

Carla Augusta Nogueira Lima e Santos

**O CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS DE LAZER NO
BRASIL: um estudo de caso da formação profissional**

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

Carla Augusta Nogueira Lima e Santos

**O CURRÍCULO DOS CURSOS TÉCNICOS DE LAZER NO
BRASIL: um estudo de caso da formação profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lazer – Interdisciplinar – da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lazer.

Área de Concentração: Lazer, cultura e Educação.

Linha de pesquisa: Lazer, Formação e Atuação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais
2011

S237c Santos, Carla Augusta Nogueira Lima
2011 O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. [manuscrito] / Carla Augusta Nogueira Lima e Santos – 2011. 135f., enc.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Mestrado (dissertação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 120-127

1. Lazer - Teses. 2. Ensino Técnico – Teses. 3. Formação profissional - Teses. I. Isayama, Hélder Ferreira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Mestrado em Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação intitulada ***O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional*** de autoria da mestranda **Carla Augusta Nogueira Lima e Santos** defendida e aprovada em 3 de maio de 2011, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador)
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

Profª. Dra. Maria Isabel Brandão de Souza Mendes
Centro de Ciências da Saúde
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Silvio Ricardo da Silva
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

*Aos professores que se dedicam ao ensino
para além das competências técnicas
na busca de sujeitos mais humanos.*

AGRADECIMENTOS

Mamãe e Papai, obrigada por jamais deixarem de acreditar em mim e em meus sonhos. Obrigada pelas orações, pela confiança, pelo amor e pelas mãos estendidas sempre que vacilei ou fraquejei. Vocês são meus exemplos de perseverança. Espero que a partir desse estudo sobre lazer eu consiga convencê-los da importância de vivenciá-lo.

Fá, pequena-grande irmã, obrigada pela torcida e pelo interesse em saber se estava tudo dando certo. O financiamento para Macapá foi providencial, muito obrigada.

Lid, grande irmã-irmã grande, obrigada pela preocupação nos telefonemas, nos emails e nos *scraps*. Seus incentivos e indicações farmacológicas foram fundamentais para essa conquista. Abençoado seja o diclofenaco de sódio.

Heldito, obrigada pela primeira e pela segunda chance. Que bom que você me perdoou. Acho que poucos topariam esse compromisso depois das pisadas de bola que dei com você durante a especialização. Você é um exemplo da complexidade lazer/trabalho, poucos sabem vivê-los intensamente como você. Obrigada, pela paciência em ler meu texto com sujeito e predicado invertido; obrigada pela sinceridade ao rir quando eu me metia a poeta ou ao rir do meu primeiro título (que eu achava o máximo, mas você achava brega); obrigada por ser exigente e me fazer gastar horrores com a revisora de textos; obrigada pela sabedoria e amizade compartilhada.

Silvets, companheiro, amigo, mestre ... Obrigada por me “salvar” mais uma vez. Sempre você para me tirar da zona de conforto. Seus conselhos, tapas na mesa e puxões de orelha foram e são fundamentais na minha formação acadêmica e pessoal. Posso dizer, com certeza que: “você nunca me colocou em enrascada”!

Professora Maria Isabel obrigada pela disponibilidade, indicações bibliográficas e conhecimentos compartilhados.

Amor, obrigada por suportar os piores momentos de uma dissertação ao meu lado: mal humor, horas no computador, dor de cabeça, dor no ombro, ansiedade, insônia ... Obrigada por ler e reler meus textos e por me ouvir falar sempre do mesmo assunto: dissertação! Prometo recompensar o cinema que não fomos, o carnaval que não pulamos e os chopps que não tomamos.

Peixito, Roger e Iguito, obrigada pelo companheirismo e carinho de sempre. Vocês, mesmo que de beemmm longe nunca deixaram de me incentivar e acreditar em meus sonhos (por vezes, até mais que eu).

Fê, Maleta, Marcinha e Vanilda obrigada pelos (poucos) momentos de lazer que tivemos nesses anos de mestrado. Beber, rir, desabafar e fofocar foi muito importante para vencer os desafios dessa etapa.

Florzinha querida, foi tão bom deixar os livros e o computador para ir jogar bolinha para você. Você não sabe, mas foi uma grande companhia e uma grande motivação durante meus estudos. Literalmente não me abandonou, mesmo que cochilando ou girando sem parar, não deixava a mesa de estudos enquanto eu não terminasse.

Aos meus alunos de personal pela compreensão quando eu adia aulas ou colocava alguém em meu lugar. Obrigada pela paciência em me ouvir falar de Macapá, de lazer, dos capítulos e do meu orientador.

Josiane, Fernanda e Ana Paula obrigada pela prontidão em me substituir nas aulas de personal durante esses anos de mestrado. Sei que não é fácil se deslocar até Matozinhos e muito menos acordar 04:40 da manhã.

Aos funcionários, professores, professoras, coordenadoras pedagógicas e diretor do CEPA pelos quais fui muito bem acolhida. Suas contribuições foram fundamentais para a concretização desse estudo. Obrigada pela confiança. Maria do Socorro obrigada pela disponibilidade em me “socorrer” nos detalhes finais.

Ao professor David um agradecimento especial pelo acolhimento e prontidão antes e durante minha visita à Macapá. Esse trabalho só foi realizado porque você acreditou e confiou na nossa proposta. Você é um exemplo de profissionalismo. Obrigada por me ajudar na busca dos entrevistados, obrigada pelos passeios turísticos e obrigada pelas experiências gastronômicas. Prometo que da próxima vez experimento açaí com farinha.

Ao professor Márcio da UNIFAP – AP pela confiança em me hospedar em sua casa (Macapá) sem ao menos me conhecer. As portas estão abertas quando vier à Minas Gerais. Prof^a. Marise da UFSJ – MG obrigada por me colocar em contato com o prof. Márcio.

Aos colegas do mestrado, em especial Marie, Tati, Adriano e Roberto, que assim como eu correram atrás dos seus sonhos. Foi muito bom compartilhar momentos de apreensão, angústia, alegria e descobertas com vocês.

Aos professores do programa: Zé Alfredo, Walter Ude, Cris Gomes e Luciana pelos conhecimentos compartilhados e pelos exemplos de sabedoria e competência.

Á Cinira pelo carinho e pela prontidão de sempre.

Ao ORICOLÉ pelas descobertas e conhecimentos compartilhados. Obrigada a todos por lerem meu projeto com carinho e sugerirem idéias chaves. Os debates, as leituras e as festinhas foram e continuarão sendo fundamentais para o nosso crescimento. Tarcila (ex-oricolé) obrigada pelo incentivo e conselhos que tanto me ajudaram no processo de seleção.

Aos meus alunos e colegas de trabalho do UNIFEMM pela troca de saberes e pela oportunidade da reflexão-na-ação.

A Deus por colocar pessoas tão especiais fazendo parte dessa história.

*Se as coisas são inatingíveis ... ora!
Não é motivo para não querê-las ...
Que triste os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mario Quintana

RESUMO

As possibilidades de formação profissional em lazer têm crescido e conseqüentemente, diferentes currículos têm sido propostos. Com a expansão do fenômeno lazer e suas respectivas possibilidades de atuação, surgem os mais diversos cursos de formação para capacitar profissionais do lazer como forma de suprir a demanda do mercado. As modalidades de ensino podem variar entre: qualificação; extensão; técnico; tecnológico; graduação e pós-graduação. No entanto, coube a esse estudo o foco no ensino técnico, com o objetivo de diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional, através do estudo de caso do Centro de Educação Profissional do Amapá (CEPA) que oferece curso técnico em lazer. Além disso, na tentativa de compreender o que o currículo pretende e quais influências sofreu em sua construção, busquei identificar como se dá o trato com o lazer e quais saberes e competências têm sido enfatizados. O percurso metodológico combinou pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A primeira consistiu em revisão de literatura abordando os temas: currículo, educação profissional e lazer. A pesquisa documental se baseou na análise dos Projetos Políticos Pedagógicos da instituição (PPP-CEPA) e do curso (PPP-lazer). Na pesquisa de campo utilizei a técnica de entrevista semi-estruturada com nove docentes e com o coordenador do curso de técnico em lazer. Os dados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo abordando as seguintes categorias: Estrutura curricular: organização, modificações e funcionamento; Perfil profissional almejado; Perfil do corpo docente; Concepção de Lazer e Concepção sobre a ação profissional no lazer e Relações Teoria e Prática. A partir das reflexões foi possível olhar para o currículo para além dos conteúdos, objetivos e metodologias identificando que questões políticas, econômicas, culturais, além do posicionamento geográfico da cidade de Macapá-AP, influenciam o currículo em questão. A partir das análises percebi que o CEPA apresenta como objetivo a idéia de formar técnicos em lazer para atenderem a demanda do mercado, no entanto, foi possível perceber que a abordagem atribuída ao lazer não se restringe ao conceito de “mercadoria a ser consumida”. Nesse sentido, foi identificada uma preocupação em produzir e ministrar conhecimentos para além das competências técnicas no intuito de uma formação mais cidadã. Da mesma forma, entendo que há uma preocupação com ações do profissional de lazer para além da mera execução, focando também os aspectos de planejamento e avaliação. O perfil do profissional formado contempla saberes teórico-práticos num viés multidisciplinar, na tentativa de qualificar os discentes para intervirem em diferentes espaços de vivência do lazer. O incentivo à pesquisa e à formação cultural dos sujeitos, apesar de serem destacadas como importantes, podem não acontecer em função da reduzida carga horária do curso (840 horas). O CEPA valoriza a aprendizagem através do “fazer” e o tempo reduzido para a formação, acaba por priorizar estratégias de ensino voltada para a resolução de problemas aproximando as competências e habilidade da realidade. Sendo assim, o presente estudo surge como uma reflexão no sentido de ampliar o debate, auxiliar na compreensão da formação profissional em lazer e estimular ações coletivas no processo de construção curricular dos cursos técnicos de lazer. Que as brechas e as lacunas aqui encontradas despertem para novas possibilidades de ampliar e aprofundar os estudos sobre a temática do lazer e suas relações com a formação profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Lazer. Formação profissional. Ensino técnico. Currículo.

ABSTRACT

The possibilities of professional training in leisure have been growing and, as a consequence, different curriculums have been proposed. Considering leisure's expansion and its possibilities of performance, many trainings have been created to enable leisure professionals as a means to meet the market's demand. The types of courses can vary between: qualification, extension, technical, technological, undergraduation and graduation. However, this research focused on technical courses and it intended to diagnose and analyse the profile of professional training by doing a study case of the *Centro de Educação Profissional do Amapá* (CEPA) which offers a technical course in leisure. In an attempt of understanding the curriculum's goals and which influences has it suffered while being made, I tried to identify how they dealt with leisure and which knowledge and competences were emphasized. The methodology used combined literature, documentary and field research. The first addressed the themes: curriculum, professional education and leisure. The documentary research was based on the analyses of the Political Pedagogical Projects of the institution (PPP-CEPA) and the course (PPP-leisure). For the field research the technique used was semi-structured interviews with nine teachers and with the coordinator of the leisure technical course. The data collected was treated based on Content Analyses using these categories: Curricular structure: organization, modifications and operation; Desired professional profile; Faculty profile; Leisure concept and the conception about professional acting in leisure and the relations between theory and practice. These reflections enabled to see the curriculum beyond its contents, goals and methodologies, identifying which political, economical and cultural matters, besides the geographical location of the city Macapá-AP, influence the concerned curriculum. With the analyses I noticed that CEPA presents as a goal the idea of training leisure technicians to meet the market's demand, however, it was also possible to notice that the approach used in leisure is not restricted to the concept of "commodity to be consumed". Consequently, a concern about producing and providing knowledge beyond technical competences was identified as an attempt to form students as citizens. Likewise, I believe there is a concern that the actions of leisure professionals can go beyond mere performance, focusing also on planning and evaluating. The profile of the graduated professional contemplates theoretical and practical knowledge in a multidisciplinary way as an attempt to qualify students to act in different spaces where leisure can be experienced. The incentive to researching and the cultural formation of individuals, although being highlighted as important, might not happen due to the reduced course's schedule (840 hours). CEPA values learning through hands on method and the reduced time for training ends up prioritizing teaching strategies that focus on problem resolution, approaching competences and abilities to reality. So, the concerned study arises as a possibility of expanding the discussions, helping the comprehension of professional training in leisure and stimulating group actions in building curriculums for technical leisure courses. We hope that the gaps left here can work as new possibilities for broadening and deepen the studies about leisure and its relations with professional training.

Keywords: Leisure. Professional Training. Technical Courses. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tabela de Convergência	77
QUADRO 2 – Grade curricular referente ao módulo I.....	100
QUADRO 3 – Grade curricular referente ao módulo II.....	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ÀS ORGANIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	25
2.1 Diferentes Concepções sobre as Teorias Curriculares.....	25
2.2 Educação Profissional: escolha, ênfase e poder nos currículos dos cursos técnicos.....	43
3 LAZER E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DOS CURSOS TÉCNICOS.....	55
3.1 Faces e Interfaces da Formação Profissional em Lazer.....	55
3.2 O técnico em Lazer: atuação, contexto e identidade.....	75
4 O CURSO DE TÉCNICO EM LAZER DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ.....	87
4.1 “No meio do Mundo”: os sujeitos, os espaços e os contextos de Macapá – AP e do CEPA	88
4.2 O Perfil de Formação Profissional do Curso de Técnico em Lazer do CEPA.....	98
4.2.1 Estrutura Curricular: organização, modificações e funcionamento.....	98
4.2.2 Perfil Profissional Almejado.....	105
4.2.3 Concepção de Lazer e Concepção sobre a Atuação do Profissional no Lazer	107
4.2.4 Perfil do Corpo Docente, Aprofundamento e Envolvimento com o Lazer.....	113
4.2.5 Relações Teoria e Prática.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS.....	128

1 INTRODUÇÃO

O lazer, no decorrer da minha formação acadêmica, sempre se configurou como possibilidades de estudo e atuação. Meu primeiro contato com esse tema se deu na Universidade Federal de Viçosa, no segundo período da minha graduação em Educação Física, mais especificamente na disciplina *Recreação e Lazer I*.

O interesse e envolvimento com os saberes sobre o lazer possibilitaram minha inserção no mercado de trabalho como monitora em Hotéis de Lazer, durante o curso de graduação. A disciplina *Estudos do Lazer II* e a Pesquisa de Iniciação Científica sobre a atuação dos profissionais do lazer em hotéis também foram pontos marcantes para a construção dos meus saberes, não só os *saberes disciplinares* como também os *saberes de experiência*¹. Essas experiências auxiliaram-me no exercício da *ação-reflexão-ação*², visto que, além da atuação durante férias, feriados e finais de semana, o aprofundamento nos estudos do lazer foi fundamental durante minha trajetória.

Dessa forma, a atuação como monitora de lazer foi presente durante toda minha graduação: hotéis, *campings*, festas infantis e ruas de lazer. Paralelamente, meu aprofundamento nos estudos sobre a temática teve continuidade com diferentes ações: publicação de artigo, apresentação e participação em congressos, seminários, palestras e encontros. Tal envolvimento me motivou a ingressar no curso de Especialização em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, possibilitando-me maior envolvimento com os estudos sobre a temática.

¹ Tardiff (2002) afirma que os saberes possuem diversas fontes de aquisição, entre os quais encontram-se os saberes disciplinares advindos dos conteúdos e disciplinas do curso de formação, bem como os saberes de experiência advindos da prática cotidiana no exercício da profissão ou no decorrer da vida.

² Schön (2007) considera fundamental o processo de “ir a campo”, executar e exercer os conhecimentos (ação), bem como “voltar do campo”, refletir, aprofundar conhecimentos e questionar a ação desenvolvida (reflexão), para posteriormente “voltar ao campo” com novos olhares. Para o autor, a formação profissional deve interagir teoria e prática, baseando-se no processo de reflexão-na-ação que privilegia o ensino através do fazer da própria profissão e a reflexão através da interação aluno-professor. Tal mecanismo possibilita uma formação para além da racionalidade técnica, na tentativa de formar o que o autor denomina de “profissional reflexivo”.

No decorrer da especialização pude aprofundar meus saberes sobre atuação e formação profissional, uma vez que optei por pesquisar, para a minha monografia de conclusão de curso, “a construção dos saberes de professores que ministravam disciplinas de lazer em instituições de ensino superior”. No desenvolvimento dessa temática, pude conhecer e estudar bibliografias específicas sobre formação e atuação profissional, que me possibilitaram apropriar de novos debates, conceitos e saberes.

Com o término da especialização, inseri-me no mercado de trabalho como professora de academia e comecei a ter contato com outras discussões e sujeitos. Porém, a possibilidade de ministrar a disciplina “Recreação e Lazer”, em uma Faculdade de Educação Física, no interior de Minas Gerais, fez-me retomar os estudos sobre a temática. O trajeto que percorri até o Mestrado em Lazer demandou uma maior inserção no mundo acadêmico: disciplina isolada, seminários e congressos fizeram parte dessa trajetória.

Para dar continuidade aos estudos no nível do Mestrado, escolhi a formação profissional como temática. O currículo, como pano de fundo, foi um desafio, apesar de eu perceber que ele esteve sempre presente na minha vida acadêmica e profissional no campo do lazer. Nesse sentido, apoio-me em Silva (2009), quando se refere ao currículo como um “Documento de Identidade”. Para ele, o currículo “está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nos tornamos o que somos” (p. 15). Ao pensar no profissional e na pessoa que somos, remetemo-nos aos saberes que foram selecionados para o nosso aprendizado. Ou seja, alguém, em algum momento, por intermédio das relações de poder, considerou o que seria necessário aprender. E assim é construído nosso currículo e são selecionados os saberes aos quais temos, ou não, acesso.

Um currículo seleciona, prioriza e enfatiza determinados saberes. A questão: “O que queremos que os profissionais sejam?” se torna a base para incluir ou excluir um conteúdo curricular. Um currículo não pode ser pensado somente pelos aspectos técnicos, pois, por trás de cada construção curricular, existem questões de poder. São disputas, consensos e conflitos de interesses que justificam a seleção de determinados conhecimentos, que são considerados válidos ou não. Nos currículos são delimitados

certos conhecimentos e saberes visando a uma formação considerada ideal para os profissionais; no processo de formação em lazer, não é diferente.

Lembro que a possibilidade de formação profissional em lazer está crescendo e, conseqüentemente, diferentes currículos têm sido propostos. Autores como Isayama (2005), Werneck (1998), Gomes e Melo (2003) afirmam que essas oportunidades de formação profissional estão vinculadas ao promissor mercado do lazer e do entretenimento. Segundo Isayama (2005, p. 15), “na atualidade, existe uma tendência à comercialização das propostas de formação profissional, pois o lazer é focalizado como um filão do mercado que abre grandes possibilidades de ganhos”. Assim, com a expansão do fenômeno lazer e suas respectivas possibilidades de atuação, surgem os mais diversos cursos de formação para capacitar profissionais do lazer como forma de suprir a demanda do mercado.

Além dos grupos de estudo/pesquisa, eventos técnico-científicos e publicações de artigos específicos sobre lazer, bem como a criação de listas de discussão e *blogs* na internet, também se configuram como espaço de formação profissional em lazer os diferentes cursos de capacitação, qualificação, graduação e pós-graduação, além dos cursos de nível técnico. Tais possibilidades variam em termos de formato, carga horária, método, conteúdo e objetivo.

