, conforme ilustra a figura abaixo:

Figura 3 – Presença do IFCE no Ceará



Fonte: Site Institucional do IFCE (2022)

¹⁷ Disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-a-informacao/Institucional/historico> Acesso em 30/01/2022.

¹⁸ Disponível em: <https://ifce.edu.br/aceso-rapido/campi> Acesso em 27/02/2022.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023, o instituto conta atualmente com uma sede própria de sua Reitoria, além dos *campi*, que atendem ao projeto de interiorização do ensino profissional, com áreas de ocupação utilizadas para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão, desporto, lazer e cultura, além de um Polo de Inovação com atuação destinada às áreas de competência de Mobilidade Digital e Sistemas Embarcados (PDI/IFCE, 2019-2023).

O *Campus* Fortaleza, que oferta o curso de Gestão Desportiva e de Lazer na instituição, está situado na capital do estado, Fortaleza, município mais populoso do Ceará e o 5º mais populoso do Brasil. A cidade possui uma economia diversificada com destaque para os setores de turismo, comércio, indústria e construção civil, além do setor de serviços (IBGE, 2019).

A referida unidade está localizada no bairro Benfica, e conta com uma área de cerca de 40.000m², dispondo de uma estrutura moderna e articulada às necessidades de preparação para o mundo do trabalho. Em 2022, o *Campus* ofertava os cursos elencados no Quadro 2:

Quadro 2 – Oferta de cursos do *Campus* Fortaleza

Nível técnico	Guia de Turismo, Instrumento Musical, Edificações, Segurança no Trabalho, Informática, Telecomunicações, Eletrotécnica, Mecânica Industrial, Manutenção Automotiva, Química e Refrigeração, Climatização.
Tecnológico	Telemática, Mecatrônica Industrial, Processos Químicos, Gestão Ambiental, Saneamento Ambiental, Estradas, Gestão Desportiva e de Lazer, Hotelaria.
Bacharelado	Engenharia da Computação, Engenharia de Telecomunicações, Engenharia Mecatrônica, Engenharia Civil, Turismo.
Licenciatura	Física, Matemática, Artes Visuais, Teatro.
Mestrado	Artes, Ciência da Computação, Educação Profissional e Tecnológica, Energias Renováveis, Engenharia de Telecomunicações, Ensino de Ciências e Matemática, Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação e Tecnologia e Gestão Ambiental.

Fonte: Página de cursos do IFCE (2022)

O Plano Pedagógico de Curso (PPC) do IFCE para o curso de Gestão Desportiva e de Lazer expõe que “[...] a oferta de curso na área de Gestão Desportiva e de Lazer pelo IFCE/*Campus* Fortaleza, que se faz pertinente devido a uma demanda despontada no mercado pela profissionalização no segmento” (IFCE, 2019, p. 8). Essa justificativa ampara sua missão, qual seja oportunizar propostas de ensino sintonizadas com a conjuntura socioeconômica da cidade de Fortaleza e as demandas por profissionalização.

Estão, ainda, entre os motivadores para a criação do curso, a relevância do turismo na capital do Ceará, o advento dos Megaeventos esportivos, como a Copa das Confederações, a Copa do Mundo de Futebol masculino, os Jogos Olímpicos e Paralímpicos, e a criação do Centro de Formação Olímpica do Nordeste.

Como se pode observar, a constituição do curso pelo corpo docente se ancorou nas expectativas do crescimento da área para suprir as demandas dos diversos nichos de mercado que se propunha para ela, quer seja em níveis operacionais, quer seja em níveis de gestão, com direcionamento para a atuação no mercado de esporte e lazer em níveis regionais e locais.

Com a transição para o CEFET/CE, o curso foi criado por meio da portaria nº 227 de 03 de julho de 2002, com referência de “Curso Superior de Desporto e Lazer”, na área de Desenvolvimento Social. Nos termos da Portaria nº 616, de 19 de dezembro de 2007, foi autorizada a alteração da denominação para “Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer”, conforme proposição do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para o Eixo Tecnológico de Turismo, Hospitalidade e Lazer. No ano de 2016, teve a sua matriz curricular atualizada, apresentando-se com carga horária total de 2.300 horas e duração de 3 anos.

Quanto à formatação do CST em Gestão Desportiva e de Lazer no IFCE, apresentamos na Figura 2, a estruturação de sua organização curricular, a qual está distribuída, de acordo com as Diretrizes Curriculares do MEC, em duas grandes áreas de competências: básica e específica.

Figura 4 – Organização curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer do IFCE

ÁREA DE COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	DISCIPLINAS
Conteúdos Teórico-Práticos e Específicos	Estudos localizados nos respectivos espaços de desporto e lazer, compreendendo planejamento, gestão, visitas técnicas, laboratórios de aprendizagem.
Comunicação em Línguas Estrangeiras	Inglês Básico
	Espanhol Básico
Gestão Empresarial e Gestão Financeira	Matemática Comercial e Financeira
	Contabilidade Aplicada
	Teoria Geral da Administração
	Empreendedorismo e Plano de Negócio
	Gestão da Qualidade
	Gestão de Pessoas
	Gestão Econômica e Financeira
	Planejamento Estratégico
Mercado de Gestão Desportivo e de Lazer	Teoria Geral do Lazer
	Teoria Geral do Esporte
	Gestão da Cultura
	Gestão de Organizações Desportivas
	Saúde Social e Qualidade de Vida
	Gestão do Lazer
	Gestão Ambiental
	Esporte, Lazer e Meio Ambiente
	Práticas de Lazer e Recreação
	Esporte de Aventura e Natureza
	Comunicação e Mídia no Esporte e Lazer
	Gestão de Equipamentos e de Instalações Esportivas e de Lazer
Educação Física	
Eventos e Comercial	Gestão de Eventos
	Direito Desportivo
	Gestão Mercadológica do Esporte e Lazer
Práticas Supervisionadas	Estágio Supervisionado (optativo)
	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (optativo)
	Práticas Profissionais I, II e III
ÁREAS DE COMPETÊNCIA DE BASE	DISCIPLINAS
Conteúdos Básicos	Estudos relacionados com os aspectos sociológicos, históricos, culturais e econômicos que relacionam as sociedades e suas diferentes culturas relacionadas a gestão desportiva e de lazer.
	Psicologia do Esporte
	Marketing Esportivo
Relações Humanas e Ciências Sociais	Fenomenologia do Turismo
	Economia do Turismo
	Estatística Aplicada
	Políticas Públicas do Esporte e do Lazer
	Metodologia e Técnicas e Pesquisa
	Atendimento Pré-Hospitalar (APH)
	Projeto Social
	Elaboração de Projetos de Pesquisa
Sociologia do Lazer	
Libras	

Fonte: Plano Pedagógico do Curso de GDL- IFCE (2019)

Estão contempladas nas áreas de competência básica e específica as competências exigidas para os segmentos que compõem o perfil do Técnico em Gestão Desportiva e de Lazer, além das áreas complementares que oportunizam uma formação nas linhas de atuação propostas pelo campo de trabalho do curso.

No IFCE, o estágio curricular é optativo e a carga horária obedece aos parâmetros previstos na Lei nº 11.788 de 2008, a Lei de Estágio. Além disso, a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso também se configura como optativa, em conformidade com o parecer CNE/CES nº 2008 do MEC, que prevê a disciplina nos cursos de graduação, podendo ou não ser obrigatória. As atividades complementares, em conformidade com o mesmo parecer, também são optativas e o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante – NDE optou por não estabelecer carga horária para as atividades complementares do curso (IFCE, 2019).

4.2.2 O Curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFRN

O Instituto Federal do Rio Grande do Norte é uma instituição centenária que tem raízes no processo de expansão da educação profissional no Brasil. Com o mesmo percurso apresentado no contexto da criação dos IF's e a nova institucionalidade para as antigas Escolas de Aprendizes Artífices, a instituição apresenta trajetória análoga ao processo de transformação de denominações ocorrido ao longo do século XX com as demais instituições do país. O marco temporal que registra a criação das 19 Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Presidente Nilo Peçanha em 1909, a Instituição da Rede Federal e a criação dos Institutos Federais, em 2008, no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, são datas de destaque para a Educação Profissional no Brasil e para a história do ensino no RN.

De acordo com informações disponibilizadas no site da instituição¹⁹, no RN, a Escola de Aprendizes Artífices de Natal foi instalada no ano de 1910, com sede no antigo Hospital da Caridade, no qual funciona atualmente a Casa do Estudante de Natal. Nesse período, a Escola de Aprendizes Artífices oferecia curso primário de desenho e oficinas manuais.

No ano de 1914, a escola foi transferida para a Avenida Rio Branco, no casarão histórico que passou por diferentes transições. O prédio histórico abrigou, ainda, o Liceu Industrial e a Escola Industrial de Natal.

¹⁹ Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/historico> . Acesso em Acesso em 27/02/2022.

Com a denominação de Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 1968, a escola ocupou novas instalações, onde hoje é o atual *Campus* Natal Central do IFRN.

No período da inauguração das novas instalações da Escola Industrial no bairro de Morro Branco, o casarão da Avenida Rio Branco fora repassado ao Instituto Nacional do Livro, que, posteriormente, concedeu tutela à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Nesse período, o local ainda abrigou a Associação dos Veteranos da Força Expedicionária de Natal, a Coopercrutac – Cooperativa de artesãos e vários grupos artísticos, tendo sido tombada pelo Governo Estadual em 1999.

Com a aproximação da instalação do CEFET – RN e o estado de abandono do prédio em questão, a gestão institucional reivindicou a posse do edifício, que teve a aprovação do Conselho Superior da UFRN no ano de 2007.

Com o processo de expansão da oferta educacional no estado e a transição para os CEFET's, a instituição concebe uma descentralização de unidades, caracterizando as fases da expansão da Rede Federal.

Tal resgate se faz importante, pois, já na segunda fase da expansão da Rede, as escolas inauguradas nas unidades descentralizadas no RN, no ano de 2009, instituíram-se como *campi* do IFRN. Destaca-se, aqui, o *Campus* Natal – Cidade Alta, com duas unidades descentralizadas localizadas no centro histórico da Cidade de Natal. A primeira, Unidade Rio Branco, situada no casarão que abrigou inicialmente a Escola de Aprendizes Artífices do RN, e a segunda, Unidade Rocas, com sede no bairro que lhe confere o nome, com sede no prédio recuperado em que antes funcionavam as antigas oficinas de recuperação das locomotivas e vagões da Refesa – Rede Ferroviária Federal.

O *Campus* Natal Cidade Alta se tornou um polo cultural e, atualmente, oferta cursos dos Eixos Tecnológicos Turismo, Hospitalidade de Lazer, Produção Cultural e *Design*. A atuação focalizada na cultura, turismo e lazer possui vinculação com a mobilização e as negociações realizadas junto à comunidade artística da cidade, que antes ocupava o prédio no período do movimento da República das Artes (PDI 2019-2026, 2019).

O IFRN possui cerca de 28 mil alunos, distribuídos nos seus 22 *campi* por todas as regiões do Estado do Rio Grande do Norte, nos quais há a oferta regular de nível

técnico e superior nas modalidades presencial e EaD. A distribuição espacial dos municípios e os seus campi será apresentada a seguir:

Figura 5 – Distribuição dos *campi* do IFRN no estado do Rio Grande do Norte



Fonte: Relatório de Gestão (2021)

Cada *Campus* possui um foco tecnológico que é definido a partir das atividades predominantes na economia e dos arranjos produtivos sociais, culturais e locais, conforme definição da Lei de criação dos Institutos Federais.

A unidade Rio Branco do *Campus* Natal – Cidade Alta, aqui considerado para a análise no IFRN, abriga espaços e equipamentos culturais importantes para a formação dos estudantes inseridos no Eixo da cultura, turismo e lazer, abrigando o Museu do Brinquedo Popular, o Memorial do Ensino Técnico e Profissionalizante do RN, a Cinemateca Potiguar, brinquedoteca, galeria de arte, além de outros espaços. Já a unidade Rocas apresenta um reforço essencial para a estrutura do *Campus*, com a ampliação do número de salas de aulas, laboratórios, criação do complexo esportivo e a futura instalação do Museu do Trem Manoel Tomé de Sousa, que está em fase de

pesquisa museológica, já dispondo de conselho gestor e curador. Os cursos ofertados no *Campus* Cidade Alta estão dispostos no Quadro 3.

Quadro 3 – Oferta de cursos do *Campus* Natal – Cidade Alta

Nível técnico	Eventos, Guia de Turismo, Lazer, Multimídia.
Tecnológico	Produção Cultural, Gestão Desportiva e de Lazer.
Especialização	Gestão de Programas e Projetos de Esporte e de Lazer na Escola.

Fonte: Página de cursos do IFRN (2022)

É importante destacar, pois, que o princípio da verticalização está representado de maneira direcionada e específica para o campo do esporte e do lazer no *Campus* Natal – Cidade Alta. O estudante que ingressa no curso técnico integrado em lazer tem a opção de continuar os seus estudos no nível superior, a partir do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, ou de avançar nos estudos a partir do ingresso na Pós-Graduação em Gestão de Programas e Projetos de Esporte e de Lazer na Escola.