Dentro dessas modalidades de formação profissional, encontramos diferentes níveis com suas respectivas nomenclaturas. São exemplos aqui no Brasil³:

- Curso de Capacitação – “Monitor de Recreação”, oferecido pelas instituições Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Escola Profissionalizante Microlins, Empresa Eco Lazer e Empresa Busca Recreação (curso *on line*).
- Curso de Extensão – “Lazer e Recreação em Hotéis e Acampamentos”, “Atividades recreativas para Diferentes Faixas Etárias” e “Organização de Eventos Culturais em Recreação e Lazer”, todos ofertados pela Universidade do Grande ABC – SP.

³ Usei como exemplo os cursos existentes até o período de março de 2010.

- Curso de Qualificação – “Monitor de Recreação” oferecido pelo Projeto Anima-RJ.
- Curso Técnico – “Técnico em Lazer”: Centro de Educação Profissional do Amapá/Macapá; Instituto Federal do Maranhão – Campus São Luiz, Centro Histórico; e Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Pinheiral. “Técnico em Turismo e Lazer”: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Campus Itabirito e Campus I Belo Horizonte.
- Curso Tecnológico – “Tecnologia em Gestão Desportiva e Lazer”: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e Universidade Metodista de Piracicaba. “Tecnologia em Lazer e Qualidade de vida”: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
- Curso de Graduação – “Lazer e Turismo”: Universidade de São Paulo e Universidade de Blumenau. “Licenciatura em Animação Sócio-Cultural”: Escola Superior de Educação de Porto Alegre.
- Curso de Pós-Graduação *lato sensu* – “Especialização em Lazer”: Universidade Federal de Minas Gerais. “Especialização em Recreação e Lazer”: Centro Universitário Claretiano – Batatais, PR. “Especialização em Gestão do Lazer e Recreação”: Centro de Pós- graduação e Pesquisa Visconde Cairu – Salvador, BA. “Especialização em Turismo, Lazer e Hospitalidade”: Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL.
- Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* – “Mestrado em Lazer”: Universidade Federal de Minas Gerais. Outra alternativa de aprofundamento da temática lazer, tanto para mestrado quanto para doutorado, diz respeito às linhas de pesquisa de alguns programas, na maioria das vezes, vinculados aos cursos de Educação Física e Turismo. Porém, também há possibilidades em outras áreas, como a Sociologia, Educação, História e Psicologia. No turismo, por exemplo, temos quatro programas de mestrado⁴ que possibilitam o estudo do lazer e, na educação física, temos

⁴ **A-** Turismo e Hotelaria – Univali/SC – área de concentração: Planejamento e gestão do turismo e hotelaria. **B-** Turismo – UCS/RS - área de concentração: Desenvolvimento do turismo. **C-** Turismo e Meio Ambiente – UNA/BH – área de concentração: Turismo e Meio Ambiente. **D-** Hospitalidade – FAM/SP - área de concentração: Planejamento e gestão estratégica em hospitalidade

oito programas de mestrado e três de doutorado⁵, com áreas de concentração que acolhem estudos dessa natureza.

Tendo, nesse estudo, o foco na Educação Profissional, destaco o Art. 1º do decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, que explicita o objetivo dessa modalidade como o de “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1997).

Vale ressaltar que, no Brasil, a denominada *Educação Profissional e Tecnológica* apresenta possibilidades de formação em lazer em três diferentes níveis: 1– *Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional*⁶; 2– *Educação Profissional Técnica de Nível Médio*⁷ e 3– *Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação*⁸. Perante o universo de oportunidades de formação profissional em lazer, coube uma delimitação no que se refere ao aprofundamento desta investigação. Por isso, como foco desta pesquisa, elegi os Cursos de Nível Técnico, que apresentam carga horária mínima de 800h e podem acontecer de forma *integrada, subsequente* ou *concomitante*. São três as instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC)⁹ que possibilitam a formação em lazer no nível técnico, no entanto coube a esta pesquisa um estudo de caso em uma das instituições.

Desde o ano de 2008 os cursos técnicos são organizados em doze eixos tecnológicos: “Ambiente, Saúde e Segurança”; “Apoio Educacional”; “Controle e

⁵ **A-** Ciências da Motricidade Humana – UCB/DF – área de concentração: Dimensão sócio-histórica da Motricidade Humana – Mestrado. **B-** Ciência da Motricidade - UNESP/RC/SP - área de concentração: Pedagogia do Movimento Humano – Mestrado. **C-** Ciências do Movimento Humano - UFRS/RS – área de concentração: Movimento Humano, Cultura e Educação – Mestrado e Doutorado. **D-** Educação Física – UGF/RJ - área de concentração: Educação Física e Cultura – Mestrado e Doutorado. **E-** Educação Física – UFSC/SC – área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física – Mestrado. **F-** Educação Física - USP/SP - área de concentração: Pedagogia do Movimento Humano – Mestrado. **G-** Educação Física – Unicamp/SP – área de concentração: Estudos do Lazer – Mestrado e Doutorado. **H-** Educação Física – Unimep/SP - área de concentração: Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer – Mestrado.

⁶ “Destinada à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolaridade prévia (BRASIL, 1997)”.

⁷ “Formação geral do educando, que poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996)”.

⁸ “Educação que visa à assimilação crítica dos princípios científicos de uma ciência e ao desenvolvimento da capacidade de criar novas tecnologias, de acordo com as necessidades do meio” (INEP, 2009).

⁹ As instituições reconhecidas pelo MEC estão cadastradas no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Considerei, portanto, apenas as instituições cadastradas nesse Sistema até o período de março de 2010.

Processos Industriais”; “Gestão e Negócios”; “Informação e Comunicação”; “Produção Industrial”; “Militar”; “Infraestrutura”; “Produção Alimentícia”; “Produção Cultural e Design”; “Recursos Naturais” e “Hospitalidade e Lazer”. Todos os doze eixos apresentam subdivisões que representam os cursos a serem ofertados. O eixo Hospitalidade e Lazer, por exemplo, é composto pelos seguintes cursos: “Agenciamento de Viagens”; “Hospedagem”; “Eventos”; “Guia de Turismo”; “Serviços de Restaurante e Bar”; “Cozinha” e “Lazer”.

Apesar de entender todos os sete cursos do eixo Hospitalidade e Lazer como possibilidades na formação do profissional em lazer, considerei apenas os cursos específicos em lazer. Isso porque os demais apresentam foco em serviços operacionais em recepção, etiqueta, ornamentos, no caso dos cursos em técnico de eventos, e em serviços voltados para técnicas de hospedagem, alimentação e viagens, quando se trata de cursos técnicos para guias de turismo. Já os cursos de lazer dessa natureza são voltados, na maior parte das vezes, para animação cultural nas questões de planejamento, execução e avaliação das vivências de lazer.

O foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio se deu devido a dois importantes fatores. O primeiro diz respeito à crescente procura por esses cursos, uma vez que possuem carga horária reduzida em relação aos cursos de graduação e possibilitam o ingresso concomitantemente ao ensino médio, além de oportunizarem o rápido acesso ao mercado de trabalho. Um segundo fator refere-se à ausência de pesquisas direcionadas à investigação dos cursos técnicos em lazer, visto que os poucos estudos existentes são voltados para cursos de graduação¹⁰.

Por vezes, a formação do profissional em lazer (em diferentes níveis e espaços) é questionada como uma formação instrumentalizada, que enfatiza a aprendizagem de receitas de jogos e brincadeiras, além da reprodução de técnicas para atuar em diferentes espaços (hotéis, *campings*, clubes), com diferentes públicos. É o que

¹⁰ Destaco os seguintes estudos: “A disciplina Recreação e Lazer no currículo de formação de Profissionais de Educação Física: o que dizem e fazem professores em Universidades do Nordeste do Brasil” (VALENTE, 1993). “Recreação e Lazer como Integrantes de Currículos dos Cursos de Graduação em Educação Física” (ISAYAMA, 2005); “Lazer e Turismo: Análise de Currículos de Cursos de Graduação em Turismo de Minas Gerais” (BERNADINO e ISAYAMA, 2006). “O lazer nos cursos de Graduação em Turismo de Belo Horizonte: uma análise documental” (ARAÚJO e ISAYAMA, 2007).

aponta Isayama (2005), após estudo sobre o lazer nos currículos dos cursos de graduação em educação física:

A preocupação central é com a instrumentalização técnica e com o domínio de procedimentos e metodologias. Como resultado surge o tecnicismo que restringe o profissional a um “simples” técnico e a mediação técnica se torna substantiva, norteados os fins e valores do processo de formação e não ao contrário. A prática torna-se o eixo da formação e sua realização tende a minimizar o papel da teoria na ação profissional (p. 12).

Da mesma forma, Marcellino (2003) considera que, na maior parte das vezes, os cursos que abordam a temática “Lazer” são baseados numa visão abstrata desse tema, buscando habilitar um “especialista tradicional”. O autor diz ainda que “quase sempre é o mercado o regulador do tipo de profissional” (MARCELLINO, 2003, p. 10).

Para Marcellino (1995), existem duas formas de se compreender o lazer: através da “especificidade abstrata” ou pela “especificidade concreta”. A primeira se isola em atividades, gerando incompetência, estimulando a não participação e inibindo o exercício da cidadania. Essa é a concepção que norteia a atuação do que o autor denomina de “especialista tradicional”. Já a “especificidade concreta” amplia as questões do lazer em termos de conteúdo, valores, aspectos educativos e culturais, na tentativa de mobilizar e incentivar o exercício da cidadania. Essa perspectiva “exige a atuação de um novo especialista, engajado em equipes pluri e multidisciplinares, buscando um trabalho interdisciplinar” (MARCELLINO, 1995, p. 18). Nesse sentido, podemos pensar em quais seriam as alternativas para a formação de um profissional em lazer: especificidade ou generalidade?

De acordo com Marcellino (1995), uma das características da sociedade moderna é a especialização. Porém, é preciso perceber que as esferas da vida se entrelaçam e que basta um olhar para o cotidiano para entender que um único aspecto (cultural, econômico, político, dentre outros) comporta análises de diferentes ângulos e que, se olhados de forma isolada, não dão conta de sua totalidade. Dessa forma, concordo com o autor quando defende que a especialização “não deve se fechar aos outros domínios do conhecimento” (p. 20).

Assim, ao trazer para análise os Cursos de Nível Técnico que formam profissionais para atuarem no âmbito do lazer, coloco em evidência não só seu currículo, como também o perfil profissional que se pretende formar. A partir disso, surgem meus questionamentos e inquietações: Que profissional tem sido formado nos Cursos Técnicos de Lazer? Quais conhecimentos sobre o lazer têm sido selecionados, priorizados e enfatizados?

Este estudo teve, portanto, o objetivo de diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional proposto por uma instituição que oferece o curso técnico em lazer. Na tentativa de compreender o que o currículo pretende e o que o influenciou, buscou-se identificar como se dá o trato com o lazer e quais saberes e competências têm sido enfatizados na construção desse currículo.

Trata-se, portanto, de um estudo de caso que investigou o Centro de Educação Profissional do Amapá-MP (CEPA) que é um dos três cursos técnicos em lazer, credenciados pelo MEC, existentes no Brasil¹¹. A escolha dessa instituição se justifica pelo fato de ser a única, entre outras, a aceitar o convite para participar da presente pesquisa. Portanto, tendo como delimitação essa instituição, o estudo consistiu em pesquisa bibliográfica, documental e de campo, visando compreender o processo de formação desse curso técnico de lazer e buscando traçar o perfil do profissional desejado nessa formação. Nesse sentido, Gomes e Amaral (2005, p. 67) destacam a importância de combinar várias técnicas para a coleta de dados:

O estudo de caso é uma pesquisa que apresenta um grau elevado de aprofundamento em relação ao objeto selecionado para análise. Por se tratar de um estudo detalhado, muitas vezes é necessária à combinação de técnicas para o recolhimento de dados de forma que possibilite uma análise satisfatória. Entre essas técnicas podem ser citadas: entrevistas, coleta de depoimentos, grupo focal, observação, acesso a documentos.

De acordo com Laville e Dionne (1999), o estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa oferece um maior aprofundamento, pois “os recursos se vêem

¹¹ Devido à possibilidade de criação de novos cursos dessa natureza no decorrer da pesquisa, determinei o período de março de 2010 como prazo final para inclusão e/ou exclusão dos cursos a serem considerados como existentes no Brasil. São três os cursos credenciados pelo MEC: Centro de Educação Profissional do Amapá/Macapá; Instituto Federal do Maranhão – Campus São Luiz, Centro Histórico; e Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Pinheiral.

concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos” (p. 156). No entanto, não pretendo generalizar as análises deste caso, ou seja, o que identifiquei em tal instituição não necessariamente se aplicará às demais. Minha intenção é aprofundar a análise em um único caso, para – quem sabe – encontrar pistas que me permita entender o perfil da formação profissional em outros espaços.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi feita por meio de consulta à produção acadêmica constante nas bibliotecas integradas da Universidade Federal de Minas Gerais e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, tendo como eixo principal estudos referentes aos temas lazer, formação profissional, currículo e educação profissional.

A pesquisa documental foi realizada através da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da instituição e do curso, que contemplam disciplinas, objetivo, perfil de formação, contexto da região, entre outros. Esses dois documentos foram remetidos via e-mail, permitindo uma pré-análise do contexto que iria visitar, bem como me auxiliando na elaboração do roteiro de entrevista, que teve também contribuições da pesquisa bibliográfica. Vale frisar que, para a análise dos documentos, foram extraídas categorias, no sentido de viabilizar um olhar mais detalhado e criterioso sobre o currículo em questão. Tais categorias estão relacionadas a: Estrutura curricular: organização, modificações e funcionamento; Perfil profissional almejado; Perfil do corpo docente; Concepção de Lazer e Concepção sobre a ação profissional no lazer; e Relações teoria e prática.

É importante dizer que estava prevista a análise das atas de reuniões do colegiado, como também uma análise do site do curso. No entanto, os únicos documentos a que tive acesso foram o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Profissional do Amapá (PPP-CEPA) e o Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Lazer (PPP-lazer), uma vez que não havia registro das reuniões do colegiado. Além disso, a primeira turma do curso em questão havia se formado no final do ano de 2009 e um novo processo seletivo estava previsto para o primeiro semestre de 2011, ou seja, no período da minha investigação (dezembro de 2010), não havia turma

em curso, por isso não constava um link específico para o curso de técnico de lazer no site da instituição.

Na busca por informações sobre o curso, estabeleci contato (via telefone e e-mail) com o coordenador da instituição durante um semestre. Porém, por se tratar de um estudo de caso que necessitava de um maior aprofundamento, visitei o Centro de Educação Profissional do Amapá - Macapá (CEPA), onde permaneci por um tempo. Nesse período, pude conhecer e compreender os sujeitos, os espaços e os contextos político, econômico e cultural, tanto da cidade quanto da instituição. Para a realização dessa visita, foi feito um contato via telefone e e-mail com a instituição responsável pela oferta do curso, esclarecendo os objetivos e importância do estudo. Após descrição da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) foi assinado pelo responsável do CEPA e enviado pelo correio.

Nessa pesquisa de campo, realizei entrevista semiestruturada com o coordenador e os demais professores responsáveis pelas disciplinas do referido curso. A escolha desses sujeitos se deve ao fato dos mesmos exercerem papéis centrais nas questões curriculares, pois são eles os responsáveis por criar, organizar e modificar o currículo. Lembro, no entanto, que os professores entrevistados foram selecionados pelo critério de acessibilidade e disponibilidade, visto que a instituição apresenta uma considerável rotatividade do corpo docente. Dessa forma, muitos professores que haviam ministrado disciplinas já não pertenciam mais ao quadro de docentes do CEPA. Assim, os nove sujeitos entrevistados foram convidados mediante carta de apresentação da pesquisa (Apêndice A) e informados sobre as respectivas finalidades e métodos. A entrevista teve data, local e horário determinados por cada entrevistado, sendo a entrevista gravada e transcrita mediante autorização dos envolvidos, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Lembro que as entrevistas transcritas foram enviadas aos participantes no intuito de permitir possíveis alterações, porém, dos nove entrevistados apenas três realizaram modificações e/ou correções no depoimento.

Dessa forma, o estudo combinou pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e de campo, sendo que os dados coletados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdos proposta por Triviños (1987). A análise de conteúdo

consistiu em três etapas: 1) na pré-análise, aconteceu a organização do material (nessa etapa, foram reunidos os depoimentos dos sujeitos entrevistados e o conteúdos dos PPPs); 2) na descrição analítica, o material levantado foi estudado com maior aprofundamento, seguindo as hipóteses e referenciais teóricos para o estudo; 3) na fase de interpretação referencial, os dados do estudo foram avaliados para além do conteúdo da entrevista e dos PPPs.

O estudo foi estruturado em três capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro capítulo, apresento uma revisão de literatura, buscando contextualizar as relações entre currículo e educação profissional. No segundo, pontuo questões específicas sobre lazer e formação profissional, buscando entender a formação técnica dos sujeitos envolvidos nesse processo. Já o Capítulo 3 teve o objetivo de analisar e interpretar os dados coletados a partir do diálogo com a bibliografia estudada. Esses dados se referem às características, organização e funcionamento da instituição, bem como ao perfil da formação profissional proposta e dos sujeitos nela envolvidos.

2 DAS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO ÀS ORGANIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

No intuito de discutir as relações existentes entre currículo e educação profissional, divido este capítulo em duas partes. A primeira está relacionada ao currículo propriamente dito, onde busco reflexões sobre as diferentes abordagens das teorias curriculares. O foco central é a apresentação das distintas concepções sobre currículo, seus princípios e pressupostos. Por fim, esclareço meu posicionamento em relação à perspectiva adotada, com a qual fundamentei minhas análises.

Na segunda parte apresento a estrutura, a organização e a legislação específica do currículo dos cursos técnicos no Brasil. A trajetória desses currículos relacionada ao contexto vivido nos permitirá debater sobre as escolhas, as ênfases e o poder envolvido na construção dos mesmos.

2.1 Diferentes concepções sobre as teorias curriculares

O currículo, enquanto objeto de estudo, apresenta-se como foco da atenção de políticos, pesquisadores, administradores, professores e especialistas, como afirma Moreira (1999). Esse interesse está estimulando debates, publicações e promovendo encontros para a discussão da temática e, de acordo com Carvalho et al (2008, p. 7), “a discussão, do ponto de vista da fundamentação teórica e das práticas curriculares, está no centro das preocupações de estudiosos dessa área”.

A palavra ‘currículo’ deriva do latim *Curriculum*, que significa “Pista de Corrida” e expressa o percurso percorrido por nós ao longo da vida, em cujo curso, como diria Silva (2009a, p.15), “acabamos por nos tornar o que somos”. O currículo é um “documento de identidade” que está intimamente ligado ao nosso processo de formação, revelando quem somos (SILVA, 2009a).

Porém, nem sempre o currículo é entendido através dessa etimologia. Não é raro, por exemplo, pensar o currículo como um conjunto de disciplinas e/ou habilidades ofertadas aos alunos. Nessa perspectiva, ele se resume a uma grade curricular composta por ementas, objetivos, metodologias e avaliações, limitando, assim, o entendimento de algo tão complexo. Exemplo disso é o estudo de Pavan (2009), que analisou o discurso das professoras da educação básica sobre as concepções de currículo. De acordo com a autora, as professoras pesquisadas concebem o currículo como “uma lista de conteúdos que devem ser ensinados, pois é isso que os alunos precisam aprender” (p. 123).