Segundo Pacheco (2010), a verticalização é um aspecto da proposta político-pedagógica dos Institutos Federais que contribui para a singularidade das ofertas formativas e seus desenhos curriculares nas instituições. É um princípio que implica a construção de itinerários de formação entre os cursos da EPT nas suas ofertas de qualificação profissional, graduação e pós-graduação. A sua efetivação, com ênfase no campo do esporte e do lazer, constitui-se um avanço para o campo do conhecimento e para a formação profissional na área, que encontra uma linha pedagógica articulada em fluxos por entre as formações.

As motivações constantes no PPC de Gestão Desportiva e de Lazer no IFRN justificam a oferta com base no fenômeno da ocupação do tempo livre, tendo o esporte e o lazer como fenômenos de expressivo aporte e viabilidade econômica.

O crescimento do mercado consumidor de eventos e experiências de esporte e lazer, associados ao potencial turístico e às manifestações culturais, são evidências apontadas como possibilidades na esfera complexa e diversa de oportunidades para o profissional da gestão do esporte e do lazer. O Rio Grande do Norte é um estado

que propicia uma gama de diversificação exponencial nas vivências de esporte e lazer, caráter observado principalmente pela estrutura da sua geografia que engloba uma faixa extensa de práticas corporais na natureza, sendo território propício para a descoberta de novos esportes, espaços e usos do espaço urbano, litorâneo e interiorano por parte da população e dos turistas.

A proposta pedagógica, ainda, ressalta as expectativas lançadas sobre o enfoque regional, com o potencial do Rio Grande do Norte observado no setor hoteleiro, na ampliação dos parques temáticos, além das interfaces escaladas pela complexificação do fenômeno esportivo, notadamente por meio das secretarias de esporte e lazer, educação, cultura, turismo e desenvolvimento social, associações e o sedimento dos megaeventos esportivos.

Na instituição, o curso apresentou inicialmente a denominação de Curso Superior de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida, na área de Lazer e Desenvolvimento Social, oferecido pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte. Conforme Plano de Curso da época, o seu funcionamento tinha sede no atual *Campus* Natal – Central do IFRN, período que antecede a sua transferência para a reinauguração do prédio no qual se encontra hoje o *Campus* Natal – Cidade Alta²⁰ (2006).

O percurso de adequação às orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia levou à alteração de sua denominação, o qual passou a denominar-se Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer, incorporando-se à concepção de eixos tecnológicos, com matriz curricular atualizada a partir do ano de 2012, com carga horária total de 2.494 horas. A estrutura curricular do curso no IFRN é organizada em dois núcleos: núcleo fundamental e núcleo científico e tecnológico, conforme ilustrado na Figura 6:

²⁰ Plano de Curso – Curso Superior de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida (2006) Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ensino/cursos/cursos-de-graduacao/tecnologia/tecnologia-em-gestao-desportiva-e-de-lazer/view> Acesso em: 10 fev. 2022

Figura 6 – Organização curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer do IFRN

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	Número de aulas semanal por Período / Semestre						Carga-horária total	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	Hora/aula	Hora
Núcleo Fundamental								
Leitura e Produção de Texto Acadêmico	4						80	60
Subtotal de carga-horária do núcleo fundamental	4	0	0	0	0	0	80	60
Núcleo Científico e Tecnológico								
Unidade Básica								
Metodologia do Trabalho Científico	4						80	60
Cultura e Sociedade	4						80	60
Filosofia do Lazer	4						80	60
Gestão em Redes		2					40	30
Gestão de Pessoas				4			80	60
Marketing de Serviços					4		80	60
Segurança e Primeiros Socorros						4	80	60
Subtotal de carga-horária da Unidade Básica	12	2	0	0	4	4	520	390
Unidade Tecnológica								
Princípios da Gestão no Esporte e no Lazer	4						80	60
Lazer e Políticas Públicas		4					80	60
Planejamento e Gestão de Programas e Projetos de Esporte e Lazer		4					80	60
Organização de Eventos e Legislação Esportiva		4					80	60
Captação de Recursos		2					40	30
Metodologia Comunitária			4				80	60
Práticas Corporais no Lazer			2				40	30
Práticas Lúdicas			4				80	60
Festa e Ludicidade			4				80	60
Pedagogia do Esporte e do Lazer			4				80	60
Gestão da Qualidade em Empresas de Lazer				4			80	60
Planejamento de Equipamentos e Espaços de Lazer				4			80	60
Princípios da Gestão para a Qualidade de Vida				4			80	60
Mídia e Recursos Multimídia					4		80	60
Gestão Econômica e Financeira					4		80	60
Projeto Integrador I		2					40	30
Projeto Integrador II			2				40	30
Projeto Integrador III				2			40	30
Projeto Integrador IV					2		40	30
Plano de Negócios I				2			40	30
Plano de Negócios II					2		40	30
Aplicação do Plano de Negócio						2	40	30
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso I					4		80	60
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso II						4	80	60
Subtotal de carga-horária da Unidade Tecnológica	4	16	20	20	16	6	1.560	1.170
Subtotal de carga-horária do Núcleo Científico e Tecnológico	20	18	20	20	20	10	2.160	1.620

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de GDL-IFRN (2012)

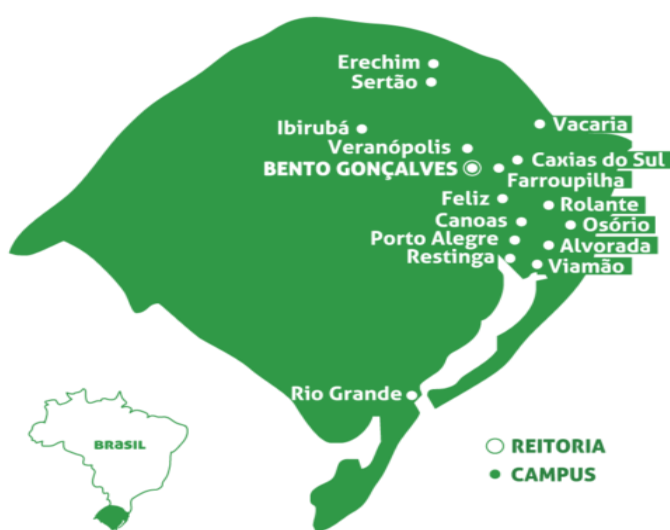
De acordo com o Projeto Pedagógico, o Trabalho de Conclusão de Curso no IFRN é um componente obrigatório para a obtenção do título de Tecnólogo e as atividades acadêmico-científico-culturais possuem caráter de complementação da prática profissional, tendo cada estudante que cumprir, no mínimo, 100 horas. Além disso, o estágio curricular supervisionado é uma prática profissional não obrigatória, devendo ser realizado obedecendo às normas da Organização Didática do IFRN.

4.2.3 O curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFRS

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul possui a sua criação estruturada pela união de quatro escolas de educação profissional, sendo elas o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), de Bento Fernandes, a Escola Agrotécnica Federal – EAF, de Sertão, e a Escola Técnica Federal de Canoas, além de, posteriormente, serem incorporados a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e o Colégio Técnico Industrial Mário Alquati, da FURG.

A partir de 2009, o IFRS conquista a criação de novos *campi* e consolida-se como uma Instituição protagonista no desenvolvimento socioeconômico do estado do RS. Atualmente, o Instituto conta com 17 unidades presentes no estado, atendendo a diferentes realidades educativas, sociais e culturais por meio do processo de interiorização do ensino.

Figura 7 – Distribuição dos *campi* do IFRS no estado do Rio Grande do Sul



O *Campus Restinga*, que possui a oferta do Curso de Gestão Desportiva e de Lazer, está localizado no bairro Restinga, extremo sul da cidade de Porto Alegre. A sua história tem estreita relação com a mobilização comunitária pela Escola Técnica Federal de Porto Alegre na Restinga. O PDI 2019-2023²¹ do IFRS destaca que o grupo mobilizador foi composto por movimentos sociais com militantes da educação, da economia solidária e das ONG's.

O bairro da Restinga apresenta características distintas da maioria dos bairros da cidade de Porto Alegre, sendo uma região que convive com evidentes problemas de vulnerabilidade social, causados, em sua maioria, por períodos longos de negligência do poder público.

A participação e o engajamento comunitário foram elementos fundantes na implantação do *Campus Restinga*, que foi contemplado na inauguração da fase II do Plano de Expansão da Rede Federal, o que trouxe o fortalecimento das políticas educativas e de inclusão social para a região.

Contudo, o seu mosaico social é caracterizado por protagonismo nas áreas de música, artes visuais e artes cênicas, além da observação de associações e organizações civis que, articuladas às vocações culturais, compõem um polo cultural relevante (PDI IFRS, 2019).

Quadro 4 – Oferta de cursos do *Campus Restinga*

Nível técnico	Eletrônica, Informática, Lazer e Guia de Turismo.
Tecnológico	Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica Industrial, Processos Gerenciais e Gestão Desportiva e de Lazer.
Licenciatura	Letras Português e Espanhol.
Especialização	Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT) e Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos -EJA.
Educação de Jovens e Adultos (Proeja)	Agroecologia e Comércio.

Fonte: Página de cursos do IFRS (2022)

²¹ PDI IFRS – Disponível em: <https://ifrs.edu.br/pdi-2019-2023/> Acesso em 20/02/2022

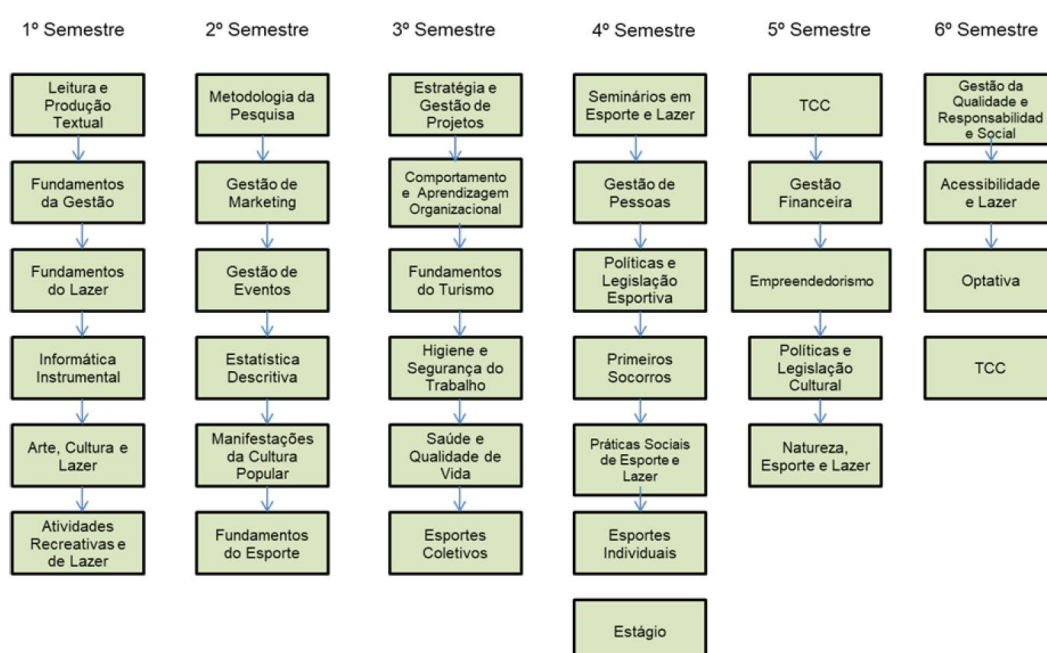
O projeto pedagógico do curso destaca como justificativa da oferta a necessidade de qualificar profissionais aptos a gerenciar as experiências de esporte e lazer e a criar novas possibilidades de vivenciar o tempo livre dos indivíduos.

O advento dos Megaeventos esportivos no Brasil e a expectativa por ampliação de opções de campo de trabalho para a área da gestão do esporte também compõem o fluxo que justifica a oferta no RS.

O plano do curso de Gestão Desportiva e de Lazer no IFRS destina uma parte expressiva da sua composição para evidenciar os dados e as lacunas existentes no esporte brasileiro, que são, em sua maioria, decorrentes de falhas de gestão, bem como de visões equivocadas sobre o perfil e as preferências do brasileiro acerca das manifestações desportivas. O setor do turismo e a economia da cultura são mencionados como fatores de grande importância para a realidade econômica brasileira.

No IFRS, o curso possui duração de três anos, com carga horária total de 2.360 horas. São obrigatórios para a integralização do curso: as atividades de estágio curricular, o Trabalho de Conclusão de Curso e uma disciplina obrigatória. Não há menção sobre atividades complementares no PPC. A matriz curricular está disposta na Figura 8:

Figura 8 – Organização curricular do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer do IFRS



Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de GDL- IFRS (2018)

A implementação do curso no *Campus* Restinga atende também às necessidades de verticalização do *Campus*, tendo em vista que oferta, ao mesmo tempo, os eixos tecnológicos de Gestão e Negócios, Turismo e Hospitalidade e Lazer, ofertando, inclusive, o curso técnico em lazer na modalidade integrada, com possibilidades de prosseguimento na formação acadêmica na instituição.

Os tópicos anteriores trouxeram importantes dados a respeito da constituição dos cursos de GDL nos IF's. Destaca-se, assim, a organização curricular, estruturada na forma de núcleos/áreas de competência, nos quais é possível localizar de maneira focal as disciplinas e práticas curriculares ofertadas em cada Instituto.

Dessa forma, observando as características apresentadas, nota-se que, em alguns contextos, as matrizes possuem divergências que podem sinalizar lacunas não identificadas nos Projetos Pedagógicos que implicam na indefinição de uma identidade para a formação.

A primeira delas é observada na predominância do Lazer em detrimento do esporte nas disciplinas do IFRS e do IFRN. Textualmente e numericamente, nesses dois contextos, o Lazer assume evidência. No IFRN, por exemplo, isso fica evidente em disciplinas como “Gestão da qualidade em Empresas de Lazer”, “Planejamento de Equipamentos e Espaços de Lazer”, “Lazer e políticas públicas”, “Filosofia do Lazer”. Já no IFRS, destacam-se “Arte, cultura e Lazer”, “Acessibilidade e Lazer”, “Fundamentos do Lazer”, não havendo a equivalência das mesmas disciplinas para o Esporte.

Entendendo que, nestes casos, a compreensão de Lazer pode estar representada na forma de sinônimo do Esporte ou enquanto interesse cultural do Lazer, faz-se necessário delimitar que o Esporte é um fenômeno complexo, institucionalizado e abrangente. A predominância do Lazer, textual e numericamente, nas disciplinas pode sinalizar para uma identidade dos cursos mais direcionada para a Gestão do Lazer do que para a Gestão do Esporte, fato que não possui qualquer menção sólida nos projetos pedagógicos.

A segunda lacuna de identidade é observada quando o olhar está direcionado para as disciplinas dos cursos do IFCE e do IFRS. Nestes, a existência de disciplinas como “Educação Física” (IFCE), “Esportes individuais”, “Esportes coletivos” (IFRS) sinalizam caráter operacional e a aproximação de outro campo profissional, além do

distanciamento da esfera da Gestão do Esporte e do Lazer, das suas ferramentas e dos seus mecanismos de Gestão, eixo articulador desses fenômenos.

4.2.4 A formação de tecnólogos

O ponto de partida para iniciar as reflexões acerca da formação de tecnólogos no Brasil recai sobre a sua historicidade e as articulações sociais que lhe conferem forma e significado ao longo do tempo e nos diversos espaços.

Para Ciavatta (2013), os estudos do campo da educação que se debruçam sobre a formação de tecnólogos possuem uma visão crítica ao modelo instituído para os Cursos Superiores de Tecnologia. A problemática da dualidade educacional é uma categoria central na materialidade desse fenômeno no cenário da educação brasileira.

Esse modelo de formação, permeado por características objetivamente associadas às demandas estabelecidas pelos processos de globalização, de divisão social do trabalho e das classes sociais, atende aos objetivos competitivos dos níveis de produção, da redução de custos e da aceleração dos processos formativos, incluindo-se a desregulamentação das relações de trabalho (CIAVATTA, 2013).

Logo, os estudos disponíveis que analisam criticamente os cursos superiores de tecnologia do ponto de vista da historicidade e da totalidade social compreendem análises sistematizadas no campo educacional, com olhar interessado na sua fundamentação e materialização, dentre os quais podemos citar: Ciavatta (2013), Brandão (2013) e Lima Filho (2003), que trazem suporte teórico às nossas reflexões.

Nesse sentido, partimos do entendimento de que, quanto mais se complexifica a sociedade, mais fracionadas se tornam as classes sociais. Entretanto, a evidente hegemonia entre duas classes sociais fundamentais é um consenso para a clareza no entendimento das relações na sociedade capitalista. Por isso, consideramos aqui as relações de interesse da classe burguesa, detentora dos meios de produção, de um lado, e, do outro, os interesses da classe trabalhadora, que vende a sua força de trabalho.

Lima Filho (1999) destaca que, diante dos processos de disputas evidentes no contexto da sociedade brasileira, a adequação curricular das propostas formativas conduzidas no âmbito da reforma do Estado e dos setores empresariais submeteram as forças de trabalho a processos de qualificação e requalificação que possuem raízes desde a orientação segregacionista das primeiras iniciativas de ensino de artes e

ofícios do período colonial, perpassando pelo o que autor chama de “funcionalização estrita às demandas do desenvolvimento capitalista” (LIMA FILHO, 1999, p. 02).

A flexibilidade observada nos currículos considerados para esse estudo já demarca as implicações dos aspectos da formação de tecnólogos na formação do profissional de GDL, a exemplo da não obrigatoriedade do estágio supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso em dois dos três Planos de Curso analisados neste estudo; uma informação que contribui com a tese de uma formação aligeirada que dispensa exigências necessárias para o amadurecimento dos processos de ensino-aprendizagem, dificilmente materializada no modelo universitário tradicional.

Estes são elementos que caracterizam a abreviação do saber sistematizado e do pensamento científico. Sobre isso, ao refletir sobre a formação de tecnólogos no Brasil, Ciavatta (2013, p. 296) afirma que: “a especialização não implica atalhos na formação através da superficialidade funcional, mas, se necessários, devem ser feitos através do conhecimento mais profundo que constitui a verdadeira especialização”. Desse modo, a construção de uma formação que transcenda a racionalidade prática e técnica deve considerar os valores de aprofundamento no conhecimento científico e tecnológico.

Na esfera dos Institutos Federais, tendo como base a Lei 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os IF's, Brandão (2013) atenta para a existência de tendências que devem ser explicitadas, analisadas e discutidas a partir do tipo de ensino que se configurou nos novos CEFETs, os quais vieram a se transformar em IF's.

Trata-se de compreender e ressaltar a importância e o compromisso com a qualidade social dos cursos superiores de tecnologia, sobretudo do ponto de vista das políticas públicas que versam sobre a concepção, implementação e regulamentação desta formação (COSTA, 2017).

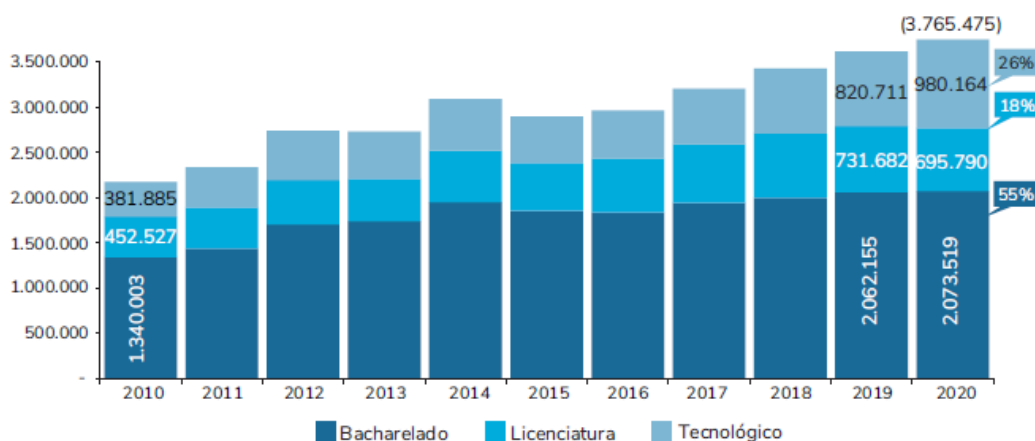
Os CST's fazem parte do conjunto de estratégias da política pública de expansão do nível superior do ensino brasileiro que foi iniciada no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC e continuada nos governos Lula e Dilma, sendo vigentes e em expansão até os dias atuais.

Para auxiliar na atualização das informações sobre esse contexto, faremos uso dos resultados extraídos do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que se constitui

um importante instrumento de obtenção de dados para subsidiar a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas no âmbito da educação profissional.

Os últimos dados obtidos pelo Censo da Educação Superior, divulgados no ano de 2020, apresentam o desenho das tendências observadas no referido nível.

Gráfico 1 – Número de ingresso em cursos superiores de graduação por grau acadêmico – 2010-2020



Fonte: Censo da Educação Superior | Inep (2020)

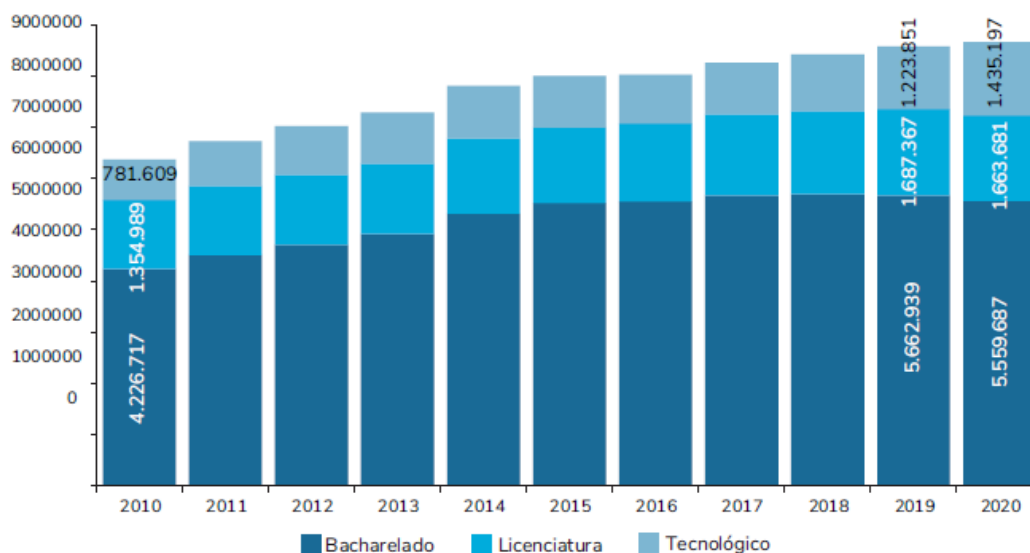
Notamos que o grau Tecnológico apresentou maior aumento no número de ingressos em 2020 com relação ao ano de 2019. Já os cursos de bacharelado permanecem concentrando a maioria dos ingressos da educação superior (55,1%), seguidos pelos cursos tecnológicos (26,0%) e pelas licenciaturas (18,5%).

O Censo da Educação Superior também apresenta em suas notas estatísticas que, entre 2019 e 2020, o grau tecnológico apresentou a maior variação positiva de ingressantes no ano de 2020, com 19,4%, seguidos do grau bacharelado (0,6%) e dos cursos de licenciatura, que apresentaram uma queda de -4,9% no número de ingressantes para o mesmo período. A síntese apresentada sobre a modalidade tecnológica registra o maior crescimento em termos percentuais para o período apresentado, com 156,7%.

O crescimento expressivo que os cursos tecnológicos têm obtido ao longo da década apresentada nos conduzem para os aspectos gerais que caracterizam a materialidade dessa oferta no cenário nacional.

No que diz respeito às matrículas, a tendência apresenta continuidade:

Gráfico 2 – Número de matrículas em cursos de graduação por grau acadêmico – 2010-2020

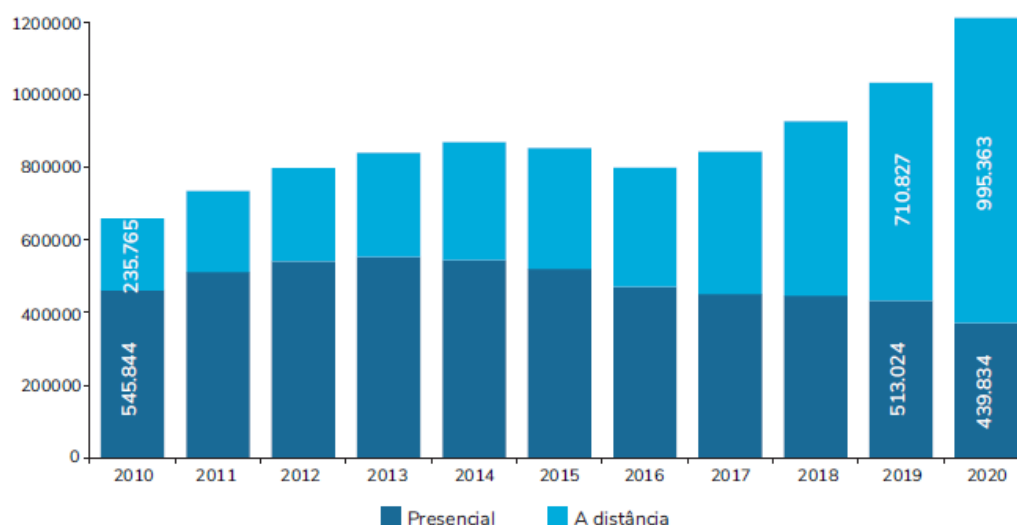


Fonte: Censo da Educação Superior | Inep (2020)

Apesar da predominância dos cursos de bacharelado mantida com uma participação de quase 2/3 das matrículas, os cursos de tecnologia acompanham a tendência de crescimento (17,3%), em 2020, quando comparada ao ano de 2019. As notas estatísticas apresentam que os cursos de licenciatura representam 19,2% e os tecnológicos 16,6% do número de matrículas. No período compreendido pela análise, os cursos tecnológicos obtiveram um aumento de mais de 83% (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INEP, 2020).

Para melhor entender a caracterização e as tendências da educação em graduação tecnológica no país, consideramos importante utilizar os indicadores relativos às modalidades de ensino (presencial e a distância), representados no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Número de matrículas em cursos de graduação tecnológica por modalidade de ensino –2010-2020



Fonte: Censo da Educação Superior | Inep (2020)

Os cursos a distância apresentaram, na educação tecnológica, um ritmo contínuo de crescimento em relação aos cursos presenciais, que, especificamente no intervalo entre 2019 e 2020, registraram queda no número de matrículas.