No entanto, acredito que o significado atribuído à palavra ‘currículo’ decorre da perspectiva curricular adotada. Dessa forma, identifiquei, na bibliografia específica, três diferentes formas de se entender o currículo. São elas: *Perspectiva Tradicional; Perspectiva Crítica e Perspectiva Pós-Crítica*.

Para Pavan (2009), a Teoria Tradicional é fruto do entendimento do currículo como algo fixo, pronto, ou seja, uma lista de conteúdos a serem reproduzidos e repassados e que são vistos de forma neutra e desinteressada. Da mesma forma, Silva (2009a) afirma que a perspectiva tradicional entende o currículo como algo burocrático a ser construído e organizado, isto é, como objeto tecnicamente pensado (objetivo, método e procedimentos), pois, assim, os resultados podem ser cuidadosamente mensurados. Os questionamentos sobre a organização e a composição curricular, as relações de poder e a intencionalidade não são discutidas nem mesmo levadas em consideração nessa perspectiva.

Para a teoria tradicional, o currículo é pensado como um conjunto de informações e conhecimentos a serem transmitidos. Silva e Torres (2006, p. 13) alertam que essa perspectiva tradicional configura-se como “um processo nada problemático”, onde se supõe:

- 1) um consenso em torno do conhecimento que deve ser selecionado; 2) uma coincidência entre a natureza do conhecimento e da cultura mais gerais (a ciência, por exemplo) e a natureza do conhecimento e da cultura especificamente mais escolares, admitindo-se uma diferença apenas de gradação e de quantidade; 3) uma relação passiva entre quem “conhece” e aquilo que é conhecido; 4) o caráter estático e inercial da cultura e do conhecimento.

Percebe-se que esses autores corroboram com a idéia de que o currículo, na perspectiva tradicional, se detêm a aspectos burocráticos e de ordem organizacional com o objetivo de transmitir conhecimento de forma padronizada, não considerando as questões sociais e culturais.

Sobre essa teoria podemos destacar o trabalho do norte americano Bobbitt, que em 1918 escreveu a obra *The Curriculum*, considerada um marco na fundação do currículo enquanto objeto de estudo específico. Bobbitt trouxe para o campo da educação os conhecimentos da administração, transferindo para o campo do currículo ideias de produtividade e transferindo para a escola o dever de ajuste dos indivíduos à estrutura social. Nesse sentido, Macedo (2007, p. 35) esclarece:

Bobbitt queria ver o currículo ser concebido e praticado tal qual se organiza a empresa e a fábrica, orientadas pelas idéias da administração científica de Frederick Taylor. Precisar os objetivos e obter, pelas ações minuciosamente conhecidas e fragmentadas, a eficiência e a eficácia transformou-se no método eleito e no caminho aceito científica e academicamente para se obter a formação relevante para o contexto americano emergente.

Cabe ressaltar que os estudos de Bobbitt estão em consonância com o cenário econômico dos Estados Unidos baseado nas concepções do capital industrial. Naquele momento a escola era vista como uma real possibilidade de adaptar a população a essa nova ordem, bem como para habilitar a sociedade a preencher novas funções no mercado de trabalho. Moreira e Silva (2005, p. 10-11) compreendem que nesse momento o currículo das escolas estabelece íntimas conexões com a economia vigente:

Na escola, considerou-se o currículo como o instrumento por excelência do controle social que se pretendia estabelecer. Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos “adequados”. Nesse mesmo momento, a preocupação com a educação vocacional fez-se notar, evidenciando o propósito de ajustar a escola às novas necessidades da economia. Viu-se indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferi-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.

Com a necessidade de tornar “eficiente” o ensino, Bobbitt enfatizava a necessidade de organizar e padronizar o currículo escolar tal como se faz em uma fábrica. De acordo com Silva (2009a), Bobbitt queria que o sistema educacional fosse

capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los e formas de mensuração que permitissem saber se eles foram alcançados.

Os estudos de Bobbitt influenciaram outro autor da perspectiva Tradicional do Currículo – Ralph Tyler – que focou sua teoria na necessidade de “organização e desenvolvimento” do currículo. Sua principal obra, publicada em 1949, foi: *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Em seu discurso fica claro o objetivo da obra: “Este livro apresenta, em linhas gerais, um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação.” (TYLER, 1979, p. 1).

Podemos ressaltar, no entanto, que Tyler amplia algumas questões em relação aos estudos de Bobbitt, como a sugestão do uso da filosofia e da psicologia para selecionar os objetivos de um currículo. Outra característica que chama a atenção nos estudos de Tyler é a proposta de considerar a história e interesse dos alunos antes de se elaborar um planejamento curricular, bem como o estudo da vida contemporânea fora da escola. Com base nesse contexto, Moreira (1999) considera que Tyler assume uma posição mais humanista em relação a Bobbit.

Sendo assim, Ralph Tyler fundamenta sua teoria em quatro questões, que, segundo ele, devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo. São elas:

1- que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2- que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? 3- Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? 4- como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (TYLER, 1979, p. 1).

Percebe-se que, apesar de alguns avanços em relação aos estudos de Bobbitt, Tyler dá ênfase às questões de organização e desenvolvimento do currículo. Para ele, os objetivos devem ser claramente definidos, assim como os métodos para alcançá-los e avaliá-los. Seu pensamento tecnocrático fica evidente em sua proposta:

Não obstante, a fim de planejar um programa educacional e envidar esforços para um melhoramento continuado, é muito necessário fazer uma concepção das metas que têm em vista. Esses objetivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são selecionados materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames. (TYLER, 1979, p. 2).

Torna-se evidente nos discursos de Bobbitt e Tyler a intencionalidade de se eleger, validar e desenvolver as competências e habilidades necessárias à economia. Para esses autores, o currículo nada mais é que uma questão técnica.

Sendo assim, Silva (2009a) afirma que essas teorias são denominadas Teorias Tradicionais do Currículo, porque são consideradas neutras e desinteressadas e por não discutirem as relações entre poder, saber e identidade, com mais profundidade. Portanto, para o autor, as teorias tradicionais têm contribuído para que as relações citadas não se tornem um tema de estudos e análise, o que acaba reforçando a manutenção do *status quo*.

Entender o currículo como algo que vai além de uma grade curricular composta por um rol de disciplinas tem sido o desafio para pesquisadores e estudiosos da temática. Os olhares para as questões curriculares tentam superar as concepções da perspectiva tradicional e vão em direção a outras duas abordagens: as denominadas perspectivas *Críticas e Pós-críticas*.

As Teorias Críticas aparecem entre os anos de 1960 e 1970, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, com o intuito de contestar e transformar as concepções tradicionais sobre currículo. Macedo (2007) afirma que “a atenção da teoria crítica volta-se para compreender o que o currículo faz com as pessoas e as instituições e não apenas como se faz o currículo” (p. 38).

Silva (2009a) aponta os autores mais significativos para essa nova teorização do currículo, dentre eles os americanos Michael Apple¹² e Henry Giroux¹³ e o inglês Michael Young¹⁴. Outros autores como os franceses Althusser¹⁵, Bourdieu e Passeron¹⁶, Baudelot e Establet¹⁷ e o brasileiro Paulo Freire¹⁸, apesar de não serem considerados teóricos específicos sobre a temática dos currículos, trouxeram em suas

¹² *Ideologia e Currículo* foi sua primeira obra publicada em 1979.

¹³ *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981) e *Theory and Resistance in Education* (1983) são suas primeiras obras publicadas.

¹⁴ A obra *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education* (1971) é considerada um marco.

¹⁵ *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado* (1970) é sua principal obra.

¹⁶ *A Reprodução* (1970) constitui como a obra mais importante desses autores.

¹⁷ *L'école Capitaliste en France* (1971) é considerada a principal publicação desses autores.

¹⁸ Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo, porém as obras *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970) estabeleceram importantes relações com a temática.

obras, significativas contribuições para o campo das teorias críticas. Exemplo disso é a afirmação de Macedo (2007) ao identificar a relação entre o teórico norte-americano e o teórico brasileiro:

Influenciado de perto pelas ideias de Paulo Freire, a partir das noções de *libertação* e *ação cultural*, Giroux vai atrelar a pedagogia e o currículo ao campo da cultura, mais precisamente ao campo de *uma política cultural*, diria mesmo da cultura politizada, mostrando que a emergência do currículo se configura num campo de disputa de significados (p. 59).

De fato os autores da Teoria Crítica do Currículo se basearam nas teorias sociológicas para auxiliarem suas reflexões e propostas. Segundo Moreira (1999), os autores Apple e Giroux direcionaram seus estudos para as relações entre questões curriculares e economia, estado, ideologia, poder e cultura, em vez de se voltarem para técnicas de planejamento curricular. “Podemos dizer que as perspectivas estruturais desses dois especialistas apontam para a intenção de oferecer princípios curriculares que reduzam ou eliminem a opressão nas escolas.” (MOREIRA, 1999, p. 72) Nesse sentido, vale a pena trazer as principais reflexões e pressupostos de Giroux e Apple para fundamentar nosso debate.

Começamos com o norte-americano Michael Apple, que traz o discurso marxista para melhor compreender e criticar a Teoria Tradicional do Currículo. Ao defender que a dinâmica capitalista determina diferentes esferas sociais como economia, cultura e educação, Apple define o currículo como algo intencional que determina a seleção de conhecimentos. Vale destacar os dizeres do próprio autor ao refletir sobre seus estudos:

Em resumo, sustentei com firmeza que a educação não era um empreendimento neutro, que, pela própria natureza da instituição, o educador estava implicado, de modo consciente ou não, num ato político. Afirmo que, em última análise, os educadores não poderiam separar completamente sua atividade educacional dos programas institucionais de tendências diversas e das formas de consciência que dominam economias industrialmente desenvolvidas como a nossa. (APPLE, 1979, p. 9).

De acordo com Silva (2009), “na perspectiva de Apple, o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre

suas conexões com relações de poder” (p. 49). Macedo (2007) também aponta essa ideia: “Nas elaborações críticas de Apple, o importante é se perguntar por que se elegem determinados conhecimentos como importantes e outros não” (p. 58).

Nesse sentido, Apple (1979) destaca questões que, a seu ver, são fundamentais para compreender as questões curriculares:

É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradução seletiva, como as seguintes: a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é selecionado e transmitido dessa forma? Por que esse determinado grupo? O mero ato de formular as questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias (p. 17).

Na obra “Ideologia e Currículo”, originalmente publicada em 1979, Apple coloca a escola no centro de suas análises para acusar a disseminação do conhecimento hegemônico e oficial, tido como único. Ao contrário da teoria tradicional em que o conhecimento é tido como dado, Apple sustenta a ideia de que as instituições não apenas transmitem saberes como também os constroem. Porém, essa construção de saberes é determinada por questões hegemônicas a favor da manutenção do *status quo*:

Assim, podemos agora começar adquirir uma compreensão mais completa do modo como as instituições de preservação e distribuição cultural como as escolas produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação. (APPLE, 1979, p. 12).

De acordo com Macedo (2007, p. 58), Apple acredita em uma “clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado”. Sobre isso, Apple (1979, p. 74) é enfático: “As formas de conhecimento encontradas nos equipamentos escolares implicam noções de poder e de recursos e controle econômico”.

Na obra “Educação e Poder”, originalmente publicada em 1985, Apple amplia as relações existentes entre ensino e sociedade, sugerindo que é possível resistir e contrapor-se à hegemonia educacional imposta. O autor afirma que:

Mesmo em meio a esses tempos difíceis sempre haverá movimentos e tendências sendo criados também na direção contrária. Eles podem estar ocorrendo sob a superfície da cultura vivida do povo, mas eles estarão lá. E fornecerão alguns dos recursos tão necessários para a jornada da esperança. O fato de que forças progressivas estejam outra vez se desenvolvendo em muitas áreas do país demonstra também a vitalidade continua das lutas do povo em favor de instituições políticas, econômicas e culturais mais democráticas. (APPLE, 1989, p. 11).

Outra discussão ampliada nesta obra diz respeito ao que Apple denomina de *Conhecimento Técnico*, que, segundo o autor, são valores e conhecimentos ideológicos distribuídos pelas instituições educacionais para manutenção das estruturas econômicas, políticas e culturais vigentes. Em outras palavras, são valorizados aqueles conhecimentos que interessam ao contexto da produção econômica. De acordo com Silva (2009, p. 48), é esse *Conhecimento Técnico* “que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o conhecimento estético e artístico, por exemplo”.

Por um lado, pode-se dizer que Apple denunciou o poder hegemônico dos meios de educação que sustentam, produzem e reproduzem valores ideológicos a favor da manutenção do *status quo*. Mas por outro, ele também anunciou a possibilidade de resistência, conflito e oposição a esse cenário, até então tido como garantido.

Outro norte-americano que deve ser destacado é Henry Giroux, que contribuiu de forma decisiva para se pensarem as questões curriculares. No viés da teoria crítica, Giroux lança um novo olhar para as questões do currículo, tendo-o como algo parcial e intencional. Nesse sentido, ele estabelece relações entre sociedade, escola e currículo:

Ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros. (GIROUX, 1997, p. 162).

Na obra “Escola Crítica e Política Cultural”¹⁹, Giroux critica o posicionamento do ensino norte-americano como conservador e reproduzidor do discurso dominante. Tal mecanismo, segundo o autor, desconsidera as instituições de ensino como espaços políticos, bem como os professores como intelectuais.

Quero defender o ponto de vista de que os educadores radicais precisam construir uma linguagem que considere os professores como intelectuais transformadores (...). Entendo a escola como uma esfera pública que mantém uma associação indissolúvel com as questões de poder e de democracia. (GIROUX, 1987, p. 8).

Giroux (1987) baseia seu discurso em Antonio Gramsci ao considerar os professores enquanto “intelectuais”. De acordo com o autor, Gramsci acredita que “todos os homens e mulheres são intelectuais, mas nem todos funcionam na sociedade como tais” (p. 27). Em consonância, tais autores afirmam não existir *não intelectuais*: eles (os intelectuais) apenas assumem categorias sociais e profissionais diferentes. Com base nesse pressuposto, Giroux (1987) estabeleceu quatro categorias para analisar os educadores como intelectuais.

A primeira categoria, denominada *Intelectuais Transformadores*, sugere “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (p. 32). Em outras palavras, significa inserir a escola na esfera política, considerando-a como um espaço de relações de poder, bem como trazer para os educandos conhecimentos significativos, críticos e emancipatórios de forma mais pedagógica.

Em outra categoria estão os *Intelectuais Críticos*, considerados pelo autor como intelectuais capazes de fazerem uma leitura crítica da sociedade, mas que, no entanto, permanecem “do lado de fora” das questões. De acordo com Giroux, esses indivíduos “são críticos das desigualdades e injustiças, mas frequentemente se recusam ou são incapazes de avançar de sua postura isolada para o terreno da solidariedade coletiva e da luta” (GIROUX, 1987, p. 34).

Já os *Intelectuais Adaptados* são aqueles que sustentam e reproduzem o discurso e a prática da sociedade dominante e dos grupos de elite. “Esses são intelectuais que denunciam a política, enquanto, simultaneamente, recusam-se a correr riscos” (GIROUX, 1987, p. 37-38).

¹⁹ Tradução do nome original “Critical Schooling and Cultural Politics”.

Na quarta e última categoria encontram-se os *Intelectuais Hegemônicos*, que, de acordo com Giroux (1987), são aqueles que não só se rendem ao discurso dominante, como também produzem e distribuem o discurso de homogeneidade com suas respectivas funções éticas, políticas e econômicas, para a preservação da ordem existente. Segundo o autor, “esses intelectuais podem ser encontrados nas listas de consultoria das maiores fundações, nas congregações das maiores universidades, como agentes da indústria cultural e, na prática educacional, em postos docentes dos vários níveis de ensino” (p. 38).

Giroux (1987) ressalta que tais categorias não se constituem de forma estanque e rígida como foram apresentadas. É concebível, por exemplo, que os professores, diante de diferentes circunstâncias, possam optar por uma tendência e mover-se para outra categoria. Tais categorias também podem ser influenciadas por questões referentes a autonomia, propósitos educacionais das instituições e até mesmo questões econômicas que determinam certas tomadas de decisões.

Por fim, podemos entender que Henry Giroux trouxe contribuições significativas para a Teoria Crítica do Currículo, uma vez que questionou o sistema de ensino como algo desinteressado e ingênuo, além de explorar as relações de poder existente entre os atores e autores dos currículos educacionais. Nesse sentido, Giroux e McLaren (2005, p. 142) são enfáticos: “As escolas podem ser tudo, menos ideologicamente inocentes; tampouco são meras reprodutoras de relações e interesses sociais dominantes”. Percebe-se, assim, que as análises de Giroux ultrapassaram o mero entendimento de planejamento e organização das questões curriculares, avançando para um entendimento mais amplo que considera questões políticas e ideológicas como determinantes para o currículo.

Vale ressaltar que ambos, Giroux e Apple, têm ampliado as discussões no campo do currículo para além das relações de classes. Nesse sentido, Apple (2005, p. 48) ponderou:

A dinâmica das classes é de enorme importância e não pode ser ignorada. Entretanto, fui convencendo-me cada vez mais de que as relações de gênero – e as que envolvem raça, que são de fundamental importância nos Estados Unidos e em muitos outros países – são de igual relevância na compreensão dos efeitos sociais da educação e de como e por que o currículo e o ensino são organizados e controlados.

Com Giroux não tem sido diferente, pois em suas últimas publicações²⁰ ele tem dado ênfase à “problemática da cultura popular tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão.” (SILVA, 2009a, p. 51).

No contexto europeu, não podemos nos esquecer de Michael Young, que também traçou novos pressupostos e análises críticas às questões curriculares, iniciando e organizando a denominada *Nova Sociologia da Educação* (NSE). A NSE teve também a participação de autores como Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Geoffrey Esland e Nell Keddie, que colaboraram para a publicação de *Knowledge and Control: new directions for the Sociology of Education*, que teve a coordenação e edição de Michael Yong em 1971 (MOREIRA, 1990).

Sacristán (2000, p. 19) encontra nos estudos de Young as influências das teorias da sociologia da educação na concepção crítica sobre currículo:

Em vez de ver o currículo como algo dado, explicando o sucesso e o fracasso escolar como variável dependente, dentro de um esquema no qual a variável independente são as condições sociais dos indivíduos e dos grupos, é de se levar em conta que também os procedimentos de selecionar, organizar o conhecimento, lecioná-lo e avaliá-lo são mecanismos sociais que deverão ser pesquisados.

Em consonância, Macedo (2007) atenta que Michael Young preocupou-se em refletir as conexões entre currículo e poder, entre organização do conhecimento e distribuição do poder. E mais:

É central para a analítica de Young a pergunta: por que a algumas disciplinas se atribui mais prestígio que a outras? No momento um dos projetos de Young tem sido o de construir o que ele denomina de uma “teoria crítica do aprendizado”, expresso na sua obra *O Currículo do Futuro: da nova sociologia da educação a uma teoria crítica do aprendizado*. (MACEDO, 2007, p. 40).

Para Silva (2009a), Young concentra-se nas formas de organização do currículo que estão intimamente conectadas com as relações de poder, ou seja, se

²⁰ São exemplos de publicações de Giroux voltadas para os Estudos Culturais: “Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo da Disney” e “Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”.

houver mudança nos princípios de poder, há também mudanças curriculares e vice-versa.