O Censo da Educação Superior revela que quase 70% das matrículas nos cursos tecnológicos já são ofertadas na modalidade a distância, percentual que no ano de 2010 apresentava inversão, sendo a modalidade presencial a oferta de maior quantidade. O Censo revela que o número de matrículas da modalidade a distância cresceu 322% em relação aos cursos presenciais de tecnologia no mesmo período (CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – INEP, 2020).

Segundo levantamento feito por Rocha (2009), o período compreendido a partir dos anos 2000 detém aparato normativo observado nos dados oficiais do MEC, que demarca esse como um período de crescimento expressivo, principalmente no setor público, com o movimento observado na transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, que passam a ter o ensino superior em suas finalidades.

Tal crescimento possui raízes em fatores diversos que incentivaram a expansão do ensino superior como um todo. A partir da regulamentação do *status* de curso de graduação, os CST's passaram a ser ofertados por IES públicas e privadas nas variadas regiões do país, em ambas as modalidades (ROCHA, 2009).

O setor privado, fazendo proveito da oferta de curta duração (2 a 3 anos) para o ensino superior e das possibilidades de oferta a distância, encontra campo fértil para a sua capilaridade a partir da venda de CST's. Contudo, os estudos de Rocha (2009) apontam que o mercado de trabalho para estes profissionais não corresponde na mesma medida ao referido crescimento, entendendo mercado de trabalho, aqui, como referência às relações sociais de produção capitalista.

As fragilidades no tocante à atuação dos profissionais tecnólogos vêm sendo alvo de estudos disponibilizados em periódicos, bancos de teses e dissertações do campo da educação. No que se refere especificamente ao Curso Superior de Gestão Desportiva e de Lazer, já é possível delinear trabalhos que dialogam sobre a inserção profissional dos acadêmicos formados no curso.

Dialogar sobre as trajetórias existentes e esperadas pelos profissionais que são lançados no mundo do trabalho e sobre os reflexos da sua formação para a trajetória profissional se faz importante, tendo em vista que os estudos disponíveis apontam para uma atuação subordinada quando comparada à formação de bacharéis e licenciados.

É nesse contexto que os questionamentos acerca da focalização desta política de formação ganham preocupações: a quem interessa as formações de curta duração com *status* de nível superior?

O “sucesso” dessas políticas, por meio dos índices de expansão de ingresso e matrículas, acompanha os objetivos de uma concepção de estado que a nova burguesia pretende consolidar (ROCHA, 2009); aquela que ora “vende” a educação superior, no caso do setor privado, ora possui grande fertilidade, concedendo oportunidades de qualificação profissional àqueles que necessitam.

A análise iniciada neste ponto do estudo observa o contexto em que se inserem os Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil e compreende que essa concepção de educação superior encontra um *status* intermediário tanto em sua construção quanto na sua implementação, refletindo sobretudo nas projeções da atuação profissional e do reconhecimento social dos cursos no mundo do trabalho. Tal cenário evidencia, assim, resultados da Tese de Rocha (2009), na qual se verifica a não aceitação dos Tecnólogos no mercado de trabalho, mas um crescimento que objetiva festejar grandes índices de acesso à educação superior por parte do Estado brasileiro.

No subcapítulo a seguir, exporemos e analisaremos os aspectos que compõem essa política educacional nos Institutos Federais em cursos de GDE a partir da análise político-pedagógica que analisa as frações e adaptações desenvolvidas para a educação superior, visando identificar as correlações entre a implementação da política de formação e as demandas do campo do esporte e do lazer.

5 COMPARAÇÃO ENTRE OS PROJETOS PEDAGÓGICOS: TECENDO APROXIMAÇÕES

Explorar as questões próprias da formação tecnológica no curso de Gestão Desportiva e de Lazer do ponto de vista dos projetos pedagógicos de curso trata de compreender, a partir daqueles que são os elementos norteadores da formação, as nuances e as motivações inseridas no que está posto e no que parte das subjetividades da política que chegam ao contexto da prática.

Sendo a avaliação de políticas educacionais uma investigação dinâmica, sua complexidade não se restringe aos elementos objetivos, mas deve captar a entidade subjetiva, que é concebida a partir de percepções, realidades e compreensões que moldam a política.

Assim, com o intuito de compreender as estruturas que fundamentam e compõem a constituição da formação em GDL nos Institutos Federais que possuem o curso, a análise comparativa feita por meio do Iramuteq apresenta como premissa a composição dos *corpus* textuais apresentados nos documentos que geram a análise documental dos PPC do IFCE, IFRN, IFRS e do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, de acordo com a questão norteadora da pesquisa.

Após a composição dos *corpus* textuais, que consistem em conjuntos de textos determinados por segmentação definida pelos pesquisadores, o material escrito é tratado comparando produções diferentes em função de variáveis específicas.

As unidades de texto exportadas para o *software* foram fragmentadas em textos, segmentos de texto e reagrupamento de segmentos de texto, que são os termos designados pelo Manual atualizado do Iramuteq²². Para esse estudo, os métodos de análise textual aplicados pelo algoritmo foram a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise de Similitude.

²² Manual do Iramuteq, disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation>

A CHD consiste na verificação de correlação entre os termos de um *corpus* textual. Nesse método, é possível processar o texto para além da quantificação de léxicos²³, considerando uma associação com o contexto dos termos, os quais, a partir do seu processamento, dá origem ao dendrograma²⁴ de classes, que demonstra a correlação entre elas. Cabe ressaltar que a CHD não apenas desenvolve uma análise sintática, mas contribui com a verificação e aproximação dos termos e os elementos que os compõem.

A análise de similitude também foi utilizada para compor o processamento dos dados no Iramuteq. Esse método auxiliou a análise comparada por meio da distinção entre as partes comuns e as especificidades dos contextos analisados.

A partir dos PPC do IFCE, IFRN e IFRS, foram extraídos os textos que tratam dos aspectos referentes às categorias de objetivos, perfil profissional e matriz curricular. Em seguida, foi feita uma leitura preliminar, visando identificar as partes que continham os conteúdos da análise e incorporadas ao *corpus* textual.

Os textos foram organizados conforme as orientações de formatação disponibilizadas pelo *Software*, em formato txt Unicode (UTF-8), estruturando o formato padrão de processamento reconhecido pelo Iramuteq.

Em seguida, foi realizada a revisão dos textos, com a limpeza do *corpus*, retirando caracteres especiais como aspas, asteriscos, reticências, negrito, itálico, entre outros que o programa não reconhece.

Desse modo, no que se refere ao processamento dos dados a partir das categorias mencionadas, a análise de similitude proporcionou a identificação das ocorrências e ligações entre as palavras, distinguindo as partes comuns e as especificidades encontradas a partir dos descritores.

A Figura 9, a seguir, apresenta uma Árvore de Coocorrência composta por um núcleo central acompanhado de ramificações geradas a partir dele. Os ramos que apresentam estrutura de linhas mais espessas apresentam maior grau de conexão com o núcleo. Já as palavras em destaque, denotam maior frequência no banco de dados (SALVIATI, 2017). Para a análise da Figura 9, foi considerada uma frequência mínima de 5 ocorrências por cada palavra a ser considerada.

²³ Acervo de palavras empregados a um contexto/comunidade/região.

²⁴ Representação de um diagrama que organiza fatores ou variáveis.

Figura 9 – Análise de Similitude dos cursos de GDL - Apresentação Graphopt, Escore Coocorrência



Fonte: Elaboração própria a partir do IRAMUTEQ (2022)

Observa-se, na figura acima, que o núcleo central está representado pela palavra Lazer, acompanhada dos ramos que apresentam maior grau de conexão: gestão, esporte, área, programa, projeto, social. A análise permite inferir uma forte associação entre a tríade que compõe o curso de GDL: gestão, esporte e lazer. A centralidade da palavra lazer é um aspecto representativo que demonstra a intensidade da vinculação do lazer nos textos dos PPC's, seguido do esporte e da

gestão. Esse destaque sugere que o lazer ocupa centralidade na formação de tecnólogos em Gestão Desportiva e de Lazer.

A partir das ramificações foi possível ter um aspecto geral das características que envolvem a formação. Um dos ramos com maior extensão foi o lema “área”, que conectou as questões referentes à caracterização da formação específica, tendo as palavras formação, conhecimento, tecnológico, científico, sociedade e construção como elementos subsequentes.

Essa ideia ilustra o consenso de uma formação tecnológica articulada no âmbito dos Institutos Federais, cujas decisões, diretrizes e objetivos estão vinculados ao compromisso com a produção e a socialização do conhecimento por meio da sua função social (FERNANDES; TABOSA, 2018). Estas características evidenciam o aspecto multifacetado da formação e apontam para os desafios que são vislumbrados em um campo complexo, que necessita encontrar o equilíbrio de transitar entre os pilares de três áreas com fenômenos distintos: a gestão, o esporte e o lazer.

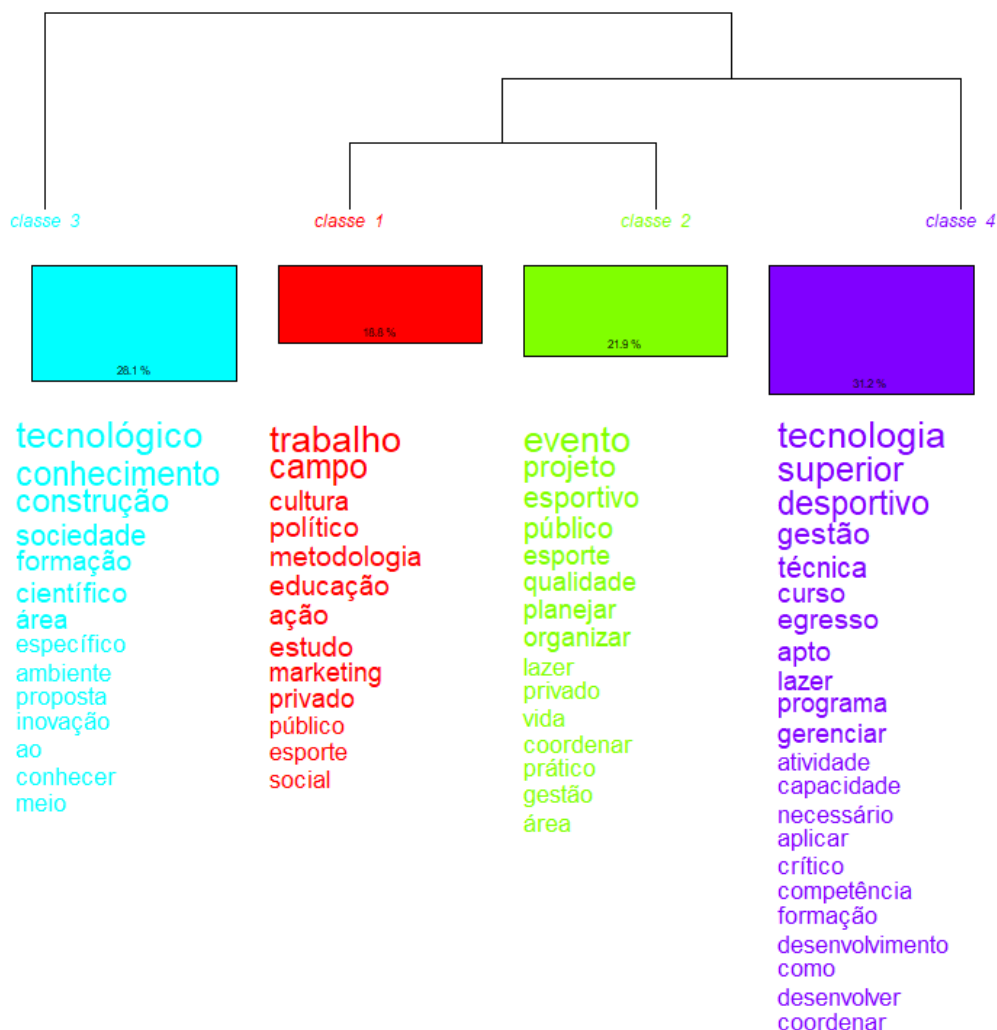
Na ótica da gestão do esporte, especificamente, o seu caráter multidisciplinar a coloca no patamar de uma área de conhecimento (MAZZEI, BASTOS, 2012) ao invés de área científica, e, nesse âmbito, apresenta abordagens, disciplinas e metodologias que podem ser observadas em diversas outras áreas e cursos, fato que acompanha, também, o enfoque das produções acadêmicas da área.

Azevêdo e Bramante (2017) relatam que, no campo específico da gestão do lazer, a indefinição de um perfil e das atribuições dos profissionais que conduzem as políticas e as ações de lazer é ainda mais agravante. Isso porque somente nos últimos anos o conteúdo específico do lazer passou a ser objeto sistemático de estudos.

Esse cenário precarizado impacta decisivamente a qualidade e a oferta das políticas voltadas para a saúde e o bem-estar social. A profissionalização do campo do lazer tem a formação dos gestores como elemento definidor da sua capacidade de planejar, implementar e gerir essas ações.

A Figura 10 ilustra a representação de uma compreensão concebida a partir de quatro classes geradas no conjunto dos textos processados. Pode-se constatar, a partir da análise, que os textos do perfil, objetivos do curso e matriz curricular apresentam similaridades entre os lemas apresentados.

Figura 10 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: Elaboração própria a partir do IRAMUTEQ (2022)

O processamento no *software* verificou que a Classe 1 corresponde a 18,8% do total dos segmentos de texto; a classe 2, a 21,9%; a classe 3, a 28,1% e a classe 4, a 31,2%, comportando a maior parte do *corpus*.

Com relação às classes geradas para o *corpus* analisado, é possível observar na Figura 9 duas ramificações. A primeira, solitária, envolvendo a classe 5, e outra com as demais classes. Na sequência, a primeira subdivisão isola a classe quatro em outra subdivisão, que se ramifica com as classes 1 e 2 em uma mesma ramificação.

Os textos verificados nas combinações de classes 1 e 2 e classes 3 e 4, são os que representam maior aproximação entre si. Nesse sentido, o que pressupõe o afastamento e a aproximação nas ramificações da CHD é justamente a afinidade de contexto entre as classes.

A essas classes geradas pelo Iramuteq foram dadas as seguintes nomenclaturas: Classe 1: Atributos que fundamentam a formação; Classe 2: Atributos técnicos da formação; Classe 3: Atributos científicos-tecnológicos; Classe 4: Atributos do perfil profissional.

Os atributos apresentados pelas classes do dendrograma revelam a correspondência entre os projetos pedagógicos dos cursos analisados ao se aproximarem não apenas dos interesses, mas também dos conceitos que norteiam o próprio campo da Gestão do Esporte e do Lazer, com similaridades no que diz respeito aos lemas apresentados.

As classes geradas apontam a tendência de uma formação que, inserida no movimento da EPT, articula-se com conhecimentos sistematizados na ideia de uma especialização à área profissional, ou seja, consolida-se a essência dos conhecimentos funcionais à produção (CIAVATTA, 2013), no sentido de que diluem temáticas próprias do uso cotidiano/prático ao contexto da Gestão do Esporte e do Lazer.

Conforme Ciavatta (2013), para que essa concepção de conhecimento aplicado, tida como uma das bases da formação de tecnólogos, não tenha seus objetivos comprometidos, essa deve estar alicerçada nos fundamentos científicos e histórico-sociais e na reflexão sobre o sentido dessa formação, evitando limitar-se à execução e à subserviência às exigências da sociedade capitalista.

Mesmo apresentando objetivos funcionais à produção, os projetos pedagógicos caminham no sentido de uma formação que deseja apropriar-se dos valores de uma educação alicerçada nos fundamentos científicos, históricos e sociais do trabalho e dos fenômenos esporte e lazer, fato observado na geração da classe 3 do dendrograma, que evidencia os atributos científicos-tecnológicos.

Nesse sentido, retomando a existência das tendências sinalizadas por Brandão (2013), a discussão recai sobre uma questão de importante destaque sobre as forças que configuram o curso de GDL nos IF's: o tipo de educação oferecida. Estando a formação aqui discutida inserida nos limites dos Institutos Federais, instituições públicas, gratuitas e socialmente referenciadas, tem-se, do ponto de vista dos objetivos basilares da instituição, a articulação curricular que se organiza a partir de quatro eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana.

Estes são indícios da tendência de uma formação diferenciada daquela predominante nas raízes históricas da expansão dos CST's no Brasil, favorecidos pela dualidade educacional que fornece “uma formação de nível superior específica, pontual” (BRANDÃO, 2013, p. 337). Nos apontam os projetos pedagógicos e a construção dos seus currículos: o comprometimento com a formação humana, cidadã, crítica e autônoma, sendo estes pressupostos de uma tendência que rompe com o caráter essencialmente funcionalista da formação de tecnólogos, podendo ser explicada pelas revisões curriculares decorrentes das reformas educacionais, especialmente com a nova institucionalidade dos IF's.

Para nortear a avaliação destas propostas curriculares, Adamson e Morris (2015) apresentam a estrutura de um quadro norteador da comparação entre currículos. O Quadro 5 se fundamenta na premissa de que o investigador tenha um propósito destinado a conceber novas compreensões que respondam, também, ao questionamento do pesquisador, gerando um ponto focal, podendo ser este um aspecto ou componente do currículo para a investigação.

Nesse caso, conforme orientam os autores, a coleta de dados foi feita a partir das manifestações do currículo relevantes para a pesquisa, as quais poderiam ser documentos ou comportamentos. Nesse sentido, visando orientar a coerência das perguntas a serem respondidas pela pesquisa, foram considerados os três ciclos principais do processo de formulação de uma política, conforme a abordagem do Ciclo de Políticas, a saber: o contexto de influência, o contexto da prática e o contexto da produção de textos sobre a política, considerando-se, nessa pesquisa, que os PPC's podem ser enquadrados nos três contextos.

No Quadro 5, a estruturação demonstra o contexto da produção de textos sobre a política de formação em GDL para a análise do contexto de influência.

Quadro 5 – Quadro comparativo do contexto da influência dos currículos

DIMENSÃO/ INSTITUIÇÃO	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA
IFCE	<ul style="list-style-type: none"> → Potencial turístico; → Megaeventos esportivos; → Espaços e equipamentos de esporte e lazer; → Marketing esportivo; → Progresso econômico local, regional e nacional; → Necessidade de profissionais especializados na área de gestão do esporte e lazer; → Expectativa de crescimento da área nos diversos nichos de mercado
IFRN	<ul style="list-style-type: none"> → Fenômeno da ocupação do tempo livre; → Esporte e lazer como geradores de aporte econômico; → Organização da produção e novas formas de trabalho; → Ampliação do mercado dos eventos e das experiências de esporte e lazer; → Potencial turístico; → Manifestações culturais, arte, culinária, eventos esportivos. → Espaços e equipamentos de esporte e lazer; → Necessidade de profissionais especializados na área de gestão do esporte e lazer; → Organização da Copa do Mundo 2014 no Brasil; → Instituições especializadas (secretarias, escolas, associações);
IFRS	<ul style="list-style-type: none"> → Efeitos da globalização; → Reestruturação produtiva; → Esporte e lazer como geradores de aporte econômico → Organização da produção e novas formas de trabalho; → Atendimento das demandas regionais; → Potencial turístico → Ampliação do mercado consumidor dos eventos e experiências de esporte e lazer; → Desconhecimento da cadeia produtiva do esporte; → Necessidade de profissionais especializados na área de gestão do esporte e lazer; → Projeções de investimentos no esporte a partir da criação de leis de incentivo fiscal; → Aumento da demanda por atividades de esporte e lazer por parte da população; → Participação do esporte na mídia; → Valorização social mercadológica e política das atividades físicas e esportivas no Brasil; → Necessidade de profissionalização das entidades esportivas públicas e privadas; → Realização dos Megaeventos esportivos;

Fonte: Elaboração própria (2022)

O Quadro 5 foi estruturado a partir das manifestações do currículo identificadas no interesse da abordagem do Ciclo de Políticas. No contexto de influência, foram evidenciados os fatores determinantes que constituem as políticas públicas, contemplando, em linhas gerais, os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A investigação das políticas educacionais sob o prisma desses aspectos caracteriza a importância de evidenciar o contexto amplo que condicionou e configurou a política e suas estruturas. A análise das forças externas e internas dos contextos é o que torna tangível a inter-relação entre educação e sociedade, característica que pode ser evidenciada quando usamos a metodologia de educação comparada (BONITATIBUS, 1989).

As unidades de comparação do contexto da influência revelam similaridades entre os três institutos no que diz respeito aos aspectos que influenciaram o currículo para a formulação do curso em cada região. Apesar das diferenças regionais verificadas entre os estados/cidades que sediam o curso de GDL nos IF's, quatro fatores assumem destaque: a reestruturação do processo produtivo, o potencial turístico das regiões, o progresso econômico por meio das experiências de esporte e lazer e a necessidade de profissionais especializados.

Para a pesquisa educacional, o fator progresso econômico assume relevo sobretudo em função de adequar a força de trabalho aos demais fatores e responder oportunamente às demandas recrutadas pelas transformações da reestruturação produtiva. A respeito dessa convergência, observa-se alinhamento ao Parecer CNE/CNES nº 436/2001, que manifesta a crença de que a

[...] permanente ligação com o meio produtivo e com as necessidades da sociedade, colocam esses cursos em uma excelente perspectiva de atualização, renovação e auto reestruturação, característica também inerente aos cursos sequenciais, porém cada vez mais presentes nos cursos de graduação (BRASIL/MEC/CNE, 2001, p.10).

Esse alinhamento reflete os domínios relevantes para a formação de gestores do esporte e do lazer no contexto da educação profissional e tecnológica, além de se configurar um mecanismo que aponta para a autorreflexão necessária a este campo profissional em desenvolvimento.

A caracterização sociodemográfica evidenciada ao longo deste estudo sobre as regiões aqui tratadas, quais sejam Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil, permite evidenciar que os fenômenos esporte e lazer estão fortemente associados ao desenvolvimento regional de territórios promissores do ponto de vista econômico.

No contexto da produção de textos da política, os três Institutos possuem estruturas substancialmente parecidas, diferindo quanto às nomenclaturas e à disponibilização dos documentos na *web*. Contudo, a estrutura básica de apresentação dos documentos que norteiam o curso em suas regiões possui caráter institucional e, por isso, encontram fundamentação convergente conforme apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Quadro comparativo do contexto da produção de textos dos currículos

DIMENSÃO /INSTITUIÇÃO	CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA
IFCE	<ul style="list-style-type: none"> → Projeto Pedagógico de Curso; → Ementas; → Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia; → Portaria de criação do curso nº 227/GDG de 03 de julho de 2002; → Portaria de reconhecimento; → Plano de ação de Coordenador de curso;
IFRN	<ul style="list-style-type: none"> → Projeto Pedagógico de Curso; → Ementas; → Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia; → Resolução de criação do curso nº 23/2012- CONSUP/IFRN; → Identidade Visual
IFRS	<ul style="list-style-type: none"> → Projeto Pedagógico de Curso; → Ementas → Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia; → Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso; → Portaria nº 256/2021- Colegiado de Curso; → Portaria nº 141/2021-Núcleo Docente Estruturante; → Identidade Visual

Fonte: Elaboração própria (2022)

Os PPC's foram os documentos basilares para o aprofundamento da estrutura do curso de GDL no IFCE, no IFRN e no IFRS. Assim, foi possível verificar que, nos Institutos Federais, os projetos pedagógicos possuem desenho próprio, mas articulados aos aspectos comuns regulamentadores da política nacional, como o alinhamento aos documentos que regulamentam a educação profissional e tecnológica em seus níveis de ensino e a estruturação em eixos/núcleos para a divisão das disciplinas e conteúdos.

Essa estrutura, própria da formação tecnológica dentro dos IF's, possui papel importante, pois garante uma formação, mesmo que reduzida, pela curta duração dos cursos, que tem como base conhecimentos, que se articulam às suas áreas específicas, fundamentados no saber científico, nas linguagens e no estímulo à criticidade por meio do currículo diversificado.

No contexto da prática, visando incorporar aspectos que envolvem os efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações (MAINARDES, 2006), foram evidenciadas as informações de ordem pública e de acesso livre que materializam a atuação dos cursos, em termos daquilo que pode ser considerado produto do papel ativo dos profissionais e dos envolvidos na política durante o processo de avaliação, conforme apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Quadro comparativo do contexto da prática dos currículos

DIMENSÃO /INSTITUIÇÃO	CONTEXTO DA PRÁTICA
IFCE	<ul style="list-style-type: none"> → Conceito de curso -CC/ nota- 5 (Consulta E-MEC, 2022); → 4 grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ (Consulta DGP/CNPQ, 2022)
IFRN	<ul style="list-style-type: none"> → Conceito de curso -CC/ nota- 3 (Consulta E-MEC, 2022); → Verticalização nos 3 níveis (técnico, tecnológico, pós graduação lato sensu); → Plano de oferta do Mestrado em Lazer (PDI, 2019-2026); → 2 grupos de cadastrados no CNPQ (Consulta DGP/CNPQ, 2022)
IFRS	<ul style="list-style-type: none"> → Conceito de curso -CC/ nota- 4 (Consulta E-MEC, 2022); → Verticalização nos 2 níveis (técnico e tecnológico); → 3 grupos de cadastrados no CNPQ (Consulta DGP/CNPQ, 2022)

Fonte: Elaboração própria (2022)

Dessa forma, entende-se que as semelhanças subjacentes das unidades de comparação levam a um resultado comum – com base na relevância causal observada entre os fenômenos de interesse – o qual denota o interesse desta formação em articular-se ao mundo do trabalho de modo a responder satisfatoriamente às demandas das estruturas de formação da força de trabalho (LIMA FILHO, 1999).

À vista disso, recorreremos a Mainardes (2006), que comenta que a abordagem do ciclo de políticas é um processo multifacetado e dialético, e, portanto, necessita articular as perspectivas macro e micro. Esse pensamento exprime a realidade dos currículos dos cursos superiores de tecnologia analisados, os quais estão inseridos em uma política vinculada a pressupostos institucionais e filosofia própria, com vinculação curricular ao que está regulamentado na Lei nº 11.892/08, que descreve os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como

[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação dos conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008, Art. 2º).