A questão para Young consiste em analisar quais os princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo. Por que atribuiu mais prestígio a certas disciplinas do que a outras? Por que alguns currículos são caracterizados por uma rígida separação entre as diversas disciplinas enquanto outros permitem uma maior integração? Quais são as relações entre esses princípios de organização e os princípios de poder? Quais interesses de classe, profissionais e institucionais estão envolvidos nessas diferentes formas de estruturação e organização? Mexer nessa organização significa mexer com o poder. (SILVA, 2009, p. 68).

Em artigo sobre as contribuições de Michael Young para elaboração de uma sociologia do currículo, Moreira (1990) destaca a fundamentação que orientou e orienta as ideias de Young:

Young realça-nos a centralidade do conhecimento escolar, por muito tempo secundarizado face à grande preocupação com métodos e técnicas, em uma Sociologia da Educação Crítica. Chama-nos atenção para a necessidade de compreendermos as interações que ocorrem nas salas de aula. Insiste em que analisemos sociologicamente as questões curriculares e que as consideremos sempre em relação ao contexto sócio-histórico e econômico em que se situam. Destaca-nos a importância de problematizarmos categorias aceitas sem questionamentos (p. 80-81).

Pelo exposto, podemos entender que Michael Young foi decisivo no entendimento do currículo para além das questões estruturais, bem como foi de fundamental importância para organizar e disseminar tais compreensões pela Europa. Suas análises críticas com viés marxista superaram a visão de currículo como algo imparcial e descontextualizado. Para ele, as questões curriculares envolvem disputas de poder e se encontram conectadas com os fatores históricos, sociais e econômicos.

Dessa forma, na contramão da perspectiva tradicional, evidencia-se o discurso das teorias críticas com a preocupação de denunciar as injustiças e as desigualdades sociais reforçadas pela escola. Essa teoria argumenta que “nenhuma teoria é neutra ou desinteressada”; ela “inevitavelmente implica em relações de poder”. (SILVA, 2009a, p. 17). Esse mesmo autor complementa:

As teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitem ver a educação de uma nova perspectiva.

As teorias críticas sofrem influências de pensamentos marxistas e neomarxistas e apresentam uma análise do currículo como um espaço possível para a reprodução das estruturas capitalistas da sociedade. Em consonância, Macedo (2007) afirma que as teorias críticas do currículo foram:

Inspiradas fundamentalmente na visão crítica do marxismo, em relação à organização social concebida pelas sociedades capitalistas ocidentais e suas ideologias, as teorias críticas percebem a educação como a resultante desse arranjo social e dos poderes daí advindos.

Torna-se evidente que as teorias críticas questionam o *status quo* como referencial para o currículo. Essas teorias estão fundamentadas em categorias de análise com tendências marxistas, como reprodução, ideologia, resistência, classe social, hegemonia e outras (SILVA, 2009a; MOREIRA, 1999).

Portanto, a perspectiva *crítica* encontra-se influenciada pelas questões ideológicas de poder. O currículo não pode focar apenas a construção e organização de conhecimento escolar, pois conhecimento e poder não estão separados: “O currículo é uma área contestada, é uma arena política”. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 21).

Outra possibilidade de compreensão de currículo surge na década de 1990 com a perspectiva *pós-crítica*. Para Silva (2009a), enquanto as teorias críticas têm sido descritas como uma análise fundamentada em uma economia política de poder, em uma análise com viés neomarxista, as teorias pós-críticas baseiam-se em formas discursivas de análise, em uma análise textualista.

É importante ressaltar que as teorias pós-críticas também acreditam que existem relações de poder ao se tratar da temática curricular; no entanto, não são fundamentadas pelas teorias neomarxistas, segundo as divisões de classes da sociedade capitalista, mas norteadas pelos fundamentos do multiculturalismo²¹. Em vez do

²¹ “O multiculturalismo é um fenômeno ambíguo. Por um lado é um movimento legítimo de reivindicações de grupos culturais dominados no interior dos países dominantes, para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto,

conceito “de *ideologia*, a teoria pós-crítica enfatiza o conceito do *discurso*”. (PARAÍSO, 2005, p. 68).

Considerar o currículo como um “discurso” significa entender que este contém conhecimentos específicos sobre diferentes formas de organização da sociedade e de diferentes grupos sociais. “As narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos.” (SILVA, 2009b). Também significa entender que em determinado momento saberes serão selecionados, legitimados e enfatizados. Tal mecanismo valoriza, representa, orienta e/ou exclui as diferentes formas de ser e viver em sociedade. Para Silva (2009b), o currículo enquanto narrativa traz:

Implícita uma trama sobre o mundo social, seus atores e personagens, sobre o conhecimento. Mas, além de ser uma narrativa própria, o currículo contém muitas narrativas: a narrativa da razão, da moral, da ciência, da história, etc. como tais, elas nos contam histórias muito particulares sobre o mundo, sobre nós mesmos e sobre o “outro” (p. 205-206).

Com a teoria pós-crítica, as análises sobre o currículo se tornaram mais complexas, pois, além da ênfase nas questões de classes sociais, introduziram o discurso das diversidades culturais e as relações de gênero, raça, etnia e sexualidade. Se por um lado a teoria crítica nos alertou para as determinações de classe dos currículos, o multiculturalismo, por outro, nos mostrou as desigualdades nas abordagens de gênero, raça, e sexualidade presentes nos currículos (SILVA, 2009a). Segundo esse autor, as teorias pós-críticas estenderam nossa compreensão dos processos de dominação, ou seja:

A análise da dinâmica de poder envolvida nas relações de gênero, etnia, raça e sexualidade nos fornecem um mapa muito mais completo e complexo das relações sociais de dominação do que aquele que as teorias críticas, com sua ênfase quase exclusiva na classe social, nos tinham anteriormente fornecido. A concepção de identidade cultural e social desenvolvida pelas teorias pós-críticas nos tem permitido estender nossa concepção de política para muito além de seu sentido tradicional – focalizado nas atividades ao redor do estado (p.146).

também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.” (SILVA, 2009, p. 85).

Macedo (2007) afirma que a perspectiva pós-crítica considera que a legitimação de determinadas culturas e visões de mundo, em detrimento de outras podem ser determinadas pelo currículo. O autor exemplifica:

Historicamente, isso é fácil de se perceber entre nós, quando se constata uma verdadeira negação perversa das histórias do negro, do índio, das mulheres, das pessoas advindas de culturas não-oficiais. Muitas vezes são identificados por uma história secundária, subvalorizada, ou uma “cultura menor”, meros protagonistas epifenomenais do processo histórico e cultural da sociedade. (MACEDO, 2007, p. 62).

Além disso, as teorias pós-críticas entendem que o currículo pode se fazer presente em outras instâncias que não o âmbito escolar, ou seja, o currículo é visto como um discurso e um texto que analisa as questões de identidade e poder presente nos mais diferentes artefatos e manifestações culturais como: jogos, filmes, revistas, brincadeiras, músicas, entre outros.

Mas, afinal, a perspectiva pós-crítica estabelece uma ruptura ou não com a perspectiva crítica? Paraíso (2005) acredita que sim, pois entende as teorias críticas e pós-críticas de forma distinta, como podemos ver abaixo:

O currículo recebe influência dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da teoria *queer*, etc. Com isso, o currículo-mapa realiza no pensamento curricular substituições, rupturas, mudanças de ênfases e fraturas em relação ao currículo-crítico. Suas produções e invenções têm pensado currículos que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos, a diferença e a invenção. (PARAÍSO, 2005, p.68).

Diante de exposto, identificar o currículo na perspectiva pós-crítica significa considerar novos elementos que até então não haviam sido considerados nas análises dos teóricos da concepção crítica. Isso porque, a partir das contribuições do movimento multicultural, não se podem relevar apenas as questões de classe sociais como determinantes para se conceber um currículo. É preciso, portanto, investigar como determinados grupos e culturas têm sido selecionados, julgados e excluídos dos currículos.

Podemos atentar para mais um fator que corrobora com as questões curriculares no viés da perspectiva pós-crítica. Esse fator está relacionado com duas

vertentes do movimento multicultural, sendo que uma delas, segundo Macedo (2007), está voltada para a não priorização das relações da cultura com a dinâmica política e com o poder, enquanto a outra prefere politizar o debate sobre a diversidade cultural, a partir do momento em que se estabelecem conexões com as questões de poder.

É importante ressaltar que existe uma crítica em relação ao posicionamento dos teóricos pós-críticos. Essa crítica diz respeito ao fato de que, ao se valorizarem por demais as questões culturais, as questões relacionadas ao poder e à ideologia estão ficando de lado. De acordo com Carlson e Apple (2003, p. 13) a perspectiva pós-crítica “implica uma dualidade entre o ‘velho’ e o ‘novo’, que nos dificulta perceber tanto continuidades quanto descontinuidades, e que nos desencoraja a ver diferenças no interior das categorias do ‘moderno’ e do ‘pós-moderno’”. Estes autores ainda sugerem que, em vez de se abandonarem as teorias críticas por considerá-las ultrapassadas, é preciso que elas sejam relidas e alimentadas por novos saberes provenientes de novas correntes.

Também na perspectiva de que há uma ruptura entre as teorias críticas e pós-críticas, Silva (2009a) pondera:

A aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política do poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise. Ou ainda, entre uma análise materialista, no sentido marxista, e uma análise textualista. A cisão pode ser descrita ainda como uma cisão entre a hipótese da construção discursiva; ou entre, de um lado, marxismo e, de outro, pós-estruturalismo e pós-modernismo. A tensão entre os conceitos de ideologia e de discurso, mesmo que eles se combinem em algumas análises, é uma demonstração dessa fratura no campo da teoria social crítica. (SILVA, 2009a, p. 145).

Já Moreira (1999) defende que a teoria pós-crítica não seria uma nova teoria, mas sim uma nova tendência dentro das teorias críticas. Nesse sentido, ele afirma que:

Duas linhas de pesquisa parecem conformar hoje a teoria crítica de currículo. A primeira, dominante até os anos 80, exemplifica a fidelidade’ às abordagens estruturais e aos referenciais teóricos que balizaram os primeiros estudos – o neomarxismo e a teoria crítica. A segunda, mais visível nos anos noventa, incorpora contribuições de estudos feministas, estudos de raça, estudos culturais e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural. Pode-se,

então, caracterizar o atual embate na tendência crítica, como o faz Apple (1996-b), como entre os ‘neos’ e os ‘pós’. (MOREIRA, 1999, p.35).

Apesar desse entendimento distinto entre os autores, há um consenso de que a teoria pós-crítica estabeleceu importantes modificações na forma de entender o conhecimento e a linguagem e que isso tem contribuído para o avanço dos estudos curriculares. Afinal, essa teoria mostra que o poder está em qualquer parte e que ele é multiforme (SILVA, 2009a), ou seja, o poder não está centrado somente no processo de dominação de classe, mas também no processo hegemônico cultural.

No entanto, o que se torna significativo perante essas tensões é que o currículo não mais é visto como algo acabado, imparcial, a-histórico, acultural e neutro. O currículo, cada vez mais, tem sido contextualizado, desdobrado, discutido e polemizado. Nas palavras de Macedo (2007, p. 71):

Mais do que nunca o currículo deve ser *desconfigurado*, *rasurado*, na medida em que a desfocalização do aprendizado, hoje, nos remete a outros cenários, outros atores/autores curriculares, outras experiências que, de longe, não correspondem às formas convencionais de implementar o aprendizado e a formação.

Independentemente da denominação utilizada, é essa teoria curricular – que se preocupa com as relações entre o poder, o saber e a identidade – que escolho como o referencial para este trabalho. Faço isso por entender que o currículo ultrapassa o entendimento de um mero conjunto de atividades e conhecimentos a serem transmitidos; e por acreditar que cada currículo depende dos embates, consensos e dissensos para eleger o que fará parte ou não de sua construção e que tais elementos eleitos como “válidos” perpassam uma relação de poder permeada de intencionalidades. Concordo com Silva (2009) quando afirma que:

Depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles os quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (p. 150).

Nesse sentido, minhas análises serão pautadas pelas abordagens *críticas* e *pós-críticas* da teoria curricular, porque é preciso olhar além da “moldura”, como nos alerta Veiga-Neto (1997). É preciso olhar não somente o conteúdo do currículo com seus objetivos e metodologias, mas também é necessário enxergá-lo externamente, para compreender o que ele pretende e o que o influencia, já que “podem-se detectar interesses ideológicos muito fortes.” (VEIGA-NETO, 1997, p. 150).

Portanto, acredito ser importante nortear minhas análises por duas questões: a primeira é que se pode analisar um currículo além da sua grade curricular, e a segunda é que esse mesmo currículo está envolto em um contexto em que se apresentam intenções, preferências e poder. Assim, as práticas educacionais podem ser olhadas para além do concreto. E, diferentemente da teoria tradicional, não se pergunta mais “Para que servem esse ou aquele conteúdo?” mas sim “Para quem servem?”.

Assim, compartilho da ideia de que o currículo é “um artefato sempre envolvido com relações de poder, um texto que governa condutas e que produz sujeitos de determinados tipos.” (PARAÍSO, 2010, p. 30). O currículo é fruto de uma invenção social e cultural, não descontextualizado historicamente. O currículo é um discurso onde podemos identificar os conhecimentos como “campos culturais, como campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia.” (SILVA, 2009a, p. 135).

Diante do exposto, entendo o currículo como algo além de um conjunto de disciplinas determinadas por procedimentos, objetivos e métodos, pois é certo que ele é permeado de intencionalidades que determinam e selecionam saberes. Nesse contexto, ao analisar questões curriculares referentes aos cursos técnicos de lazer, busquei olhar “além da moldura”, na tentativa de compreender a formação profissional, bem como identificar os saberes selecionados que compõem o currículo desses espaços de formação.

Mas como foi o processo de construção dos currículos dos cursos técnicos? Quais contextos e relações de poder balizaram sua construção? Quais saberes foram selecionados e enfatizados para sua consolidação?

2.2 Educação profissional: escolha, ênfase e poder nos currículos dos cursos técnicos

Em sua trajetória, o currículo da Educação Profissional no Brasil foi influenciado pelo contexto político, econômico e social vigente, por isso encontramos variações no que diz respeito ao objetivo da formação, perfil de discentes e docentes do ensino profissionalizante. Logo, leis, decretos e diretrizes foram criados, modificados e extintos de acordo com os interesses e necessidades de cada momento, determinando novos percursos para as questões curriculares do ensino profissionalizante.

Em meados do século XIX, surgem, no Brasil, as denominadas “Casas de Educandos Artífices”, consideradas pioneiras no ensino profissional, que tinham como objetivo ensinar habilidades e ofícios a jovens propensos a vícios e mau comportamento. Esses estabelecimentos de ensino foram construídos nas seguintes províncias do território nacional: Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro (FONSECA, 1986).

Constava no currículo a aprendizagem de ofícios que variavam entre sapateiro, carpinteiro, marceneiros, ferreiro, serralheiro, pedreiro, entre outros. O objetivo de ensinar essas habilidades era o de tirar jovens da rua, educá-los e ensiná-los algum afazer que desse retorno à sociedade. Fonseca (1986, p. 41) publica os dizeres do então presidente da província do Maranhão, Dr. João Antônio de Miranda, em 3 de julho de 1841:

Esta província, senhores, pode sem grave dispêndio receber um importante melhoramento (...) com o estabelecimento que tenho na idéia pretende o Governo conseguir dois vantajosos fins: o 1º será desviar da carreira dos vícios dezenas de moços, que, não tendo do que vivam, nem quem promova a sua educação, crescem ao desamparo, e tornam-se inúteis e pesados à sociedade: o 2º consistirá em animar as artes, e oferecer à Capital e à Província trabalhadores e artífices, de que tanto necessita.

É importante destacar que tais atitudes e determinações do poder vigente estavam atreladas ao contexto econômico brasileiro da época. Tal relação – economia educação – não deixou de existir mesmo diante do novo perfil brasileiro de desenvolvimento industrial, pois, devido aos problemas decorrentes do processo de

urbanização, julgou-se necessário perdurar o objetivo moral e assistencialista da formação profissional.

Em 1909 essa categoria de ensino tornou-se responsabilidade do Estado com a criação de dezenove escolas de artes e ofícios. “Estas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar, pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua.” (KUENZER, 1999, p. 122). Identificamos essa funcionalidade no discurso do então Presidente da República dos Estados Unidos do *Brazil* no Decreto nº 7.566 do ano de 1909:

O aumento constante da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo **técnico e intelectual**, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. (BRASIL, 1909).

Vejamos bem: a pretensão era a de moldar e produzir sujeitos através do ensino de ofícios que nada tinham de intelectual; o que existia era apenas a reprodução do saber técnico. Tais aprendizados serviriam, pois, para alocar os excluídos na sociedade sob a justificativa de torná-los sujeitos “melhores” com trabalho e com saúde.

Além disso, os pré-requisitos para ingresso nessas oficinas de ensino se resumiam, de acordo com o artigo 6º do Decreto nº. 7.566/09, da seguinte forma: “desfavorecidos de fortuna com idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo, além de o candidato não sofrer moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício”.

Segundo Gariglio (1997), o corpo docente dessa época dominava apenas os saberes práticos dos ofícios. “Desta forma, os professores eram escolhidos nas oficinas de ofícios da cidade, através de informações pelo diretor da escola.” (GARIGLIO, 1997, p. 43). O autor aponta que a grade curricular enfatizava uma formação instrumental com

ênfase nas disciplinas que tratavam de procedimentos técnicos em relação àquelas de formação geral²².

As décadas de 30 e 40 foram marcadas pelo investimento de capital estrangeiro no Brasil e pelo processo de expansão industrial. A economia brasileira transitava entre o capital advindo da produção agrária e entre o capital industrial. Nesse momento, necessitava-se de mão de obra especializada para atender às demandas do novo setor. Segundo Machado (1989, p. 30), o Estado passa a divulgar outros valores sobre essa categoria de ensino, até então marginalizada: “Agora é necessário que mais e mais pessoas se interessem em se constituir em força de trabalho qualificada para as necessidades do sistema produtivo”.

Nesse cenário, alternativas foram criadas de forma que o ensino ficou claramente dividido em duas trajetórias com seus respectivos perfis: a da elite e a dos operários, ou ainda, os que iriam desempenhar funções intelectuais ou instrumentais. Desse modo, ao final do primário, tinha-se a possibilidade de ingresso no curso ginásial ou nos cursos técnico, comercial e agrícola, voltados para a formação de trabalhadores. Já a elite seguia outra trajetória: o ensino primário seguido do propedêutico²³ e do ensino superior (KUENZER, 1999).

Para os primeiros (*elite*) a formação acadêmica, intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com ênfase no aprendizado quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (KUENZER, 1999, p. 123).

Vale ressaltar que essa dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual foi algo historicamente construído. No período pós-escravidão, por exemplo, a mão de obra escrava foi substituída pela livre. Se num momento havia pessoas que eram predestinadas a servir e a realizar o trabalho árduo, num outro momento havia pessoas livres que tinham que ser “educadas” para o trabalho. Como convencer os homens livres a se tornarem assalariados uma vez que não teriam mais os escravos como força de

²² Língua portuguesa, Matemática, Literatura, dentre outras.

²³ "Ensino que serve de introdução e que prepara alguém para receber, mais tarde, ensino de nível mais alto. Conjunto de estudos que, como estágio preparatório, antecede os cursos superiores." (DUARTE, 1986). Citação retirada do site do INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>>. Acesso em: 23 nov. 2009.

produção? A escola foi o elemento chave para difundir a ideologia do trabalho como um dever.