Assim, retomando como fio condutor as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Superiores de Tecnologia, Machado (2008) já sinalizava a necessidade da sua complementação com vistas à perspectiva politécnica e universalizante da Educação Profissional e Tecnológica.

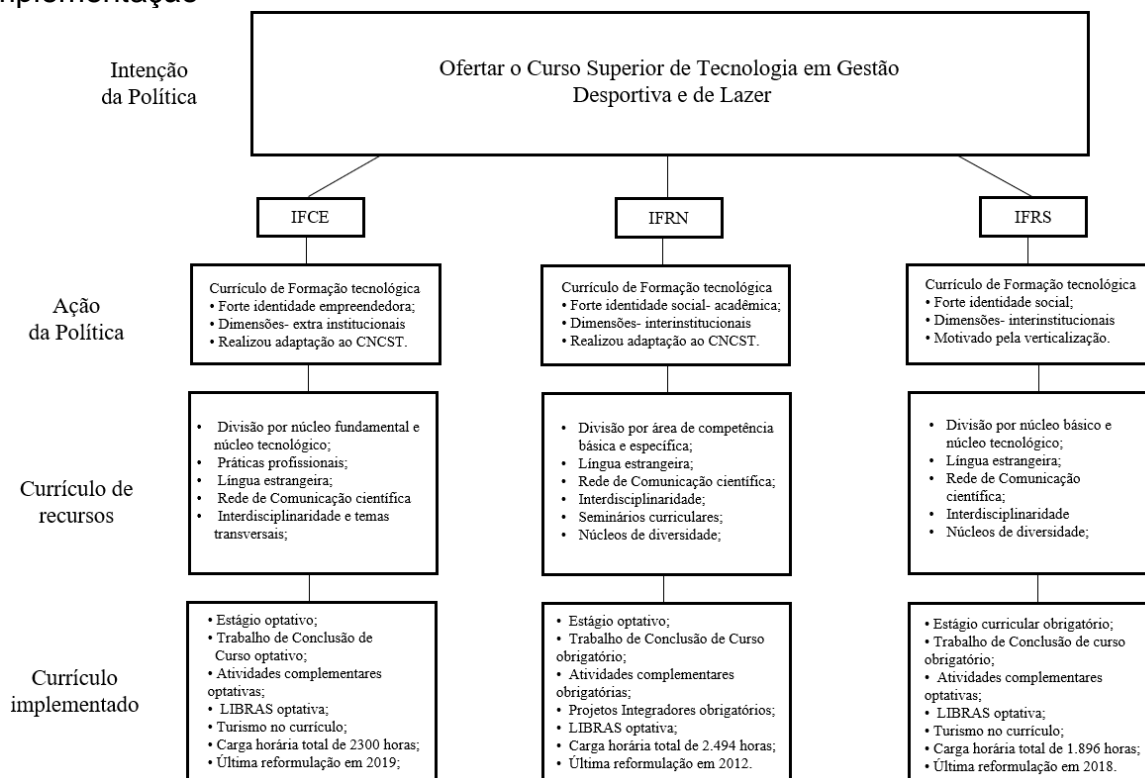
Especificamente no que se refere ao planejamento e organização dos cursos superiores de tecnologia, essas diretrizes estabelecem como critérios:

- I - o atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade;
- II - a conciliação das demandas identificadas com a vocação da instituição de ensino e as suas reais condições de viabilização;
- III - a identificação de perfis profissionais próprios para cada curso, em função das demandas e em sintonia com as políticas de promoção do desenvolvimento sustentável do País (RESOLUÇÃO CNE/CP, 2002, Art. 3º).

Andrade e Kipnis (2010) assinalam que, sendo o período desenvolvimentista o demarcador para o nascimento desses cursos, é notório observar a preocupação em envolver a educação no processo de desenvolvimento, como mostra o contexto de influência denotado no Quadro 5. Ao mesmo tempo em que se faz necessário refletir sobre as estruturas e as influências da política, o ciclo de políticas desafia os sujeitos e as instituições que concebem a política a repensar seu conteúdo e forma em função do contexto da prática, etapa em que os efeitos gerais de política se tornam evidentes (LIMA; GANDIN, 2012).

A seguir, apresenta-se uma comparação horizontal entre os Institutos que ofertam o curso de GDL e uma comparação vertical entre as interpretações de cada manifestação do quadro referencial apresentado por Adamson e Morris (2015), utilizado para comparações entre currículos (Quadro 8).

Quadro 8 – Comparação da política de formação de GDL nos IF: da formulação à implementação



Fonte: Elaboração própria adaptada de Adamson e Morris, 2015 (2022)

Os Quadros 4, 5 e 6 (referenciais) ilustraram as interpretações advindas dos projetos pedagógicos, portarias, resoluções e documentos disponibilizados na página dos cursos via portais institucionais, e estabeleceu comparações entre os documentos. Destacam-se, nesse sentido, as similaridades já esperadas quanto à natureza do curso e ao seu enquadramento no currículo da formação tecnológica.

A interpretação da Ação da Política apresenta uma orientação acerca da constituição do curso em cada IF, a saber: o enquadramento do currículo, as dimensões da sua identidade e o formato da sua construção.

Verifica-se, então, que no IFCE e no IFRN o curso sofreu adaptação ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia e, portanto, realizou adequação curricular ao eixo Hospitalidade e Lazer, no qual o curso de GDL está listado. Essa transição revela que nesses institutos a formação para o esporte e o lazer já era desenvolvida, sob outras nomenclaturas, a saber: no IFRN, com o Curso Superior de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida, e no IFCE, com o Curso Superior de Desporto e Lazer.

Já no IFRS, a formação se apresenta motivada pela necessidade de verticalização do Ensino Médio Integrado – EMI para o nível superior, apresentando-se, então, como uma proposta interessante para os egressos do curso técnico em lazer.

No que diz respeito ao segundo tópico, percebe-se que há forte similaridade entre a disposição dos recursos disponibilizados ao currículo e que a formação expressa preocupação em temáticas anexas ao campo específico do esporte e do lazer, quando incorpora temas transversais, núcleos de diversidade e redes de comunicação científica no currículo previsto.

Desse modo, nos três contextos, converge a apropriação de conhecimentos, a qual Machado (2008) já apontara como direcionamentos para a formação de tecnólogos, norteados para

[...] o campo da pesquisa e de desenvolvimento de projetos e para funções de direção, mais além que supervisão de setores especializados. Fundamentada no desenvolvimento tecnológico e em sintonia com a realidade do mundo do trabalho, a oferta dos cursos precisa articular as dimensões da ciência, natureza, cultura, trabalho e tecnologia (MACHADO, 2008, p.25).

Estas dimensões representam um conjunto de prioridades que devem ser consideradas para atender aos anseios da formação de tecnólogos no Brasil,

considerando a agenda de prioridades da Educação profissional e Tecnológica, precisamente no que se refere à educação superior.

O terceiro tópico do quadro apresenta os elementos observados no currículo implementado pelos cursos de Gestão Desportiva e de Lazer no IFCE, IFRN e IFRS. A comparação aqui desenvolvida aponta que essas manifestações observadas são flexíveis e enquadram-se nas exigências previstas para a formação de tecnólogos, sobretudo no que se observa no caráter facultativo de atividades articuladas ao ensino, como o Estágio curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso, por exemplo. Cabe ressaltar que a forma facultativa das atividades articuladas está prevista no Parecer CNE/CES nº 239/2008 do MEC, que trata da carga horária de atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia.

No IFCE e no IFRN, o estágio curricular é componente optativo, já no IFRS, este consta como componente curricular obrigatório aos estudantes. Quanto ao TCC, observou-se que no IFRS e no IFRN este é um componente obrigatório, enquanto que, no IFCE, trata-se de um componente optativo para a conclusão dos estudos. Dispõe de obrigatoriedade no cumprimento de carga horária de atividades complementares apenas o IFRN, considerando que no IFCE e no IFRS o cômputo também é optativo.

O incentivo à formação profissional e acadêmica por meio das atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática profissional são notadamente fundamentais para o desenvolvimento profissional. Entretanto, em sua regulamentação, os Cursos Superiores de Tecnologia apresentam a prerrogativa da “flexibilidade” como necessária para a organização curricular, conforme preconiza a Resolução CNE/CP nº 03 de 18 de dezembro de 2002, artigo 22º, item VI: “adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos”.

Na perspectiva comparada, especialmente na análise intranacional, a investigação dá lugar à singularidade (BONITATIBUS, 1989) ao invés da generalização. Isso significa dizer que o que se propõe aqui, mediante a explícita descrição de cada realidade, é o apoio nos fatos relativos às realidades investigadas ao invés da generalização de alternativas com base em soluções universais.

Dentro do cenário instituído dos Institutos Federais, pouco se observa quanto às divergências existentes entre os objetivos do curso. As principais diferenças estão relacionadas às decisões que ficam a critério dos núcleos estruturantes dos cursos

com base na legislação educacional vigente, como as opções pela estrutura dos componentes curriculares, a obrigatoriedade ou a flexibilidade de componentes extracurriculares.

Assim, temos como pano de fundo uma realidade que, por um lado, propicia ao estudante-trabalhador maior liberdade e independência para gerenciar suas atividades extracurriculares, adequando-se à rotina de trabalho e estudos, mas, de outro, exige a necessidade de um olhar destinado à mobilização dos conceitos e à importância das atividades complementares como necessárias para uma formação contextualizada, interdisciplinar e especializada nas relações que serão requeridas pelo mundo do trabalho.

Sob o ponto de vista dos eixos que tratam de temas sensíveis ao contexto social e estão, portanto, imbricados na realidade do curso de Gestão Desportiva e de Lazer, registramos que na oferta dos três institutos consta a existência de núcleos de diversidade e/ou temas transversais, com descrição da atuação, presentes nos projetos pedagógicos de curso.

Ainda nesse contexto, observamos a presença da língua estrangeira (inglês ou espanhol) como componente curricular obrigatório e da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como disciplina optativa nas três ofertas. Esse formato revela a realidade da maior parte dos cursos superiores de formação no Brasil que ainda não dispõem de orientação normativa quanto à obrigatoriedade de ofertar um componente legitimamente reconhecido como meio legal de comunicação e expressão, conforme a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, mecanismo fundamental da comunicação inclusiva no meio social, sobretudo em profissões que lidam propriamente com pessoas.

Faz-se importante recordar que a natureza dos cursos superiores de tecnologia, em relação ao perfil profissional e aos objetivos da formação, possui raízes históricas nos valores condizentes com os padrões de consumo do modo de produção capitalista, que requereu propostas formativas menos densas, realizadas em menor tempo e com menores custos.

De acordo com Brandão (2013, p.325), sinalizavam-se características comprometidas em diminuir a pressão popular pelo acesso às vagas nas universidades:

Isto é, formação de nível intermediário entre o nível médio e nível superior, assim como formação voltada predominantemente para a prática, e não para a pesquisa e investigação; e, por isso, não exigindo uma formação com base científica sólida [...] Durante a década de 1970, o governo federal passou a incentivar as “carreiras de curta duração” em todos os setores da economia. E, ainda nos primeiros anos desta década, por meio do Parecer CFE 1.060/73, formalizou estes cursos com a nomenclatura de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), dando-se aos diplomados pelos mesmos a denominação de Tecnólogos.

Para além da crítica ao modelo organizacional dos cursos, algumas questões se fazem importantes problematizar. Com efeito, a flexibilidade observada na formatação curricular no tocante às práticas curriculares de estágio, trabalhos de conclusão de curso e carga horária complementar, somadas à já reduzida carga horária que decorre da natureza de curta duração desses cursos, tensiona a credibilidade conferida a estes profissionais, considerando a sua inserção no mundo do trabalho

Os argumentos encontrados nos projetos pedagógicos dos três contextos (IFCE, IFRN e IFRS) apontam a necessidade de atender demandas emergentes no mundo do trabalho como justificativas para a sua criação. Entretanto, os estudos evidenciados no Estado do Conhecimento e no trabalho monográfico que antecedem esta análise não dialogam com esse discurso, tendo em vista o apontamento das pesquisas a respeito de identificar que os profissionais não são absorvidos no campo trabalhista. Cabe sinalizar aqui estudos mais aprofundados que identifiquem se esta não absorção se deve à falta de postos/oportunidades de trabalho ou à falta de reconhecimento social e regulamentação para a atuação no setor.

Todavia, no presente estudo, fica evidente a preocupação da instituição educacional em integrar as bases de uma proposta educativa que forme indivíduos para além do fazer instrumental, reconhecendo a necessidade de uma visão crítica e autônoma sobre o contexto social, político, econômico e cultural.

São considerados pontos fortes dos Institutos que fomentam a formação em Gestão Desportiva e de Lazer no Brasil: a natureza dos discursos observados nas diretrizes dos cursos, que visam à ampliação do acesso ao esporte e ao lazer mediante a intervenção profissional qualificada; as definições acerca das atribuições do profissional no mundo do trabalho, norteando a atuação; a perspectiva crítico-reflexiva preconizada no perfil esperado dos egressos; e a própria estrutura institucional disponibilizada nos moldes dos IF's, com robusto corpo técnico, docente

e administrativo, estruturas físicas e articulação dos conhecimentos em variados contextos.

Por outro lado, fica evidente a existência de tendências a serem refletidas no contexto da formação de tecnólogos nos Institutos Federais. De um lado, têm-se propostas curriculares que foram pensadas nos formatos da referida modalidade de ensino (tecnólogos) e, portanto, integram características próprias de sua natureza, centrada na especialização com foco na prática. De outro modo, com a influência das bases e fundamentos da Instituição educacional (IF's), revelam-se propostas norteadas pela busca de uma formação humanizada e reflexiva, que preconiza a formação de egressos capazes de intervir de maneira autônoma e na realidade concreta da formação adquirida. Sobre esta última, Costa (2017, p.122) sinaliza que:

[...] em busca de uma educação superior emancipatória, isto só se efetiva como realidade, se a EPT, no âmbito do ensino superior tecnológico, se empoderar de referenciais críticos e práticas emancipadoras em seus currículos para assim, promover transformações contra-hegemônicas diante da supremacia dos ditames econômicos e culturais.

Estes são aspectos que orientam para uma importante reflexão no contexto da formação de tecnólogos que reside no terreno das suas propostas. Cabe refletir se a oferta de CST's na esfera das instituições públicas possui o mesmo viés e interesse daquela subsidiada na esfera privada.

Constata-se, em suma, que a flexibilidade observada no desenho das escolhas curriculares permite a abertura de lacunas a respeito do relacionamento dos cursos com a sociedade. Ou seja, frente à não obrigatoriedade do estágio curricular (IFCE, IFRN), do trabalho de conclusão de curso (IFCE) e das atividades complementares (IFRS), não fica claro, nos projetos pedagógicos, de que maneira as relações que poderiam ser construídas ao longo dessas premissas são articuladas para traçar as pontes entre os que se formam e os setores que poderão receber os profissionais.

Convém assinalar que esta complexidade envolve as relações entre conhecimento, tecnologia e mercado, de modo que assume profusa necessidade de articulação entre os campos, não cabendo somente à Instituição educacional a tarefa de resolver tais contradições (LIMA FILHO, 1999).

Na observância da diversidade regional aqui trabalhada, o estudo foi composto por duas unidades de análise situadas na região nordeste (IFCE e IFRN) e uma na região sul do país (IFRS). A caracterização dessas regiões contemplou os aspectos de ordem social e econômica, com direcionamento aos índices educacionais.

De maneira comum aos três contextos observados, especialmente nos aspectos que constituem a trajetória do curso de GDL nas instituições, não se observam informações disponibilizadas de maneira organizada acerca das motivações e da trajetória que antecedem o curso de Gestão Desportiva e de Lazer nessas instituições, tendo em vista que, com a proposição do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, formações anteriores na área do esporte e do lazer foram reformuladas para a matriz de GDL.

Costa (2017), em estudo imerso na realidade dos CST's, sublinha a trajetória dos cursos tecnológicos como marcada por dificuldades de concepção curricular, implantação e legitimação na esfera educativa, cabendo a necessidade de não perder de vista o compromisso com a qualidade social destes cursos.

A comparação intranacional permitiu, pois, identificar os fatores que moldam e sustentam os modelos educacionais aqui trabalhados, fazendo-se necessário compreender que, “a forma pela qual funciona um sistema educacional é, em ampla medida, o reflexo da natureza da própria sociedade” (BONITATIBUS, 1989, p.81).

Dessa forma, é imperioso insistir que o estudo dos sistemas educacionais, qualquer que seja a sua delimitação, deverá ser incorporado aos contextos sociais mais amplos com a finalidade de delimitar, apreender e compreender suas unidades integradoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso metodológico que a educação comparada viabilizou por meio desta pesquisa científica demonstra, em termos singulares, que apreender o contexto histórico, as forças que dialogam com a construção das políticas e com os sistemas educacionais é processo fundamental para compreender que os fenômenos educativos não são aleatórios e desconectados, pois apresentam estruturas identificáveis e expressivas quando os avaliamos e analisamos considerando o ciclo de políticas utilizando procedimentos de triangulação.

Foi por meio dos contextos e da construção histórica que se fez possível desenvolver uma comparação intranacional entre a oferta do Curso de Gestão Desportiva e de Lazer nos Institutos Federais, notadamente situada no IFCE, no IFRN e no IFRS, mediante os aspectos políticos, econômicos e sociais que fundamentam a construção dessa política de formação no campo da educação profissional.

Assim, tendo como base os Projetos Pedagógicos dos Cursos e os referenciais normativos e técnicos que regulamentam e norteiam a formação, foram observadas similitudes e diferenças entre os contextos investigados, as quais foram apresentadas no capítulo 4, das quais se destacam:

- a) Convergência nas motivações de criação do curso;
- b) Formação para além do fazer instrumental nos três institutos;
- c) Tomada de decisão dos núcleos estruturantes de cada curso, de maneira específica no que diz respeito à estrutura dos componentes curriculares, à obrigatoriedade ou flexibilidade de componentes extracurriculares e à formatação da carga horária para cada atividade como as principais diferenças entre as instituições;
- d) Centralidade do Lazer na formação observada nos três institutos.

O estudo optou por incluir no escopo da análise: variáveis que perpassam pelas justificativas de criação do curso, objetivos, perfil profissional e matriz curricular, além dos aspectos gerais que incorporam as características atuais dos cursos quanto à implementação das ações propostas. A partir disso, foi possível verificar que os três cursos possuem o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia como base para a organização curricular, apresentando semelhanças quanto aos componentes curriculares ofertados.

A caracterização realizada a respeito do contexto regional de cada instituto revelou que o curso de Gestão Desportiva e de Lazer encontra sede e espaço nos *campi* sediados nas capitais dos estados, com forte potencial para as manifestações de lazer e esporte, dada a geografia local: no IFCE e no IFRN, pela predominância das altas temperaturas e de regiões litorâneas, propícias às vivências turísticas, esportivas, naturais e de aventura; e no IFRS com destaque para o clima subtropical e para as regiões serranas, com suas belas paisagens naturais, também propícias ao turismo e às vivências de lazer.

Foi possível observar que, dado o caráter desta formação, inserida na modalidade dos Cursos Superiores de Tecnologia, fez-se necessário compreender e refletir sobre a natureza da formação de tecnólogos, perpassando por aquilo que necessariamente compreende-se como “educação superior” no Brasil, considerando que essa formação pode ser reputada aligeirada para atender ao mercado capitalista.

Os projetos pedagógicos indicam que as motivações definidoras das ofertas estão fundamentadas nos estudos e indicadores a respeito dos arranjos produtivos locais. Considerando isso, dadas as similitudes encontradas, os três contextos apresentam motivações alinhadas por se instalarem em capitais turísticas, com herança da iniciação dos megaeventos esportivos no Brasil e alinhadas ao crescimento das vivências de esporte e lazer.

Assim, isso parece sinalizar prerrogativas para a dinâmica social e para o exercício profissional dos que se formam nesses cursos, posto que podem utilizar-se das suas regionalidades para o seu exercício profissional. Resta, não obstante, compreender se as competências registradas no currículo desta formação são compatíveis com as atribuições profissionais demandadas pelo campo profissional nas instâncias demarcadas para a sua atuação, o que implica a necessidade de dialogar com gestores e responsáveis pelo desenvolvimento do esporte e do lazer nas esferas práticas.

Nota-se, ainda, que os projetos pedagógicos carecem de especificidade para tratar as tendências, as ferramentas e os recursos utilizados para a Gestão do Esporte e do Lazer. As relações entre as inovações do campo do esporte e do lazer não são claramente descritas, apenas mencionadas, somando-se aos estudos basilares que denotam sustentação em teorias mais gerais sobre administração, fundamentos do esporte, do lazer, do marketing, das finanças, dentre outras nuances.

A formação de tecnólogos, e, portanto, a formação de Gestores Desportivos de Lazer, possui como fundamento a adaptação às necessidades do mundo do trabalho e/ou do setor produtivo. Nos PPC's, percebeu-se constante essa tendência de vinculação do campo produtivo à atuação deste profissional, principalmente no que se observa nas justificativas de implantação.

Constata-se, pois, que, com a formatação do curso de GDL norteadas pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, as instituições dispuseram de oportunidades para a construção de um novo campo de atuação que vem sendo trabalhado em diferentes regiões do Brasil, a partir das necessidades e oportunidades regionais.

Quanto às bases das propostas formativas, aponta-se a prevalência de práticas interdisciplinares articuladas aos eixos de atuação do esporte e do lazer sob o ponto de vista da intervenção na gestão desses fenômenos em programas, projetos, atividades empreendedoras e em organizações e entidades do esporte e do lazer.

No três Institutos, ficou evidente a preocupação em formar profissionais que transcendam o fazer instrumental, reconhecendo uma atuação que valoriza a autonomia e a reflexão sobre o fazer profissional do ponto de vista social, econômico, político e cultural.

A constatação que se formula a partir dos aspectos da formação de tecnólogos para a Gestão do Esporte e do Lazer nos IF's, mediante a investigação das propostas curriculares e dos estudos do campo, é que a preocupação com as bases de formação foi pensada do ponto de vista dos indicadores socioeconômicos como resposta às expectativas criadas para atender aos setores produtivos e à nova ordem do trabalho globalizado.

Os pressupostos curriculares denotam caráter fundamentado no aprofundamento sobre os fenômenos que dão suporte ao curso (esporte e lazer), nas inter-relações estabelecidas entre os segmentos do esporte e do lazer e na utilização das tecnologias sociais e da inovação tecnológica. São indicadores de uma formação que deseja demarcar espaço na sociedade mediante os saberes específicos da gestão, fato que caracteriza e diferencia o curso de outras formações, com temáticas aproximadas, a exemplo da Administração, da Educação Física e do Turismo.

Além disso, a partir do trabalho monográfico desenvolvido anteriormente a este estudo, foi identificado que o curso de GDL não goza de reconhecimento social. Quatro anos após esse levantamento, os estudos ainda apontam para a não absorção desse profissional pelo mundo do trabalho.

Isso implica dizer que este curso, estando inserido em uma política pública educativa, necessita ser reavaliado e alguns questionamentos se fazem imperativos, como, por exemplo: A formação adota um foco ou eixo central (Gestão do Esporte x Gestão do Lazer) (considerando que está inserida no âmbito da formação de tecnólogos e que visa a especialização em determinado campo profissional)? Além disso, a quem direciona-se esta política educativa? Pretende dialogar com os que já estão inseridos no campo da Gestão do Esporte e do Lazer ou não se sente responsável por esta interlocução?

Frente ao exposto, alinhavam-se, ainda, algumas constatações, uma vez que a formação instituída nos IFs para o campo do esporte e do lazer atende às expectativas quanto às propostas curriculares nos contextos aqui investigados. Trata-se, portanto, de compreender que a atual relevância assumida por esta proposta formativa é creditada a dois fatores elementares, notadamente o fato de estarem

inseridos em um projeto político de educação que alia cultura geral, ciência e tecnologia nos seus projetos pedagógicos, e a significativa atenção dada à profissionalização do Esporte e Lazer na condição de fenômenos necessários e relevantes, com impactos observáveis em diversos setores da realidade econômica, cultural e social.

Logo, considera-se que o currículo prescrito dialoga com as demandas observadas no contexto da sua implantação no IFCE, no IFRN e no IFRS, haja vista que as justificativas de implantação e os objetivos da formação são condizentes com uma resposta de materialização às demandas da Gestão do Esporte e do Lazer, que não possuem espaço suficiente e delimitação própria em outras propostas formativas, mesmo sendo este um campo interdisciplinar.

Contudo, é possível afirmar que o desenvolvimento desta formação ainda não se encontra consolidado. Como foi visto, são vários os obstáculos que se colocam frente à transferência dessa proposta formativa para o mundo do trabalho. Dentre elas, destacam-se: a natureza da formação de tecnólogos, que dificulta a articulação social; a inexistência de uma identidade profissional sólida; e a necessidade de diretrizes que articulem os profissionais da Gestão do Esporte e do Lazer aos mecanismos próprios das tendências do campo, afastando-se da identidade de outras profissões e assumindo personalidade própria.

Enfim, reconhecendo as lacunas evidenciadas neste estudo, faz-se necessário perceber que o curso de Gestão Desportiva e de Lazer enfrenta desafios de natureza estrutural, requerendo, a partir de amplo diálogo e avaliação, intervenções concretas e efetivas que identifiquem a identidade deste profissional, elucidando se este possui foco no fenômeno esporte ou no fenômeno lazer, se poderá equilibrar os dois e como isso será refletido nas matrizes dos cursos, além da necessária revisão dos seus componentes curriculares, de modo a refletir propriamente estas inferências.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, B.; MORRIS, P. Comparações entre currículos. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. **Pesquisa em Educação Comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p.345-368.
- AMARAL, A.; FRAGOSO, S.; RECUERO, R. **Métodos de pesquisa para internet**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- ANDRADE, A. F. B; KIPNIS, B. Cursos superiores de tecnologia: um estudo sobre as razões de sua escolha por parte dos estudantes. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades, Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ARAUJO, A. B. Educação tecnológica para a indústria brasileira. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2870> . Acesso em: 12 mar. 2022.
- BASTOS, F.C . Administração Esportiva: área de estudo, pesquisa e perspectivas no Brasil. **Motrivivência**, n. 20-21, p. 295-306, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/930/723/2596>. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BASTOS, F.C . **Gestão do Esporte no Brasil: Reflexões sobre avanços, limites e desafios**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- BONITATIBUS, S.G. **Educação comparada**: conceito, evolução e método. São Paulo: EPU, 1989.
- BOURDIEU, P. **Usos sociais da ciência**. Unesp, 2004.
- BRAGA, L.F ; SEVERINO, A.J . Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 4, n. 2, p. 65-73, 2015. Disponível em: <https://200.139.21.41/index.php/estacao/article/view/1321>. Acesso em 13. mar. 2022.
- BRANDÃO, M. Cursos superiores de tecnologia: uma formação intermediária. *In*: MOURA, D. H. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**, 1 ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013. Cap. 9, p. 307-346.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 10/2006**. Cria e aprova o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília (DF): 2006.
- BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília (DF): 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 436, de 02 de abril de 2001**. Assunto: cursos superiores de tecnologia – formação de tecnólogos. Brasília (DF).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf> . Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3 ed. Brasília (DF): MEC, 2016. 194 p.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Cursos Superiores de Tecnologia Autorizados e Reconhecidos a partir de 2001. SETEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/cst.pdf> . Acesso em: 10 mar. 2022.