De acordo com Cunha (2000), intelectuais da época sugeriram o ensino diferenciado para cada classe: “um tipo de ensino para a elite, outro para a classe abastada” (p. 155). Para estes, a proposta era de um ensino profissional calcado na moralização e na aprendizagem de alguma habilidade; para os primeiros, o ensino seria voltado para o aprimoramento intelectual visando ao ensino superior.

Exemplo disso foi a criação do “Asilo de Meninos Desvalidos” no Rio de Janeiro em 1875 pelo então ministro do império João Alfredo. Segundo Cunha (2000), esse estabelecimento de ensino tinha o objetivo de propiciar a melhoria das classes operárias favorecendo a educação para o trabalho. Dessa forma, “o ensino profissional deveria evitar dois perigos: um seria o ensino de simples teorias, conteúdo impróprio desse sucedâneo do ensino universitário; e o outro seria das perigosas utopias.” (ALMEIDA, 1889²⁴ apud CUNHA, 2000). Criou-se, assim, uma divisão social da educação e do trabalho em que a minoria iria desempenhar responsabilidades de maior complexidade e a maioria se dedicaria à execução e ao cumprimento de tarefas de caráter menos complexo e mais braçal.

No mesmo caminho, Machado (1989) afirma que a Reforma Capanema de 1942²⁵ contribuiu para a consolidação da educação elitista no Brasil, pois se criaram dois segmentos distintos para o ensino médio:

De um lado, um ensino secundário seletivo, enciclopédico, rígido, uniforme e intelectualista, destinado a capacitar os estudantes para o ingresso no curso superior onde se consolidaria a formação das “individualidades condutoras”²⁶. De outro lado, um ensino profissional, “destinado às classes menos favorecidas” como dizia a carta constitucional de 1937. (MACHADO, 1989, p. 36).

²⁴ José Alfredo Pires exercia cargo público em 1889, quando publicou um livro sobre o ensino público no Brasil.

²⁵ Lei orgânica do ensino secundário, Decreto Lei n°. 4.244 de 09 de abril de 1942 que determina a organização do ensino secundário. Estruturou o ensino profissional em industrial, agrícola, normal e comercial.

²⁶ “Isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais, que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.” (MACHADO, 1989, p. 36).

Assinada pelo então presidente da república Getúlio Vargas e pelo ministro da educação Gustavo Capanema, a Reforma de 1942 permaneceu em vigor durante 20 anos. Para Gariglio (1997), havia uma concepção utilitarista da educação, pois o ensino técnico oferecia mão de obra qualificada, bem como servia aos interesses ideológicos do capitalismo: “O objetivo era controlar os problemas da urbanização crescente e, portanto, manter a ordem social e política, já que o investimento na formação profissional para a população objetivava a criação de novos empregos e melhores salários.” (GARIGLIO, 1997, p.52). E foi assim que, na década de 40, com o desenvolvimento dos setores secundário e terciário, a oferta de cursos e escolas como possibilidade de formar variadas ocupações profissionais cresceu (KUENZER, 1999).

Com base nesses autores, percebo o quanto a educação profissional está ligada ao contexto e ao momento vivido – ora para evitar vícios, ora para produzir mão de obra, porém sempre a serviço de algo ou alguém. Ou seja, o caráter assistencialista das políticas de educação sobrepuja uma suposta preocupação do ensino profissional com a formação dos sujeitos. Esses ficavam em segundo plano, pois o interesse maior era, num primeiro momento, o cuidado higienista num viés moral e, num segundo momento, o interesse de atender à demanda do mercado produzindo força de trabalho.

A partir das transformações ocorridas no mundo do trabalho, bem como pelo momento social, político e econômico, cria-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 4.024/61, que determinava dentre outros, a equivalência dos cursos profissionalizantes e propedêuticos para prosseguimento nos cursos superiores (KRUGER e TAMBARA, 2006). A integração dos cursos e o posterior investimento do governo nesse setor garantiam qualidade na educação, o que despertou o interesse da população de classe média por essas escolas a título de ingresso na universidade. Buscava-se, portanto, ensino gratuito e de qualidade não para exercer alguma profissão técnica, mas sim para fins de acesso ao ensino superior.

Contudo, a Lei 5.692/71, elaborada no governo Médici, foi além e propôs a profissionalização universal do 2º grau, ou seja, os cursos profissionalizantes deixariam de ser opção e se tornariam obrigatórios, tendo como justificativa a falta de técnicos no mercado:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e seqüência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971).

Com a profissionalização universal, o currículo do ensino médio ficou descaracterizado, ou seja, o segundo grau já não mais focava o ensino propedêutico, pois se juntaram a ele diversas disciplinas de caráter profissionalizante. Dessa forma, o ensino médio se dividiu em 1 a 2 anos de formação básica seguido de 1 a 2 anos de formação profissionalizante. Ao final, poderiam escolher pelo ingresso na universidade ou no mercado de trabalho. Lembro que o Conselho Federal de Educação fixava currículo pleno da seguinte forma: matérias do *núcleo comum*, com seus respectivos objetivos a serem aplicadas em todo o território nacional, e a *parte diversificada*, em que cada estabelecimento poderia escolher entre algumas matérias. As instituições também poderiam propor estudos não relacionados pelo currículo fixo, mediante aprovação do Conselho Federal de Educação.

Vale ressaltar que essa ideia ocorreu em um momento em que o “Brasil objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção do mercado de trabalho.” (MANFREDI, 2002, p. 105).

No entanto, vários fatores contribuíram para o fracasso dessa reforma do ensino médio; dentre eles estão:

O não investimento do Estado, de forma suficiente, na expansão e equipamentos da rede escolar; a falta de estrutura das escolas para a profissionalização; a rejeição da compulsoriedade de profissionalização por parte das classes dominantes; e o encolhimento do mercado de trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 105).

Com a promulgação da Lei 7.044/82, a profissionalização obrigatória é excluída da estrutura do ensino médio regular, porém permanece a integração do ensino técnico com o médio. Em estudo realizado no CEFET de Pelotas/RS, Kruger e Tambara (2006) identificaram que, nas décadas de 1980 e 1990, o perfil dos discentes dessa instituição passou da classe média para a classe média alta. Segundo esses autores, isso se deu pela crise econômica de 1980, na qual houve uma redução do poder aquisitivo da classe média alta, que viu a possibilidade de educar seus filhos nas escolas que mantinham o padrão de ensino e qualidade, o que provocou uma mudança no perfil do público do CEFET e de outras escolas. Abaixo, encontram-se algumas justificativas para a ocorrência desse fenômeno:

Nessa perspectiva, aumentou a procura por vagas nas Escolas Técnicas Federais e os processos seletivos passaram a ter uma grande concorrência. Para obter uma vaga nessas instituições, os candidatos matriculavam-se em cursos preparatórios e o resultado dessa preparação causou a elitização das Escolas Técnicas. Com isso, essas escolas passaram a receber um aluno de faixa etária entre 14 e 15 anos, com nível sócio-econômico mais elevado e que, em geral, não tinham interesse em exercer a atividade de técnico. (KRUGER e TAMBARA, 2006, p. 4).

Diante desse cenário e no intuito de oferecer cursos técnicos àqueles que realmente pretendiam exercer suas habilidades técnicas no mercado de trabalho, foi implantada a “Reforma do Ensino Técnico” através do Decreto nº. 2.208 de abril de 1997, que compunha a LDB de dezembro de 1996. Tal decreto visava revogar a integração e, conseqüentemente, separar o ensino médio do ensino profissional. Apresentam-se assim, dois grupos distintos: os que procuram o ensino profissional para desenvolver habilidades técnicas, e os que procuram o ensino médio como preparação para o ensino superior.

O Art. 1º do Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 explicita o objetivo da Educação Profissional como a de “qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando à inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.” (BRASIL, 1997). De acordo com esse mesmo decreto, a Educação Profissional compreenderia os seguintes níveis:

I- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; *II – Técnico* - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; *III – Tecnológico* - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Para além das questões de níveis, Manfredi (2002, p. 130-131) destaca outras atribuições referentes às modificações do currículo, em específico, da Educação Profissional, são elas:

- 1- O currículo do ensino técnico será organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia e sob forma de módulos.
- 2- Compete ao MEC o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional do ensino técnico), com base em insumos recebidos do setor produtivo, em consequência dos estudos da demanda, cabendo aos sistemas o estabelecimento de currículos básico e da parte diversificada.
- 3- As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores detentores de experiência profissional em determinada área e/ou atividade profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

A “Reforma do Ensino Técnico” foi transparente ao entender a formação no ensino profissional como um processo meramente técnico, visando ao “domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas, no setor produtivo e de serviços” (OLIVEIRA, 2000). Assim, na maioria das vezes o técnico é relacionado à parte prática do cumprimento de tarefas, à prestação de serviços e ao trabalho manual/braçal, diferentemente dos profissionais de curso superior, voltados para o trabalho de orientar, fiscalizar, organizar, criar, avaliar, ou seja, mais vinculados ao trabalho intelectual.

Kuenzer (2007) considera que os binômios *intelectual-braçal/teórico-prático* são frutos do entendimento de que para o ensino profissional basta uma formação parcial com foco no aprendizado rigoroso de procedimentos a serem repetidos e memorizados. Segunda a autora, é preciso romper com a perspectiva de que, no trabalho de natureza operacional, não há necessidade de escolarização ampliada, uma vez que não há necessidades significativas de trabalho intelectual nesse nível.

Rompendo também com o pensamento dicotomizado, Oliveira (2000) diferencia o ensino técnico do ensino tecnológico: enquanto o primeiro se detém ao

ensino de práticas e habilidades, o segundo se preocupa com uma formação geral de competências técnicas e intelectuais, ou seja, uma formação técnica somada a uma formação cidadã. Nessa perspectiva, os técnicos devem, sim, desenvolver e aprimorar habilidades que conjugam sua profissão; no entanto, devem ter uma formação suficiente para entender, ao menos, o contexto em que vivem, formam e trabalham.

No entanto, as relações do ensino técnico com o mercado estão cada vez mais expressivas. Fica claro que o objetivo é formar o indivíduo para atender à demanda do mercado. Para isso, devem-se formar, de forma prática e rápida, indivíduos técnicos o suficiente para preencherem a realidade do mercado de trabalho. A proliferação de escolas de cursos técnicos é acompanhada de propagandas que evidenciam essa estreita relação ensino/mercado. Anúncios como “O mercado está esperando por você”, “Prepare-se para o mercado”, “Seu emprego está aqui” revelam uma formação meramente técnica voltada para o domínio de determinadas habilidades para execução de tarefas e serviços no setor produtivo. É o mercado determinando o ensino.

Exemplo dessa relação é o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), criado em 1942 para qualificar mão de obra diante do crescimento industrial da década de 40. De acordo com Silva e Torres (2006, p. 72), “durante o primeiro quinquênio de atividade, o SENAI dedicou-se a suprir as demandas urgentes; assim, foi criada uma série de cursos rápidos que eram ministrados nas próprias fábricas”.

Nesse sentido, Oliveira (2000, p. 42) alerta para essa relação educação/mercado e defende que “a educação não seja equacionada nos limites da modernização econômica do país e dos interesses empresariais, reduzindo direitos à educação aos imperativos do mercado de trabalho”.

Ferreti (2000) deixa clara a íntima relação entre as demandas econômicas e a educação profissional, afinal essa é uma das proposições da LDB ao ressaltar o “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. No entanto, é preciso atentar para essa *super* valorização, que pode acarretar outras mudanças diante dos interesses produtivos.

Exemplo da relação entre educação profissional e economia é destacado por Ferreti (2000), no qual o autor identificou, entre outros, a profunda conexão entre as demandas econômicas e a organização do ensino técnico no estado de Minas Gerais:

Foram feitas sugestões específicas para criação ou desenvolvimento de cursos voltados para o uso de novas tecnologias em regiões de maior concentração industrial ou que teriam potencial para tal (Secretarias Regionais de Ensino de: Conselheiro Lafaiete, Coronel Fabriciano, Juiz de Fora, Montes Claros, Nova Era, São Sebastião do Paraíso e Varginha), supondo-se que as indústrias locais se pautariam pelo uso de tais tecnologias e que, ao fazê-lo, abririam oportunidades de emprego aos egressos dos cursos profissionalizantes (p. 86).

É preciso, pois, ressaltar que o discurso de empregabilidade nada mais é que um ato assistencialista, em que os maiores contemplados são as próprias empresas. De fato, o que acontece é um processo de culpabilização dos sujeitos por parte das políticas públicas educacionais, ou seja, ao criar instituições de formação profissional, o governo, de certa forma, se isenta das críticas feitas em virtude do aumento da pobreza e da crise do emprego com o discurso de que “fizemos a nossa parte, agora é com vocês”. “Trata-se de conformar um **cidadão mínimo**, que pensa minimamente e que reaja minimamente.” (FRIGOTO, 2001, p. 80, grifo do autor).

Nesse sentido, vale destacar as contribuições de Manfredi (2002), que abordou a articulação da classe empresarial, a qual, a partir da década de 1990, tem se deparado com os desafios e complexidade da modernização produtiva.

Mediante suas entidades de representação – CNI, FIESP – o empresariado tem defendido posições muito sintonizadas e articuladas no campo da educação. Posicionam-se a favor do aumento da escolaridade básica, da necessidade de incrementar a oferta de programas de capacitação e requalificação profissional da força de trabalho e vêm assumindo papel mais ativo na manutenção de escolas de rede pública (p. 123).

Porém, é de se imaginar que tal articulação (empresas/educação) não acontece de forma tão linear assim. O interesse econômico do empresariado é a mola propulsora para um possível investimento na educação profissional brasileira, afinal, os técnicos formados terão chances de prestarem serviços aos seus estabelecimentos e, sem dúvida, eles querem uma mão de obra qualificada.

As mudanças e modificações nas leis da educação profissional não cessaram com a “Reforma do Ensino Técnico” de 1997. Em julho de 2004, criou-se o Decreto nº 5.154 para novamente integrar os ensinos técnicos e médios. Essa articulação aconteceu de três formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Kruger e Tambara (2006) consideram essa reintegração um retrocesso, pois muda o foco de ensinar habilidades técnicas àqueles que desejam ingressar no mercado de trabalho em função da preparação para o vestibular.

Ao revogar-se o Decreto 2.208/97, e incentivar-se pelo Decreto 5.154/04, à volta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sistema integrado, vamos novamente excluir quem mais precisa da escola profissionalizante, pública e gratuita: a classe trabalhadora, e de nível sócio-econômico mais baixo, pois, com o sistema integrado, voltará a freqüentar a escola, o estudante mais abastado, principalmente aquele oriundo de boas escolas e com condições de pagar um curso preparatório para participar do processo seletivo, que continuará altamente concorrido. E esse estudante, com toda a certeza, salvo algumas exceções, terá como objetivos e interesses principais, seu olhar voltado para o vestibular e acesso ao Ensino Superior.

Por outro lado, considero importante a ampliação dos conhecimentos da educação profissional para além das competências e habilidades técnicas. A formação geral integrada à formação técnica é de fundamental importância, pois, assim como Oliveira (2010), acredito que a integração proporciona domínio tanto das bases científicas e tecnológicas quanto das bases sócio-históricas que presidem o contexto dos sujeitos envolvidos no processo de formação.

Apesar de todas as mudanças em leis, decretos e diretrizes no contexto da educação profissional, permanecem tanto a denominação de *Educação Profissional e Tecnológica* quanto a organização em níveis e modalidades proposta pela LDB/96 da seguinte forma: *1-Formação Inicial e Continuada ou Qualificação Profissional:*

“destinada à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente da escolaridade prévia (BRASIL, 1997)”. 2- *Educação Profissional Técnica de Nível Médio*: percebida como a “formação geral do educando, que poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (BRASIL, 1996)”. 3- *Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação*: entendida como uma “educação que visa à assimilação crítica dos princípios científicos de uma ciência e ao desenvolvimento da capacidade de criar novas tecnologias, de acordo com as necessidades do meio” (INEP, 2009)²⁷.

De acordo com o exposto, percebe-se o quanto a Educação Profissional e, conseqüentemente, suas questões curriculares estiveram influenciadas e/ou determinadas por contextos (políticos e econômicos) e legislações. Eleger qual seria seu foco e quais seriam suas funções certamente perpassa por questões de poder. Não é por menos que concordo com Manfredi (2002), que compreende a educação profissional como “um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade, desvelando a dimensão histórico-política das reformas de ensino, das concepções, dos projetos e das práticas formativas” (p. 60).

No capítulo seguinte, articularei as questões do lazer com as questões do currículo e da educação profissional que aqui foram tratadas. Perceberemos de forma mais específica a seleção, os delineamentos e as ênfases atribuídas à formação profissional do técnico em lazer.

²⁷Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus>>. Acesso em 23 nov. 2009.

3 LAZER E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DOS CURSOS TÉCNICOS

No decorrer deste capítulo, tentarei pontuar questões específicas da formação profissional em lazer. Para tanto, num primeiro momento, busquei contextualizar o lazer enquanto fenômeno contemporâneo que se concretizou como campo de estudo, pesquisa e intervenção, ampliando e sedimentando ações públicas e privadas nesse âmbito. Além disso, estabeleci conexões com pressupostos da formação profissional, os quais julgo indispensáveis para uma sólida e comprometida construção dos saberes do profissional em lazer: calcada pela ampla formação teórico-prática e não desconectada das iniciativas da pesquisa e da formação cultural dos sujeitos. As possibilidades de formação na área também foram abordadas sem desconsiderar as relações com a indústria do entretenimento, demonstrando que os currículos não estão isolados e competem/interagem com as “máquinas de ensinar” presentes nos momentos/espacos de lazer.

Num segundo momento, apresento a organização do ensino profissionalizante com suas respectivas divisões e nomenclaturas, no intuito de contextualizar o curso de técnico em lazer e na tentativa de compreender os limites, desafios e características desse processo de formação. Para tanto, considerei o contexto da formação profissional, a qual estabelece conexões com questões históricas, econômicas, políticas e culturais. Tais relações esclarecem o porquê das ênfases, escolhas e delimitações atribuídas ao currículo desses profissionais. Além disso, trago para o debate os discursos que permeiam os objetivos da formação profissional em lazer e o perfil profissional almejado por essa categoria de ensino.

3.1 Faces e interfaces da formação profissional em lazer

Seja por sua complexidade ou por sua multidisciplinaridade, o tema lazer vem sendo abordado e discutido por estudiosos de diferentes áreas que, na maioria das

vezes, relacionam esse fenômeno com as questões políticas, sociais, econômicas e culturais. Apesar de perceber um crescente avanço da área, considero que os estudos e pesquisas sobre lazer são recentes e carecem de aprofundamento teórico.

Autores como Camargo (2003) e Marcellino (1995) entendem que os estudos críticos sobre o lazer tiveram início no final da década de 1960 e início da década de 1970. Marcellino (1995) esclarece que, apesar da existência de ações profissionais no âmbito da recreação e do lazer terem ocorrido no início do século XX, foi a partir da década de 1970 que se destacaram os estudos sistemáticos sobre a temática. Percebo que, nesse período, lazer e recreação são entendidos como sinônimos e concordo com Melo e Alves Junior (2003), segundo os quais esse sentido aproximado pode ser “resultado de traduções de textos de origem diferenciada (os termos *recreation* e *leisure*, do inglês ou *loisir*, do francês)” (p. 15). Nesse viés, Gomes (2003) alerta que “nem sempre há congruência entre a significação de vocábulos originados a partir de uma mesma raiz etimológica, pois os sentidos de um determinado termo variam de acordo com o contexto” (p. 54).