CAMARGO, B.V ; JUSTO, A.M . IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751532016.pdf> . Acesso em: 11 abr. 2022.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O legado de Joffre Dumazedier: reflexões em memória do centenário de seu nascimento**. Revista Brasileira de Estudos do Lazer, v. 3, n. ja/abr. 2016, p. 142-166, 2016. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/3863/2823> . Acesso em: 12 abr. 2022.

CAMARGOS, W.V.M. **A Constitucionalização do Esporte no Brasil Anatomia Tutelada: Ruptura e Continuidade**. 2017. Tese (Doutorado em Direito, Estado e Constituição) Universidade de Brasília, Brasília 2017.

CÂNDIDO, F. G; JUCÁ, S. C. S; SILVA, S. A. **Entre a história e a memória** : acervo online sobre o processo histórico do Instituto Federal do Ceará. 1. ed. Rio de Janeiro: PoD, 2020. 232 p. v. 1.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. Acta Scientiarum. **Education**, v. 36, n. 01, p. 129-141, 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v36n01/v36n01a13.pdf> . Acesso em: 16 abr. 2022.

CAVALCANTI, K. B. Dumazedier e a poética da complexidade na construção de saberes sobre o lazer. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 6, n. 2, 2003.

CHEIUB, B.L. As contribuições da produção científica para o entendimento do lazer como direito social. In: ISAYAMA, H.F, GOMES, C.L. **O Direito social ao lazer no Brasil**. Campinas: Autores Associados, p. 201-228, 2015.

ClAVATTA, M. A historicidade da formação de tecnólogos. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção de Conhecimento, políticas públicas e formação em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 271-306.

CODEVASF. Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (2021).

COSTA, N. M. L. **Identidade e desenvolvimento profissional docente**: um estudo de caso com professores do Ensino Superior Tecnológico no IFRN. 2017. 360.p.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 1. ed.- São Paulo: Atlas, 2013.

DUARTE, B.A.F. **Recriando o direito ao lazer**. In: O Direito social ao Lazer no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2015, p. 23-44.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva: Ed. SESC, 1979.

FAVRETTO, J; MORETTO, C. F. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da educação superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 407-424, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pWKWy66bgDDqLymqvhsLGXd/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 mar.2022.

FERNANDES, F.C. M; TABOSA, W. A. F. **Instituto Federal**: uma organização composta de organizações. Natal: Editora IFRN, 2018. 98 p.

FERREIRA, A. G. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação** , v. 31, n. 02, p. 124-138, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2764> . Acesso em: 10 mar. 2022.

FRANCO, M. C. Quando nós somos o outro: questões metodológicas sobre estudos comparados. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES-UNICAMP, ano 21, v. 72, p. 197-230, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xGMSnNdj7LYCdPrgFNp7C5Q/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 mar. 2022.

FRIGOTTO, G; ClAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zmF7QPkJ6yJB9wYpyHysNYD/?lang> . Acesso em 12. Mar. 2022.

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. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/adturismo/article/view/10278> . Acesso em: 10 mar. 2022.

GARNELO, L. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Cadernos de Saúde Pública, v. 22, p. 1115-1117, 2006. Disponível em: https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csp/v22n5/25.pdf . Acesso em: 15 jul. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. L. Pesquisa e pós-graduação em lazer no contexto latino-americano: um panorama. In: ISAYAMA, H. F; MELO, V. A (Orgs). **Pesquisa e Pós-Graduação em estudos do lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020. p.27-46.

GOMES, C.L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 1, n. 1, p. 3-20, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/430>. Acesso em 15 jul. 2022.

GUIMARÃES, A.V; ARANHA, A.V.S. Educação profissional e lazer. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 287-305, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2854> Acesso em: 13 mar. 2020.

HANS, N. **Educação comparada** . São Paulo: Nacional, 1951.

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

IFCE - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Plano Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer**. IFCE: Fortaleza, 2019.

IFRN - INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ (IPECE). Produto Interno Bruto: PIB do Ceará na Ótica da Produção e da Renda – 2019, n. 07. Fortaleza: IPECE. 2021.

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

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFRS 2019-2023**, 282 p. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2019-23-versao-final.pdf/view> . Acesso em: 10 de março de 2022.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFRN 2019-2026**, 227p. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/pdi-2019-2026> . Acesso em: 10 de março de 2022.

IFRN - INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. **Plano de Desenvolvimento Institucional IFRS 2019-2023**, 470 p. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf . Acesso em: 10 de março de 2022.

IFRS - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Desportiva e de Lazer**. IFRS: Porto Alegre, 2018.

ISAYAMA, H.F ; MELO, V .A (Ed.). **Pesquisa e pós-graduação em estudos do lazer**. Editora Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2020.

KARNAS, G.S. **Perfil do Gestor Esportivo nos países de Língua Portuguesa: uma revisão de literatura**. 2010. Dissertação (Faculdade de Desporto da Universidade do Porto). Porto, 2010.

KAZAMIAS, A. M. Educação comparada: uma reflexão histórica. *In*: COWEN, R; KAZAMIAS, A (Org.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. v. 1. Brasília, DF: UNESCO; CAPES, 2012. p. 173-196.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**. Rio de Janeiro: Contraponto, v. 25, 2006.
KRIPKA, R; SCHELLER, M; BONOTTO, D.L . Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **CIAIQ2015**, v. 2, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252> . Acesso em: 15 jul, 2022.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 5 Ed. p. 33-57, 2006.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Ática, 1991.

LIMA FILHO, D.L. Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 25, n. 3, p. 40-53, 1999. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/617> . Acesso em: 15 jul, 2022.

LIMA, L. G; GANDIN, L. A. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. **35ª Reunião Anual da Anped- GT 05 - Estado e Política Educacional**, 2012.

LOURENÇO FILHO, M.B. **Educação comparada**. 3. ed. Brasília: MEC/Inep, 2004.

MACHADO, L. R. S. O profissional tecnólogo e sua formação. *In*: BUENO, M.S.M; ALVES, G (Org.). *Trabalho, educação e formação profissional: perspectivas do capitalismo global*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?lang=pt&format=html> . Acesso em: 18 mar. 2022.

MANFREDI, S.M. **A educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELLINO, N.C. **Lazer e cultura: algumas aproximações**. Campinas: Alínea, 2007.

MARCONDES, M.A.S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **EccoS revista científica**, v. 7, n. 1, p. 139-163, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570107.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

MARTINS, C.B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & sociedade**, v. 30, p. 15-35, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/> . Acesso em: 12. Mar. 2022.

MAZZEI, L.C; BASTOS, F.C (Ed.). **Gestão do esporte no Brasil: desafios e perspectivas**. Icone Editora, 2012.

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

MINAYO, M. C. S. Pesquisa avaliativa por triangulação de métodos. *In*: BOSI, M. L. M.; MERCADO, F. J. **Avaliação qualitativa de programas de saúde: enfoques emergentes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 163-190.

MORAES, I. F; AMARAL, C. M. S; BASTOS, F.C . Teses de doutorado em gestão do esporte no Brasil: uma revisão integrativa metodológica. **Movimento**, v. 27, 2021.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. Esporte e humanismo. *In*: **Lazer e esporte no século XXI: novidades no horizonte**. Curitiba: InterSaberes, p. 161-177, 2018.

MOROSINI, M.C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v.40, n.1, p.101-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 15 jul 2022.

MOURA, D. H (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, 476p.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, mar. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MÜLLER, N; TODT, N.S (Ed.). **Pierre de Coubertin (1863-1937)–Olimpismo–** Seleção de textos. EDIPUCRS, 2015.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 2002.

PILATTI, L. A. A lógica da produção do espetáculo: o esporte inserido na indústria do entretenimento. **Revista Eletrônica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura**, v. 8, n. 2, 2006. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/download/278/268/>. Acesso em: 12. mar. 2022.

PIRES, G. M. V. S.; LOPES, j. P. S. R. Conceito de Gestão do Desporto. Novos desafios, diferentes soluções. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Lisboa, v. 1, nº 1, p. 88-103, 2001. Disponível em: <https://cifi2d.fade.up.pt/files/12.pdf> . Acesso em 12 mar. 2022.

QUEIRÓS, T. M. G. Pierre de Coubertin. **Educação: Pensadores ao longo da História**. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação: Bragança, 2016.

RATINAUD, P. IRAMUTEQ: **Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires**[Computer software]. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>. Acesso em: 18 mar. 2022

ROCHA, C. C; MATIAS, W. B ; MASCARENHAS, F. Brasil e Espanha: Gestão das Políticas Públicas Esportivas. **Revista Intercontinental de Gestão Desportiva-RIGD**, v. 10, n. 3, p. e10020, 2020. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/tlkdoxhvjjfz5ch3ywp4s47qdi/access/wayback/https://app.periodikos.com.br/article/5fc55d050e8825d66e09966c/pdf/rigd-10-3-e10020.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ROCHA, C.M; BASTOS, F.C . **Gestão do esporte**: definindo a área. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 25, n. SPE, p. 91-103, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/kV8QjfbFTTLMXqLcCcHdPLz/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 20. mar. 2022.

ROCHA, M.B. **Metamorfose dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil**: Política de Acesso à Educação Superior em um Estado Burguês. 2009. 248 p. TESE (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

RODRIGUES, R. M.A; PINA, L. W; POLI, K. L. C; **Gestão do lazer e do entretenimento**. Editora Brasport/ Rio de Janeiro, 2016.

ROLIM, L.C. **Educação e lazer**: a aprendizagem permanente. 2.ed.São Paulo: Editora Ática, 2003.

SALVIATI, M. E. **Manual do Aplicativo Iramuteq**: versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3. Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati> . Acesso em: 06 abr 2022.

SCHWARTZ, G.M; TEODORO, A. P. E. G; PACHECO, J.P.S. Gestão do lazer: entraves e perspectivas relativos à Produção acadêmica. *In*: AZEVEDO, P. H.; BRAMANTE, A. C (org.). **Gestão estratégica das experiências de lazer**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 45-55.

SEVERINO, A.J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e pesquisa**, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rhVxLn4XhLWjYJKXB7grswG/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 12. Mar. 2022.

SILVA E SILVA, M. O. **Construindo uma abordagem participativa para avaliação de políticas e programas sociais**. *Congress of the Latin American Studies Association*, Rio de Janeiro, Brasil, 11 a 14 de junho de 2009. 24 p. Disponível em: http://www.gaepf.ufma.br/site/producao_cientifica_userview/download.php?id=201 .Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, F. N; LIMA, E. R. S; SILVA, L.L.S. Trajetória do Ensino Médio e da Educação Profissional no Brasil. **Holos**, v. 3, p. 164-175, set. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554848017.pdf> . Acesso em: 11. mar. 2022.

SOUZA, J.S. VEIGA, C.C. P.S. Determinantes sociais e políticos da regulamentação e fomento de cursos superiores de tecnologia no Brasil. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 38, p. 461-482, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6021> . Acesso em: 13 abr. 2022.

SOUZA, J; MARCHI, J. W. Bourdieu e a sociologia do esporte. Contribuições, abrangência e desdobramentos teóricos. **Tempo Social**, v. 29, n. 2, p. 243-286, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/kLDmwXkKc35SmBvpKtSNtwG/abstract/?lang=pt>. Acesso em 13. Abr. 2022.

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.

TUBINO, M. J .G. **Estudos brasileiros sobre o esporte: ênfase no esporte- educação**. Maringá (PR): Eduem - UEM, 2010.

TUBINO, M. J. G. Movimento esporte para todos: da contestação do esporte de alto nível a atual promoção da saúde. FIEP Bulletin, Foz do Iguaçu, v. 73, n. 3, p. 24-9, 2003.

TUBINO, M. J. G.; GARRIDO, F.; TUBINO, F. **Dicionário enciclopédico Tubino do esporte**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

TUBINO, M. J.G. **O que é esporte**. Brasiliense, 2017.

UNGHERI, B. O; ISAYAMA, H.F . Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 249, p. 389-409, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/bLNwgNKwTJqb6timfSgDK4C/?lang=pt> . Acesso em: 20. Mar. 2022.

UVINHA, R. R.; STOPPA, E. A. Gestão do lazer: competências e atuação multiprofissional. *In*: ISAYAMA, H. F.; MARCELLINO, N. C. (Orgs.). **ENAREL: 25 anos de história**. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 241-254.