É importante esclarecer que aqui não estou considerando lazer e recreação como sinônimos, apesar de admitir que ambos possuem relações/conexões ao longo da história. Concordo com Melo e Alves Junior (2003) quando afirmam que os termos lazer e recreação escondem uma falsa dicotomia. Sendo assim, estou considerando a recreação como uma nomenclatura dada aos programas desenvolvidos pelas políticas públicas no final do século XIX e início do século XX e que eram vinculados às praças e parques públicos; instituições escolares e associações de trabalhadores, como forma de manutenção da saúde, da ordem e da recuperação da força de trabalho.

Da mesma forma, esclareço que o lazer é aqui compreendido como um fenômeno moderno, fruto das lutas de classes no contexto da Revolução Industrial. Considero o lazer uma dimensão cultural da vida humana – como sugere Gomes (2004) –, bem como um fenômeno complexo e ambíguo que envolve diferentes relações com tempo, espaço e se manifesta nos mais diferentes conteúdos e possibilidades de vivências.

Nesse viés, concordo com Gomes (2003) quando aborda a seguinte questão: “Considerando o período que antecede a modernidade, será que ao invés de empregarmos a palavra lazer, os termos *divertimento*, ou mesmo *atividades lúdicas*, não

seriam expressões mais apropriadas?” (p. 59). Portanto, lanço mão da nomenclatura recreação ao abordar as iniciativas dos séculos XIX e XX. Isso não quer dizer que o lazer não se fizesse presente enquanto fenômeno: só estou sendo fiel ao termo utilizado para designar as atividades recreativas, que em determinado contexto eram utilizadas com caráter higienista e moral.

No início do século XIX e final do século XX, o denominado método médico-higienista propagou ideias e programas em prol da saúde e da aquisição de hábitos higiênicos, controlando os corpos e seus modos de vida. Nesses métodos de intervenção a recreação aparece como um importante instrumento para preencher, de forma “útil” e saudável, o tempo livre da população.

Observa-se, então, que a recreação era uma forma de “educação física”, cujo intento era demarcar o corpo higienizado e o corpo relapso do indivíduo colonial, demarcação essa que deveria constituir a subjetividade burguesa em formação. (MARCASSA, 2004, p.197).

Outra tendência foi o direcionamento da recreação à área da educação. Esta encontrava-se como sinônimo de brincadeiras e jogos e, à luz da Escola Nova, promovia nos seus métodos pedagógicos a recreação como uma forma sutil de educar e disciplinar as crianças.

Na verdade, buscava-se disciplinar o tempo de modo que todas as atividades escolares seguissem um ritmo lógico de funcionamento, desde a duração e a frequência do regime alimentar, as horas de sono, as atividades intelectuais e até mesmo o recreio. Além disso, cada uma dessas atividades era rigorosamente organizada, pois não se admitia desperdícios ou perda de tempo. (MARCASSA, 2004, p. 197).

Werneck (2003a) destaca que essa relação da recreação com a instituição escolar aconteceu em São Paulo, no início do século XX, sendo que a construção do significado de recreação foi direcionada para a educação. A autora afirma que “a educação foi também compreendida de maneira abrangente, ou seja, envolvendo, nesse processo, aspectos técnico, social e educativo que deveriam estar presentes no recreio, na assistência e na educação das crianças pobres, filhas de operários” (p. 71).

No que diz respeito ao preenchimento do tempo livre, a recreação também era vista como um conteúdo, tendo como objetivo preencher de forma “útil” as horas

disponíveis, tanto dentro como fora da escola. Assim, se num primeiro momento a recreação era destinada ao controle da educação infantil, mais tarde ela se configurou na formação moral e cívica de jovens e adultos. Dessa forma, tanto para jovens como para adultos, “os exercícios corporais e a recreação organizada desempenhavam papel moralizador e cívico” (MARCASSA, 2004, p. 199).

Nesse contexto, Melo e Alves Júnior (2003) ressaltam que no Brasil a recreação junto à atividade física ganhou importância diante do quadro de trabalho operariado, cujos integrantes compreendiam tais práticas como forma de recuperar as forças do trabalho e como componente da manutenção da saúde. Marcassa (2004) chega a afirmar que neste momento o sentido que recai sobre a recreação “vem ao encontro da pretensão maior da sociedade do capital, qual seja, o controle absoluto de todas as dimensões da vida humana, dentro ou fora do trabalho” (p. 200). Tinha-se, mais uma vez, a recreação como um instrumento, porém, desta vez, direcionado para o trabalho produtivo na função de um conteúdo necessário para recuperação da força de trabalho, bem como para o “correto” preenchimento do tempo livre.

Diante do exposto, entendo que a recreação em posse das instituições controladoras do poder era direcionada ora para o campo da educação física, como sinônimo de atividade física; ora para o contexto da Educação; ora, por último, para o trabalho produtivo. Se junta a isso o contexto de desenvolvimento urbano-industrial onde as praças e parques públicos de recreação se configuravam como excelentes estratégias para amenizar, mascarar e driblar a realidade permeada por problemas advindos deste.

Nesse cenário, instituições – como a do Serviço de Recreação Pública de Porto Alegre, em 1926 – eram criadas perante a justificativa da promoção da formação sadia da população (WERNECK, 2003a). Verifica-se, nesse sentido, que já no início do século XX existia a necessidade de se estudar o lazer e a recreação, caracterizados muitas vezes como um problema, e que sempre estavam nos discursos e projetos de engenheiros e sanitaristas. Percebendo a importância de organizar e sistematizar esse campo, houve algumas iniciativas como as dos dirigentes do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura de São Paulo, os quais acreditavam “que o problema lazer seria resolvido por meio de ações fundamentadas em pesquisas e estudos sistematizados sobre o tema” (GOMES; MELO, 2003, p. 26). A partir dessa justificativa, os autores

destacam, como suporte legal, a formulação do Ato. 767 (9/1/1935), que argumentava: “as forças morais e espirituais de uma nação dependia, em parte, da maneira pela qual os cidadãos aproveitavam suas horas de descanso” (p. 26). Outras iniciativas foram detectadas na década de 1940 nos estudos de Arnaldo Lopes Sussekind, quando este dirigiu o Serviço de Recreação Operária do Ministério do Trabalho (GOMES; MELO, 2003, p. 27).

A necessidade de aprofundar os estudos sobre o lazer veio seguida de iniciativas relacionadas com a formação profissional. E não foi por menos que o campo de formação para o lazer estabeleceu significativos laços com a Educação Física. Afinal, os exercícios físicos eram considerados os mais adequados para o intuito da recreação, que era o de fortalecer, higienizar e moralizar os corpos, portanto o profissional de educação física era designado como mais “habilitado” a atuar nesse âmbito. Exemplos de iniciativas relacionadas com a formação profissional em lazer podem ser detectados no Rio de Janeiro nas décadas de 1940/1950, a partir da introdução de disciplinas denominadas de Recreação em cursos de graduação, como ocorreu na Escola Nacional de Educação Física e Desportos. Surgiram, também, os primeiros cursos de aprofundamento e extensão, “o que demonstra que aumentam as preocupações com a atuação profissional, foco primordial das reflexões” (MELO e ALVES JÚNIOR, 2003, p.17). Os autores ainda destacam a publicação de vários livros compostos exclusivamente por repertórios de jogos e brincadeiras ou “tentativas de teorização por conexões com a psicologia” (p. 17).

A relação entre esses dois campos acadêmicos é ainda identificada, principalmente, “na presença constante de disciplinas ligadas ao lazer em praticamente todos os cursos de formação profissional voltados para a educação física” (MELO e ALVES JÚNIOR, 2003, p. 14). Felizmente, hoje constatamos iniciativas multidisciplinares, e diferentes áreas do conhecimento vêm contribuindo com as discussões sobre o lazer: turismo, terapia ocupacional, administração, artes, economia, pedagogia, hotelaria, dentre outras.

Porém, a relação direta entre a educação física, a recreação e o lazer guarda vestígios que podem ser identificados em pelo menos dois fatores: a super valorização dos conteúdos físico-esportivos e o entendimento do lazer enquanto atividades executadas, em vez de um campo de conhecimento. Esses fatores foram identificados

por Isayama (2002) ao analisar os programas de disciplinas dos cursos de graduação em educação física que têm como eixo temático a recreação e o lazer, em instituições de ensino superior do Brasil. Nesse estudo, verificou-se que o conhecimento é vinculado mediante ensino de jogos e brincadeiras e que a prática sem reflexão sobressai sobre a sistematização de conhecimentos teórico-práticos. Além disso, o autor identificou que o perfil do profissional está vinculado ao processo de formação de executores capazes de proporcionarem atividades prazerosas e divertidas. Isayama ainda aponta que a disciplina “Recreação e Lazer”, por vezes, era oferecida em períodos iniciais do curso, exercendo a função de “integração”, uma vez que os responsáveis pela construção dos currículos acreditavam que essa disciplina possuía um potencial integrador entre os alunos. Outra finalidade atribuída é a de distração, aspecto vinculado à ideia de “válvula de escape” diante do desgaste decorrente do trabalho escolar.

Em relação à configuração do lazer enquanto campo de pesquisa e estudos, destaco que foi a partir da década de 1970 que ele assumiu características de reflexão. Segundo Gomes e Melo (2003), a década de 1970 “pode ser considerada um marco para a organização do lazer como um campo de estudos sistematizados e de intervenções que aglutinou muitas das iniciativas isoladas até então desenvolvidas” (p. 27).

Em consonância, Camargo (2003) afirma que o início das reflexões sobre lazer data do ano de 1969. O autor considera o Seminário *Lazer: perspectiva para uma cidade que trabalha*, realizado pelo SESC – SP, como o pioneiro nas discussões sobre o lazer. Nesse sentido, Camargo (2003) afirma:

O meu ponto de vista aqui deve ficar bem claro: considero esse seminário o marco da introdução dos estudos do lazer, já que os colocou no verdadeiro território intelectual: ao lado do trabalho. Já havia preocupação com parques verdes e sua função higienista e dos parques infantis e sua função educativa, mas isso nada tinha de polêmico. (p. 37).

Camargo (2003) apresenta para o debate a ideia de que as ações de lazer anteriores (início do século XX) eram voltadas para questões de ordem estrutural urbana, educativa e moral. A polêmica emerge quando a discussão sobre o lazer coloca em pauta questões econômicas como a valorização do lazer em equivalência com a valorização do trabalho. A reivindicação do lazer enquanto uma das prioridades da vida dos sujeitos despertou discurso contrário por parte da classe dos empresariados, ou seja,

um discurso pautado pelos interesses capitalistas na busca de maiores produções não podia admitir um “desperdício” de tempo. Outro embate diz respeito à importância do lazer frente às outras necessidades humanas e dificuldades sociais consideradas mais importantes, como a fome, o desemprego, a moradia, entre outros.

Nesse contexto, mais do que organizar, delimitar, produzir e estabelecer princípios e categorias para os estudos do lazer, foi preciso justificar a própria necessidade do estudo do tema. Camargo (2003) aponta que, nessa época (década de 1970), quando era convidado a falar sobre lazer em algum evento científico, ele se deparava com pessoas “que tinham como único objetivo não discutir o tema, mas desqualificá-lo” (p. 40), pois o trabalho, as necessidades fisiológicas e sociais eram tidas como primordiais para existência humana, enquanto o lazer permanecia em segundo plano.

Assim, no decorrer da década de 1970 e mais intensamente na de 1980, as discussões relacionadas ao lazer se ampliaram e se tornaram mais frequentes, tanto nas instituições quanto no âmbito das organizações governamentais. Foi na década de 1980 que “surgiram as primeiras teses, os primeiros autores, os primeiros departamentos em universidades, as primeiras secretarias, órgãos e fundações de lazer e os primeiros congressos” (CAMARGO, 2003, p. 33). Melo e Alves Júnior (2003) afirmam que nessa época o campo acadêmico se organizou para formar grupos de pesquisas, realizar eventos científicos, escrever livros e artigos sobre o tema no interior de diferentes áreas de conhecimento, entre as quais se destacam as iniciativas das ciências sociais, da comunicação social, da psicologia e da educação física.

Gomes e Melo (2003, p. 24) apontam alguns fatores que desencadearam as iniciativas na área do lazer, bem como sua valorização, incluindo os meios de formação profissional:

- 1-A compreensão de que o âmbito da cultura é um foco central de interesses para o campo do lazer, uma vez que se entende que o avanço tecnológico acabou por fortalecer o poder e o alcance da cultura de massa;
- 2-Compreensão de cultura inserida na lógica do consumo, com ênfase em produtos padronizados a serem digeridos de forma rápida e superficial, o que gera impactos diretos nas formas de organização social;
- 3-O aumento das iniciativas governamentais relacionadas ao lazer;
- 4-Os questionamentos acerca da assepsia da sociedade moderna, construída a partir da centralidade e valorização extrema do trabalho, categoria concebida como referência fundamental para os seres humanos.

5-O desenvolvimento de uma forte e crescente indústria do lazer e do entretenimento, apontada como uma das mais promissoras fontes de negócios na contemporaneidade.

No campo das ações governamentais, destacam-se projetos de políticas públicas que começam a se interessar e a planejar intervenções relacionadas ao lazer. Exemplo do reconhecimento de sua importância foi a consolidação do lazer enquanto direito social pela Constituição de 1988²⁸. É verdade que tal fato estimulou ações governamentais na busca da democratização do acesso ao lazer, porém muitas dessas iniciativas se caracterizavam pelo cunho assistencialista com sentimento de caridade. Essas ações frequentemente estavam “vinculadas às políticas de saúde, educação, segurança, previdência social, entre outras” (LINHALES *et al.* 2008, p. 16), ou seja, não existia uma política específica para o lazer, ao qual cabia apenas o papel secundário ou um mero apêndice.

Entre os investimentos do setor público, podemos citar ações e instalações desenvolvidas visando ao acesso democrático ao lazer. De acordo com Camargo (1998, p. 133), foram criados “centros culturais, centros esportivos, centros comunitários, parques públicos, clubes recreativos urbanos e campestres, museus, oficinas, conservatórios públicos, etc.”. Como também foram realizadas ações por “secretarias governamentais, fundações públicas e empresas ligadas ao poder público municipal, estadual e federal, nas áreas de cultura, esportes, turismo, lazer e meio ambiente” (p. 133).

Na década de 1990 percebe-se, no Brasil, a tendência a se considerar o lazer como um potencial econômico, com o surgimento da chamada “Indústria do Entretenimento”. Temos, então, o lazer no sentido de mercado e de negócio, capaz de movimentar e gerar lucros através da comercialização de produtos e serviços.

Camargo (1998) corrobora com a hipótese de que os investimentos privados no âmbito do lazer foram desencadeados a partir das reivindicações pela redução de jornada de trabalho e do advento tecnológico, que proporcionaram um aumento do

²⁸ Capt. II, Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010) (BRASIL, 1988).

tempo livre. Para o autor, essas conquistas (*tempo para o lazer*) foram obtidas graças a dois fatores: as lutas sindicais e a evolução das ciências do trabalho, que permitiam ao homem produzir cada vez mais trabalhando cada vez menos.

A título de comparação, Camargo (1998) apresenta o contraste entre as jornadas de trabalho do início do século XX para os dias de hoje:

No início o operário da nascente indústria brasileira trabalhava em torno de 15 horas por dia, todos os dias da semana, sem exceção, todos os meses do ano, dos 10 anos de idade até a morte, quase sempre precoce. Ao longo de 1 ano ele chegava a trabalhar 4.000 horas. Um operário brasileiro tem hoje a jornada semanal de 44 horas. Com isso, ele trabalha em média 2.000 horas anuais, a metade de seus avós. E já dispõe de uma jornada de lazer em torno de 32 a 35 horas. (p. 128-129).

Camargo (2009) ressalta ainda a nova reivindicação da classe trabalhadora, que luta pela redução da jornada semanal de 44 horas para 40 horas e pela diminuição das horas extras sem que haja redução salarial. De acordo com o autor, essa proposta de redução da jornada de trabalho consta no Plano de Governo do Partido dos Trabalhadores – PT. Paralelamente,

[...] ainda está em tramitação uma Emenda Constitucional proposta pelos deputados federais Inácio Arruda do Partido Comunista do Brasil do Ceará - (PCdoB-CE) e Paulo Paim do Partido Trabalhista do Rio Grande do Sul - (PT-RS), com auxílio do Diretor Técnico do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP) - Ulisses Riedel, propondo a redução da jornada de trabalho para 40 horas semanais. (CAMARGO, 2009, p. 14).

No entanto, era de se esperar a oposição da classe empresarial, que defende a redução da jornada de trabalho acompanhada da redução de salário, o que acaba por polemizar ainda mais o embate. Afinal, o lazer precisa de um tempo livre pago, ou seja, o acesso ao divertimento de qualidade demanda gasto para deslocamento, permanência e/ou aquisição de produtos e serviços. Enquanto isso, vêm se observando estratégias de flexibilização dos contratos de trabalho – como a implantação da jornada flexível de acordo com os índices de produção, que consiste na criação de bancos de horas e no trabalho adicional nas horas de pico – resultando em dias de folga ou férias coletivas. Segundo Camargo (2009), tais mecanismos são temidos pela classe trabalhadora, uma vez que estes podem estimular a revisão do texto da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) criadas no governo Vargas. Entendo que tal revisão deva acontecer, afinal essas

leis foram criadas em 1943, num contexto peculiar à época. Por outro lado, devemos considerar que, mediante revisão do texto, estarão em disputa interesses diversos, e que a classe dos trabalhadores (economicamente mais frágil) pode perder direitos e concessões até então garantidas.

Outro fator a ser considerado é a expansão do trabalho informal, que desde a década de 1980 vêm ultrapassando o trabalho formal em vários países do mundo (WERNECK, 2001). Segundo Camargo (2009) o número de trabalhadores sem vínculos formais na década de 1970 variavam de 25% a 30% em 1970 em cidades industrializadas como São Paulo aumentando para 50% no ano de 2009. Segundo o autor, “a informalização tende a aumentar, na medida em que o patronato não aceita as normas rígidas da legislação herdada de Vargas e insiste em medidas que permitam o trabalho temporário, com benefícios trabalhistas reduzidos” (p. 18).

Vale lembrar que o trabalho informal atinge grande parte dos profissionais do lazer; afinal, a inexistência de vínculo empregatício é uma opção considerável viável para pequenas empresas, ou para aquelas que só contratam mão de obra temporária, como “hotéis em período de alta temporada, pois as grandes empresas não têm como escapar dos encargos trabalhistas quando necessitam de empregados atuantes em todo ano, e não apenas em determinadas épocas” (WERNECK, 2001, p. 39).

Dessa forma, as relações tempo/trabalho estão se reconfigurando no decorrer da história. Mas será que, com o aumento do tempo livre, estamos trabalhando menos e nos divertindo mais? Será que as horas não trabalhadas são convertidas em momentos de lazer? Para Werneck (2001), as questões relacionadas ao lazer e ao trabalho são mais complexas do que apenas considerar as transformações tecnológicas e a suposta redução da jornada de trabalho. Segundo ela, a pressão exercida nos ambientes de trabalho em busca de um maior desempenho está cada vez mais exigindo do trabalhador, que, por medo de perder o emprego, amplia o período a ser trabalhado lançando mão das horas extras, cedendo suas férias e levando trabalho para casa. Não podemos esquecer também do tempo de deslocamento para o trabalho, que a cada dia aumenta devido aos problemas dos sistemas de transporte, além dos compromissos sociais, religiosos e familiares de cada sujeito.

Em consonância com os argumentos apresentados acima, destaco a reportagem vinculada pelo site do *Yahoo*²⁹, que traz a seguinte manchete: *Brasil: país com maior número de dias livres para um trabalhador está entre as maiores economias do mundo*. A reportagem divulgou dados da Consultoria Internacional Mercer, que aponta que no Brasil temos, por ano, 41 dias sem trabalho, dos quais 30 dias são de férias e 11 dias são de feriados santos e nacionais. Porém, ressalta o noticiário, “estima-se que o número de horas trabalhadas seja maior comparando com os países europeus”.

Nessa perspectiva não podemos deixar de levantar alguns questionamentos: isso se aplica a todos os trabalhadores? E os trabalhadores rurais, os autônomos, os ainda em regime de escravidão e aqueles que adiam/cancelam esse tempo livre para cumprir prazos no trabalho? Parece, portanto, que menos trabalho não implica mais lazer, se olharmos de forma tão linear. Além disso, muitos ainda não sabem como lidar e o que fazer com o tempo livre, portanto, seria necessária uma “educação para o lazer”, como propõe Marcellino (2006). Para o autor, é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação aos conteúdos culturais para a prática das atividades de lazer, pois só assim é possível se passar de “níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, procurando superar o conformismo, pela criticidade e pela criatividade” (p. 50).

De toda forma, os investidores da indústria do entretenimento orientam suas ações com base nesse suposto aumento do tempo livre. Para Werneck (2001, p. 22),

A redução do tempo de trabalho é, com isso, apresentada como um dos principais argumentos que mobilizam as indústrias de lazer, as quais se preparam para crescer e aceleram seus investimentos na construção de parques temáticos, aquáticos e naturais; clubes, hotéis e colônia de férias.

Nesse sentido Gomes e Melo (2003, p. 24) destacam “o desenvolvimento de uma forte e crescente indústria do lazer e do entretenimento, apontada como uma das mais promissoras fontes de negócios na contemporaneidade”. Porém, devemos nos perguntar: essa ascensão do lazer enquanto valioso mercado vem gerando benefícios para quem? Quais implicações sociais, culturais e políticas são decorrentes da exploração do lazer? (WERNECK, 2001). Concordo com Pinto (2000, p. 186) quando afirma que é preciso entender o lazer e o trabalho como “espaços por intermédio dos

²⁹ www.yahoo.com.br - Portal de notícias do dia 14/10/09.

quais os sujeitos busquem interagir e atuar culturalmente, modificando o mundo e a si mesmos, alterando a maneira de perceber e de conviver com a realidade”. Também considero pertinente a colocação de Werneck (1998, p. 47), que pondera sobre o binômio lazer/mercado destacando as questões elitistas que permeiam essa relação que acaba por exacerbar o lucro:

Essa importância do lazer é vinculada, sobretudo, à sua descoberta como essência de um fecundo e promissor mercado, capaz de gerar retornos expressivos para aqueles que detêm as regras desse jogo social e político praticado em nosso contexto.

Nesse viés, acredito na existência de duas vertentes que se distinguem pela forma de entender/tratar o lazer, como sugere Marcellino (2001, p. 5):

Uma enxerga o lazer cada vez mais como mercadoria, como mero entretenimento a ser consumido, ajudando a suportar, a conviver, com uma sociedade injusta e de insatisfação crescente; outra que o vê como gerado historicamente na nossa sociedade, e que dela emerge, podendo na sua vivência, gerar também, no plano cultural, valores questionadores da própria ordem estabelecida.

Assim, apesar de reconhecer que o lazer vem se configurando, cada vez mais, como uma mercadoria a ser negociada, percebo diferentes iniciativas no plano da formação e da atuação profissional no sentido de rever tais conceitos e na tentativa de colaborar com a formação de sujeitos críticos e participantes na sociedade.

Além disso, é preciso analisar: que tipo de oportunidades profissionais vêm sendo criadas a partir dessa ascensão do lazer? Quais são as implicações trabalhistas para um profissional do lazer? Stoppa (2000) afirma que nos últimos anos surgiram novas oportunidades de atuação no campo do lazer em “prefeituras, clubes, hotéis, acampamentos, condomínios, campings, entidades patronais (SESC, SESI, SENAT), empresas, entre outros locais” (p. 176).

Percebo, assim, que as possibilidades de atuação profissional em lazer podem variar entre os setores públicos, privados e do terceiro setor, nos quais são estabelecidos diferentes vínculos empregatícios entre o profissional e o contratante. São eles: *freelancer* – contratação esporádica sem vínculos empregatícios; *concursado* – cargo permanente no setor público; *formal* – prestação de serviço com vínculos empregatícios; *autônomo* – prestação de serviço independente, sem vínculos

empregatícios; *terceirizado* – composição do quadro de prestadores de serviço, possuindo ou não vínculos empregatícios.

Apesar de todas as possibilidades enumeradas acima, o trabalho informal ainda se consolida como um maior espaço para atuação dos profissionais do lazer devido a seu caráter sazonal, ou seja, os contratos são estabelecidos perante a demanda e, na maioria das vezes, acontecem nos finais de semana, nas temporadas de férias ou nos feriados prolongados. Lembro que tal informalidade acarreta a perda dos direitos trabalhistas como décimo terceiro, aviso prévio, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), além de estimular uma maior carga horária de trabalho, pois seus ganhos dependem de sua produção.

Outro ponto se refere ao fato de se pensar que, para atuar no âmbito do lazer, não é preciso formação e sim um dom. Stoppa (2000) alerta que as características procuradas em um profissional de lazer estão longe de uma formação específica e aprofundada sobre a temática. Segundo o autor, o perfil profissional almejado está relacionado com:

A questão de aceitação da filosofia de trabalho do local, a questão da estética pessoal do candidato (delimitação de um determinado “padrão” de beleza) além da pessoa ou gostar de crianças, ou ser extrovertidas, causando, muitas vezes, uma grande confusão onde o bom profissional é associado à pessoa mais palhaça, engraçada, que procura em tudo fazer “graça” e a todos fazer cair na gargalhada. (p.177).

Não estou desconsiderando os saberes de experiência³⁰; ao contrário, considero de extrema importância a experiência profissional e as vivências pessoais para uma atuação no campo do lazer. No entanto, considerá-las por si só não basta. Os saberes acadêmicos e os conhecimentos científicos são a base para se sair da atuação centrada no senso comum, pois, uma vez fundamentado, é possível encontrar brechas para intervir no campo do lazer, entendendo-o como um fenômeno amplo e complexo.

Diante desse quadro, penso ser indispensável uma sólida formação comprometida com os embasamentos teórico-práticos, estabelecendo laços com a pesquisa e com a formação cultural dos sujeitos. Só assim teremos profissionais capazes

³⁰ Saberes provenientes da prática e do fazer cotidiano, influenciados pela trajetória de vida pessoal e social. (TARDIF, 2002).

de perceber “os pontos de interseção entre a problemática do lazer e as demais dimensões da ação humana” (MARCELLINO, 1995, p. 21).

O lazer, assim, enquanto um fenômeno social e econômico, emerge sob diversos olhares sujeito a múltiplas interpretações, reflexões e intervenções. Por isso, a partir do momento em que se caracteriza como um tema emergente, configura-se também como um campo de estudos e atuação, não mais marginalizado e minimizado. Isso porque o lazer adquiriu uma nova importância nas sociedades contemporâneas, “tornou-se algo sobre o qual se pedem mais coisas além do que ele pode oferecer como mera fruição ou negócio promissor” (MAGNANI, 2000, p. 21).

Porém, é preciso nos atentar para os pressupostos que estão norteando a formação profissional em lazer, bem como rever seus encaminhamentos. Torna-se também necessário conhecer e analisar as diferentes possibilidades de formação existentes para aqueles que desejam se estabelecer nesse campo de intervenção. Dentre tais possibilidades, Isayama (2005) destaca: grupos de estudo/pesquisa criados³¹; realização de eventos técnico-científicos específicos sobre lazer; criação de listas de discussão na internet e publicação de artigos científicos em periódicos de diferentes áreas. Configuram-se também como espaço de formação profissional em lazer os diferentes cursos de capacitação, qualificação, graduação e pós-graduação, além dos cursos profissionalizantes. Essas possibilidades variam em termos de formato, de carga horária, de método, de conteúdo, de objetivo e do perfil profissional almejado. No mesmo sentido, Marcellino (2003, p. 9) afirma:

Além da inclusão de disciplinas específicas em lazer nos cursos de graduação, como educação física, turismo e hotelaria entre outros, já começam a surgir os primeiros cursos específicos de graduação e um número razoável de cursos técnicos.

De acordo com esse autor, o processo de formação de profissionais para atuarem no campo do lazer é decorrente da “demanda verificada no mercado, em franca expansão” (p. 8). Em consonância, Werneck (1998, p. 52) afirma que não se pode negar que “a demanda pela formação profissional no lazer sofre influências dessa situação

³¹ Atualmente, encontram-se cadastrados no CNPq 183 grupos de pesquisas relacionados aos estudos do lazer. Considerei os grupos em cujo nome ou ementa se inclui a palavra lazer. Portanto, tais grupos possuem abordagens diretas e indiretas sobre a temática. Essas informações estão disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional>. Acesso em 20 nov. 2009.

(*mercado em alta*), pois muitos são atraídos pelas possibilidades lucrativas que essa área pode proporcionar”. Nesse cenário, os mais variados cursos de lazer investem para formar, de maneira rápida e técnica [na maioria das vezes], profissionais com habilidades específicas para atuarem nesses espaços. Preocupado com essa realidade, Isayama (2005, p. 12-13) contextualiza os caminhos da formação profissional em lazer:

No Brasil, a formação profissional no âmbito do lazer vem se concretizando, principalmente, a partir de duas perspectivas: a primeira tem como ênfase a preocupação em formar um profissional mais técnico, que tem como orientação primordial o domínio de conteúdos específicos e metodologias. Nesse caso, a formação privilegia a familiarização com as práticas e as atividades que se apresentam no dia a dia do animador cultural. A segunda perspectiva aponta como prioridade a formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica, que se dá por meio da construção de saberes e competências.

Sendo assim, não é raro encontrar espaços de formação que privilegiam a prática em detrimento da fundamentação teórica ou que desvinculem a prática à teoria de uma forma dicotomizada. Segundo Marcellino (2010), ao desconhecer a teoria que fundamenta sua intervenção, o profissional, além de confundir a prática do lazer com a prática de que o lazer requer, não estabelece uma prática e sim um *tarefismo*. Segundo o autor, é preciso romper com conceitos do senso comum que acabam por atribuir à teoria o sentido de algo vazio, desvinculado da realidade, e à prática o sentido de tarefa desprovida de sentido. Isayama (2010) diz ainda que é preciso superar a tendência de se relacionarem as práticas com a recreação e as teorias com lazer, como muito se tem visto; e complementa: “um sólido referencial teórico possibilita a compreensão da prática por meio de novos olhares, permitindo a consolidação da práxis³²” (p. 12).

Nesse contexto, vale a pena trazer para o debate os estudos de Schön (2000) e Tardiff (2008), que, apesar de serem voltados para formação docente, podem contribuir com nossas análises sobre a formação profissional em lazer. Os autores propõem uma formação profissional que articule teoria e prática, baseada no processo de reflexão-na-ação, que privilegia o ensino através do fazer da própria profissão e a reflexão através da interação profissional – sujeito.

³² A práxis é aqui entendida como a dialética entre teoria e prática sem que sobressaia uma sobre a outra como sugere Sánchez Vázquez (1977, p. 208): “Não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica”.

Schön (2000) considera que o profissional se depara com diferentes desafios no decorrer de sua trajetória, sendo alguns de simples complexidade e outros de complexidade caótica e confusa. O autor critica uma formação profissional calcada na solução de problemas de forma instrumental e que valoriza apenas estratégias técnicas para propósitos específicos. A esse processo de formação, o autor denomina “racionalidade técnica”. Nessa perspectiva, basta o profissional lançar mão de seus conhecimentos técnicos e científicos para solucionar alguma tarefa. Mas para Schön (2000) isso não acontece de forma tão linear assim, uma vez que o profissional tende a encontrar na sua atuação situações complexas o suficiente que exigem mais do que simples técnicas para solucioná-las; ou seja, “quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (p.16).

Além disso, Schön (2000) afirma que as instituições de ensino profissional estão baseadas na racionalidade técnica, pois apresentam currículos que hierarquizam o conhecimento: a ciência básica, seguida pela ciência aplicada e, por último, as habilidades técnicas vinculadas à prática do cotidiano. Segundo o autor:

O currículo normativo, adotado inicialmente nas primeiras décadas do século XX, quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a idéia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. (p. 19).

Tardif (2008) também contribui ao refletir sobre a experiência de um determinado programa de formação³³ no qual um dos princípios é a formação baseada na profissão. De acordo com essa proposta, “é a profissão que deve servir de base à formação e não, por exemplo, as disciplinas, os módulos ou os campos de conhecimento” (p. 31). Nesse caso, o foco do programa é a ação profissional em si, “simultaneamente como objeto de conhecimentos, como espaço de ação e de formação, como mecanismo de reflexão teórica, cultura e crítica” (p. 31), ou seja, no caso da formação profissional em lazer, esta ocorreria nos espaços de formação e nas vivências

³³ Haute Ecole Pédagogique (HEP) - Suíça. HEP é uma universidade profissional que se dedica à pesquisa sobre o ensino e à formação docente. Desde 2005 a HEP começou a fazer reformas importantes nos seus programas de formação de docentes de 1º e 2º ano. Tais reformas são baseadas na perspectiva de articulação entre teoria e prática.

de lazer e nos processos de intervenção. Tal proposta se aproxima da ideia do profissional reflexivo de Schön (2000), que privilegia a reflexão-na-ação.

Tardif (2008) chama atenção para os desafios e armadilhas dessa proposta, tendo em vista que, ao ensinar através do exercício da profissão, estamos lidando com determinada realidade em um determinado contexto; dessa forma, é preciso pensar também como será essa futura realidade para que os profissionais tenham conhecimentos suficientes para intervir.

Com efeito, há sempre uma diferença entre a formação inicial dos docentes e as realidades da prática: como prepara os docentes da próxima geração, ela deve responder ao mesmo tempo às necessidades do presente e às novas exigências que não podem deixar de surgir ou de se impor. A construção de um programa de qualidade exige, portanto, necessariamente respostas a essa pergunta: de que tipo de docentes os sistemas escolares precisarão daqui a cinco, dez anos ou mais? (TARDIF, 2008, p. 32).

Trazendo essas reflexões para o âmbito do lazer, apoio-me na argumentação de Isayama (2010, p.15), que entende “que a teoria deve ser pensada, formulada e aplicada com base na realidade concreta da animação cultural³⁴” para que haja “transformação das vivências de lazer presentes no mercado”. O autor complementa:

Para tanto, todos os componentes da formação devem trabalhar a unidade teoria-prática de diferentes configurações, tendo em vista a necessidade de pensar a totalidade da intervenção profissional e da formação como possibilidade de minimizar as distorções decorrentes da priorização de um dos dois eixos. (p.15).

Outro ponto que considero pertinente ressaltar diz respeito à importância da pesquisa no processo de formação do profissional do lazer, afinal “a pesquisa representa uma mola propulsora do processo de conhecimento” (GOMES, 2010, p.90). Corroboro, também, com as ideias da autora que entende a pesquisa “como uma construção

³⁴ A animação cultural é aqui compreendida de acordo com Melo (2006), que a define da seguinte forma: “Uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica) pautada na ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem) que concedem concretude à nossa existência cotidiana, construída com base no princípio do estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a ideia de indivíduos fortes para que tenhamos realmente uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do *status quo* e para a construção de uma sociedade mais justa”. (p. 28-29). Na mesma perspectiva, Isayama (2010) usa a expressão animação cultural para designar a intervenção profissional no lazer.

intelectual, salientando sua relevância para despertar uma atitude mais curiosa, indagadora e crítica por parte do profissional do lazer” (p.87).

Segundo Lüdke (1997) tais iniciativas instigam o profissional a examinar suas ações visando uma reformulação da sua prática tornando-o mais autônomo. No mesmo sentido, Enricone (2008) afirma que os profissionais se beneficiam com as pesquisas quando “refletem a respeito do seu próprio processo e modificam seu agir a partir de novas conclusões” (p.82).

E é nesse sentido que Gomes (2010) destaca a importância da pesquisa na formação do profissional em lazer. Para a autora, essa iniciativa deve ser levada em conta para concretizar um processo de formação consistente,

[...] com impactos futuros na própria atuação profissional, uma vez que o sujeito pode tornar-se mais indagador, comprometido com a busca do conhecimento sistematizado e com o delineamento de caminhos para alcançar as metas propostas, tendo em vista contribuir com o avanço do saber no contexto do campo investigado. (p. 100).

A formação cultural dos profissionais do lazer é mais um item a ser ressaltado, pois, assim como Melo (2010), não concebo que um profissional que intervém no plano cultural não possua sua própria bagagem cultural. Melo (2010) pensa que é necessário

[...] incluir nos programas estratégias que estimulem os estudantes a ampliarem o seu conhecimento geral, que diversifiquem a sua formação cultural, que busquem uma maior erudição, algo que deve ser enfatizado, já que estamos falando de um profissional que, em última instância (e talvez mesmo em primeira), é um militante cultural. (p. 130).

É preciso, pois, ampliar as oportunidades de vivências culturais, variando as diferentes formas de linguagem (cinema, teatro, música) na busca da sensibilização dos profissionais do lazer, e – como diria Melo (2010, p. 134) – “para sensibilizar os alunos para uma atuação diferenciada, não basta apenas falar sobre o processo de animação cultural”: é preciso estimulá-los a ampliar seu repertório cultural de vivências.

Acredito, também, que o lazer deva ser entendido no interior dos espaços de formação como uma “prática cultural que possui uma política e uma pedagogia; uma prática cultural que ensina e forma; uma prática cultural que governa condutas e produz sujeitos de determinados tipos” (PARAÍSO, 2010, p. 30). De acordo com a autora, não

podemos desconsiderar que na contemporaneidade os currículos escolares³⁵ estão concorrendo com outras “máquinas de ensinar³⁶” que precisam ser compreendidas e analisadas dentro de uma formação profissional no âmbito do lazer. Na tentativa de tornar mais clara essa ideia, trago as palavras da autora:

Consideramos que artefatos culturais como a televisão, o cinema, o rádio, a internet, as campanhas publicitárias, as revistas, os jornais, a literatura, os jogos, os brinquedos, a dança, o teatro, a música etc. também são “máquinas de ensinar”, e possuem um currículo que precisa ser compreendido e problematizado na formação, não somente daqueles que lidam com esses próprios artefatos, mas, também, de todos os profissionais que lidam com a educação e com o lazer. Afinal, algumas dessas máquinas têm operacionalizado múltiplos deslocamentos por meio dos quais são divulgados e apreendidos outros saberes, outras habilidades, outros modos de viver e proceder e outras formas de afetividade. Esses saberes, modos de viver e proceder e essas habilidades e afetividades, muitas vezes, entram em conflito com aquilo que procuramos ensinar e divulgar por meio do currículo escolar ou universitário, em nossas lutas sociais e nos movimentos culturais dos quais participamos. (p. 38).

A relação “máquina de ensinar” e lazer pode ser exemplificada através do trabalho de Giroux (2009), em que ele estabelece reflexões sobre o conhecimento construído/transmitido pelos filmes da empresa Walt Disney. Para o autor, a imagem de inocência vinculada a essa empresa de entretenimento camufla um poder “institucional e ideológico de um conglomerado multinacional que exerce uma enorme influência social e política” (p. 137). O filme *Uma Linda Mulher*³⁷ foi um dos focos de suas análises: “Neste filme, os homens brancos constituem a fonte de toda autoridade; as mulheres fornecem prazeres sexuais e o potencial para novos mercados; e as pessoas não brancas e de classe operária “sonham” sobre as possibilidades de mobilidade ascendente” (p.54).

Giroux (1995) compreende que existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é construído e em “qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (p. 144). Daí vem o reconhecimento de que

³⁵ Paraíso (2010) classifica o currículo em escolar e não escolar. O primeiro representa aqueles presentes nas políticas curriculares das escolas, faculdades e universidades. Já o segundo atravessa vários espaços e práticas (museus, internet, jogos, brincadeiras).

³⁶ Expressão criada por Giroux (1995) e adotada por Paraíso (2010).

³⁷ Produzido pela divisão de filmes da Disney: a Touchstone Film “uma empresa desenvolvida durante os anos 80 para permitir que a Disney fizesse filmes para os espectadores adultos”. (GIROUX, 2009, p. 142). Em suma, a trama do filme se baseia no romance entre a prostituta Vivian (Julia Roberts) e o empresário bem sucedido Edward (Richard Gere).

nas possibilidades de lazer também existe um currículo e, portanto, uma pedagogia que ensina. Porém, Giroux nos alerta para a ocorrência de dois tipos de pedagogias: as “padronizadas” e as “de oposição”. As primeiras são aquelas “que codificam experiências e moldam a produção de significados de forma predizível e convencional e, ao fazê-lo naturalizam o significado e as estruturas sociais” (p. 144). Já as “pedagogias de oposição”

[...] resistem a essa produção formalizada de significado ao oferecer novos canais de comunicação, novas codificações de experiência e novas perspectivas de recepção que mostram a ligação política entre imagens, seus meios de produção e recepção, e as práticas culturais que as legitimam (p. 144).

Nesse contexto, é preciso que os profissionais do lazer estejam atentos e olhem de forma crítica as vivências no âmbito do lazer para que ao menos um discurso ideológico não seja consumido de forma despercebida, mas que seja identificado, analisado e discutido. É necessário, portanto, lançar mão de uma “pedagogia de oposição” que ilumine “a relação entre conhecimento, autoridade e poder” (GIROUX, 2009, p. 1398).

Diante das discussões que fundamentaram meu entendimento sobre formação profissional, acredito que ela deva ser ampla e sólida o suficiente para que o profissional consiga ir além das exigências do mercado. Para tanto, é preciso uma formação que busque a “interdisciplinaridade, por meio da capacidade técnica, exercício de reflexão constante e compromisso político” (MARCELLINO, 2010, p. 99).

Ressalto que o objetivo desta pesquisa foi compreender como se encontra a formação profissional em lazer, especificamente nos cursos técnicos, o que se configura como um desafio diante de um objeto, até então, pouco analisado. Compreender essa possibilidade de formação pode contribuir para um entendimento mais criterioso e detalhado sobre profissionais de lazer que atuam nesse campo. O perfil e o contexto da atuação dos técnicos em lazer serão abordados a seguir, na tentativa de encontrarmos pistas sobre a identidade desses profissionais.

3.2 O técnico em lazer: atuação, contexto e identidade

Com base no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Brasil possuía, no ano de 2007, o total de 682.431 cursos técnicos distribuídos em seu território. Para visualizarmos a sua expansão, basta comparar com o último censo de 2008: nele é apontado o montante de 927.978 cursos dessa natureza, sendo que, desse total, Minas Gerais e São Paulo lideram as estatísticas com 114.092 e 307.498 cursos, respectivamente.

Os cursos técnicos, enquanto categoria de ensino, foram organizados do ano de 2000 a 2007 com base nos “Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico” propostos pelo Ministério da Educação (MEC). Os cursos foram divididos em vinte áreas profissionais: “Agropecuária”; “Saúde”; “Meio Ambiente”; “Design”; “Artes”; “Comércio”; “Comunicação”; “Construção Civil”; “Geomática”; “Gestão”; “Imagem Pessoal”; “Indústria”; “Informática”; “Mineração”; “Química”; “Turismo e Hospitalidade”; “Recursos Pesqueiros”; “Telecomunicações”; “Transportes” e “*Lazer e Desenvolvimento Social*”.

Constatou-se uma proliferação desses cursos, nos últimos anos, dificultando a padronização de títulos, nomenclaturas, bem como o planejamento político. Diante disso, cria-se, no ano de 2008, o parecer CNE/CEB nº 11/08, com a proposta de instituir o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Para justificar a importância desse catálogo, o parecer aponta que:

Este Catálogo proporcionará um adequado mapeamento da oferta da educação profissional técnica de nível médio, desde a implantação das diretrizes curriculares nacionais, e possibilitará a correção de distorções, bem como fornecerá importantes subsídios para a formulação de políticas públicas respectivas (BRASIL, 2008).

Assim sendo, em 2008 foi aprovado o catálogo contendo doze eixos tecnológicos. São eles: “Ambiente, Saúde e Segurança”; “Apoio Educacional”; “Controle e Processos Industriais”; “Gestão e Negócios”; “Informação e Comunicação”; “Militar”; “Infraestrutura”; “Produção Alimentícia”; “Produção Cultural e Design”; “Produção Industrial”; “Recursos Naturais” e “*Hospitalidade e Lazer*”. A justificativa

para substituir a denominação de “áreas profissionais” para “eixo tecnológico” vem do entendimento de que a primeira era organizada segundo a lógica de organização dos setores produtivos, diferentemente da denominação “eixo tecnológico”, que se baseia na lógica do conhecimento e da inovação tecnológica.

De acordo com o catálogo, o eixo tecnológico “Hospitalidade e Lazer” compreende:

Tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, serviços de alimentação, bebidas, entretenimento e interação. Abrange os processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, à hospitalidade e ao lazer. (BRASIL, 2008).

Esse eixo é composto pelos seguintes cursos: “Técnico em Agenciamento de Viagens”; “Técnico em Cozinha”; “Técnico em Eventos”; “Técnico em Guia de Turismo”; “Técnico em Serviços de Restaurante e Bar”; “Técnico em Hospedagem” e “Técnico em Lazer”. As instituições que oferecem esses cursos são cadastradas no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)³⁸, uma “ferramenta” de consulta pública que disponibiliza informações sobre o ensino profissional no território nacional, e constam nesse sistema somente os cursos regulamentados pelo MEC.

Vale ressaltar que os cursos do eixo tecnológico em questão, apesar de estabelecerem relações com o lazer, apresentam focos distintos no processo de formação. Nos cursos de “Técnico em Serviços de Restaurante e Bar”, por exemplo, a ênfase da formação está voltada para a aprendizagem de coordenação e operação nos setores de bar e restaurantes, além do domínio de técnicas de etiqueta e controle de estoque. Já na formação de “Técnico em Cozinha”, o foco é estabelecido sobre os processos de organização e elaboração de cardápios; métodos de cortes e cozimento; prática de manipulação dos alimentos; organização de equipamentos e maquinários da cozinha, além de aprendizado sobre armazenamento de gêneros alimentícios, consumo e custos. Pode-se dizer que ambos os cursos formam profissionais que possivelmente atuarão em momentos de lazer das pessoas, se considerarmos, por exemplo, um *happy hour* como vivência no tempo disponível. Por outro lado, não necessariamente esses

³⁸ Disponível em: <http://sistec.mec.gov.br>. Acesso em 15 jan. 2010.

profissionais estarão atuando em momentos de lazer: eles podem estar preparando e executando os serviços para pessoas reunidas em um almoço de negócios, por exemplo.

O mesmo acontece com os outros cursos que compõem esse eixo tecnológico, ou seja, as aproximações com o campo do lazer também aparecem, porém o foco da formação é diferenciado. No caso do “Técnico em Eventos”, a formação é voltada para a aprendizagem de serviços operacionais em recepção, etiqueta, ornamentos. Já no curso de “Técnico em Agenciamento de Viagem”, a ênfase da formação está voltada para o desenvolvimento de venda e pós-venda de produtos turísticos, elaboração de roteiros de viagem, pacotes turísticos, emissão de bilhetes e orientação ao viajante, além de consultorias de viagens. No caso dos cursos de “Técnico em Hospedagem”, a ênfase da formação é dada na aprendizagem de técnicas de recepção e governança em meios de hospedagem. Nos cursos de “Técnico em Guia de Turismo”, o foco recai sobre os aspectos de orientação, assistência e condução de pessoas ou grupos durante traslados, passeios, visitas e viagens. No mesmo raciocínio, pode-se dizer que a atuação desses profissionais não acontece somente em momentos de lazer dos sujeitos. Se considerarmos, por exemplo, a organização de um *coffee break* no intervalo de um congresso; a venda de bilhetes de viagem para um compromisso de trabalho; a organização de um meio de hospedagem para uma família que está em trânsito ou a condução de um grupo de pessoas que estão em uma viagem de compromissos religiosos, perceberemos que a intervenção de tais profissionais não está vinculada ao lazer. Portanto, apesar da íntima relação com o campo, não podemos considerar tais profissionais como profissionais do lazer.

Diferentemente, o curso de “Técnico em Lazer” possui como foco de formação a aprendizagem voltada para a animação cultural nas questões de planejamento, execução e avaliação do lazer. Nesse viés, pode-se dizer que os profissionais que atuam nesse âmbito intervêm diretamente nos espaços e momentos de lazer dos sujeitos e não em outros momentos como trabalho, compromissos familiares e/ou obrigações religiosas.

É pertinente frisar que os cursos que formam profissionais em lazer, assim como outros cursos técnicos no Brasil, por se apresentarem com nomenclaturas variadas, tiveram o ano de 2009 para se adequarem ao novo Catálogo do Ministério da Educação, não só em termos de nome como também de formato. Para tanto, o MEC

desenvolveu uma *Tabela de Convergência*, no sentido de orientar os cursos com denominações variadas a adotarem a nomenclatura única de “Técnico em Lazer”:

EIXO TECNOLÓGICO: HOSPITALIDADE E LAZER	
Técnico em Lazer	Lazer Animação sócio-cultural
	Animação
	Atividade física, recreação e desporto
	Atividades físicas, recreação e desporto na área de desenvolvimento social
	Auxiliar de recreação
	Coordenação de lazer e recreação
	Esporte terrestre
	Lazer e desenvolvimento social
	Lazer e esportes
	Lazer e qualidade de vida
	Lazer e recreação da criança e idoso
	Lazer e recreação
	Monitor de lazer e recreação
	Ecoturismo e Lazer
	Organizador de lazer e recreação
Recreação	
Recreacionista infantil	

QUADRO 1: Tabela de Convergência que “lista as denominações a serem utilizadas nacionalmente para os cursos técnicos brasileiros e as denominações anteriormente empregadas no país” Fonte: BRASIL, 2008, p. 223.

Porém, “a tabela apresenta apenas um referencial com a intenção de ajudar as escolas na importante adequação da denominação do curso para a denominação adotada nacionalmente”, uma vez que é preciso levar em consideração o projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2008).

Com o novo Catálogo, os componentes curriculares dos cursos devem estar de acordo com os objetivos e peculiaridades de cada eixo. O eixo “Hospitalidade e Lazer” apresenta algumas características como forma de nortear os currículos:

São traços marcantes da organização curricular destes cursos: ética, educação ambiental, normas técnicas e de segurança, historicidade, empreendedorismo, redação técnica, além da capacidade de trabalhar em equipes, com iniciativa, criatividade e sociabilidade (BRASIL, 2008).

A eleição do que faria parte ou não das orientações curriculares dos cursos pertencentes ao eixo “Hospitalidade e Lazer” baseou-se em um perfil profissional almejado, que fundamentou a seleção e a hierarquização dos conhecimentos a serem transmitidos e discutidos no interior dos currículos em questão. Nesse sentido, as questões “Que profissional deve ser formado?” e “O que deve ser ensinado?” serviram como norte para o processo de construção curricular.

Não obstante, vale lembrar que esse processo de elaboração curricular partiu de conhecimentos, experiências e interesses prévios de um determinado grupo de pessoas; portanto, é preciso considerar que essa construção foi fruto de embates, conflitos e consensos que levaram à delimitação dos saberes a serem veiculados e construídos.

Portanto, é importante entender que essa organização curricular parte de um pré-suposto: o que são e o que fazem esses profissionais? No caso do profissional do lazer, as pré-concepções, muitas vezes, recaem sobre o senso comum. Dessa forma, a formação é direcionada para formar profissionais que cumpram/assumam tais pré-requisitos. Infelizmente, encontramos ainda aqueles que acreditam que essas funções/ações do profissional de lazer devam se fundamentar pela intuição, pelo amadorismo e pelo improvisado. Afinal, o pensamento é de que se trata de um trabalho “cinco estrelas” de fácil atuação, aberto a todos os interessados, mesmo os sem qualquer qualificação (STOPPA, 2000). Porém, o que se pode constatar é que a maioria dos profissionais de lazer é submetida a extensas jornadas de trabalho com horário de descanso reduzido, sem contar a sobrecarga advinda do número insuficiente de profissionais na equipe de trabalho, acarretando desgaste físico, intelectual e emocional.

Acredito também que as funções atribuídas a um profissional do lazer extrapolam a elaboração e execução de jogos e brincadeiras. Segundo Sttopa e Isayama (2001), diferentes funções são atribuídas ao profissional de lazer, por exemplo:

[...] planejamento, organização, realização e avaliação das vivências de lazer; gerenciamento, coordenação, supervisão e avaliação de ações de lazer; viabilização de projetos e recursos; realização, registro e socialização de pesquisa; docência, entre outras (p. 86).

Além disso, penso a atuação nesse campo como algo complexo que demanda competência técnica, sensibilidade e compromisso político como embasamento

para uma intervenção crítica e criativa na busca da emancipação dos sujeitos. Porém, a visão de senso comum acaba por marginalizar a ação do profissional de lazer, e essa desvalorização, tanto em termos de reconhecimento, quanto em relação à questão financeira, estabelece uma seleção e, conseqüentemente, uma atuação calcada em estereótipos. Segundo Stoppa (2000, p. 178), o que prevalece “é um profissional com um estereótipo voltado para uma pessoa bem apessoada, alegre e que gosta de criança”. Pinto (2001) alerta que para esses profissionais não basta ter animação, bom senso, talento, bem como não basta saber conteúdos, dominar técnicas e ter experiências. É preciso ampliar e qualificar esse perfil para que se possam propagar as vivências culturais em busca de transformação sociocultural e de inclusão social.

Aliás, não podemos esquecer que estamos falando de um fenômeno multidisciplinar que necessita de uma correlação de competências, saberes e habilidades específicas de diferentes áreas, no intuito de contemplar os mais variados interesses culturais vivenciados no lazer. Portanto, é preciso constituir uma equipe multidisciplinar que pode ser composta por profissionais do turismo, da educação física, da pedagogia, das artes, da terapia ocupacional, dentre outras. Nesse contexto, é possível questionar sobre a formação do técnico em lazer: seria possível pensar em um técnico com tantos conhecimentos específicos? Com domínio de habilidades diversas em um curto período de formação?

Marcellino (2006, p. 94-95) pondera sobre possíveis riscos na formação/atuação de profissionais do lazer: “Deve-se ainda considerar a tendência dos técnicos ao isolamento na sua área específica de atuação, consequência bastante desastrosa no caso do lazer, uma vez que ele não se restringe a um único conteúdo cultural”. Para tanto, concordo com Maia (2003) quando se refere ao perfil do profissional que atua ou quer atuar na área do lazer. Para esse autor, o perfil deve estar vinculado a alguns fatores:

Um técnico em lazer deve ser um profissional qualificado e antenado com as transformações ocorridas no mundo, como também um profissional que visualize o potencial da vivência do lazer para o desenvolvimento pessoal e social, identificando-o como um aspecto significativo da vida humana (p. 93).

Na tentativa de definir o que seria um “técnico”, Maia (2003) afirma que esse possui a virtude de “dominar assuntos e de ser profundo conhecedor das técnicas de resoluções de problemas. Portanto, um técnico “na essência da palavra” (p. 83). A denominação atribuída por Maia (2003) ao profissional técnico pode nos parecer confusa se considerarmos, por exemplo, que a formação de um graduado também é a de formar um sujeito que domine determinado assunto e que seja detentor/conhecedor de técnicas específicas para o exercício de sua profissão. Portanto, ao falar de um profissional técnico, estou me referindo àquele que possui uma formação com o foco no mercado de trabalho em um curto prazo de formação (entre 800 a 1.200 horas), o que possibilita uma rápida inserção no mundo do trabalho, ao contrário do graduado que possui uma formação mais abrangente devido a um maior tempo de formação (4 a 6 anos), tendo a oportunidade de ir além do ensino, privilegiando, também, a pesquisa e a extensão. Além disso, essa modalidade oferece aos profissionais em formação a oportunidade de aprofundarem os conhecimentos a partir do ingresso em cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, e essa formação acadêmica pode possibilitar a carreira de docência em cursos superiores.

Quando comparamos um técnico e um graduado de uma determinada área de conhecimento, conseguimos identificar algumas peculiaridades quanto à formação e à atuação deles. Temos um exemplo clássico capaz de esclarecer essa distinção: a enfermagem. Enquanto um graduado em enfermagem planeja, organiza, coordena, executa e avalia os serviços de assistência aos pacientes, o técnico em enfermagem pode participar do planejamento, porém sua função principal é a de executar os cuidados aos pacientes prescritos pelos enfermeiros. Além disso, existem os auxiliares de enfermagem, que são aqueles que executam determinados procedimentos sob supervisão. Essa hierarquia é facilmente identificada, uma vez que trata-se de uma área cuja identidade é bem definida e sedimentada.

No caso do lazer não se pode dizer o mesmo, ou seja, tais funções não se encontram tão distintas assim. Isso porque os cursos de graduação que abordam o tema³⁹ não o contemplam de forma “isolada”, estando vinculados principalmente à área de conhecimento do turismo. Além disso, não podemos esquecer que diversos cursos de

³⁹ “Turismo e Lazer”, desenvolvida pela Universidade de Blumenau – FURB e “Lazer e Turismo”, desenvolvida pela Universidade de São Paulo – USP.

graduação,⁴⁰ por ofertarem disciplinas específicas sobre lazer, podem habilitar profissionais para atuarem nesse campo. Nesse viés, fica difícil uma clara distinção entre as “funções” e o campo de atuação de um técnico e os de um graduado.

Se a característica/função de um graduado em Lazer e Turismo é a de planejar, organizar, executar e avaliar vivências nos momentos e espaços de lazer, a de um técnico em lazer não é diferente. De acordo com Maia (2003), os cursos dessa modalidade de ensino, na maioria das vezes, visam formar, instrumentalizar, qualificar e capacitar os profissionais para: elaborar, executar e avaliar projetos de lazer, realizados em parcerias, convênios e iniciativas das comunidades, objetivando atender aos mais diferentes segmentos da sociedade; atuar na sociedade em permanente transformação cultural e social, utilizando-se do conhecimento técnico e científico e de sua aplicabilidade na realidade social; implementar políticas públicas participativas, construídas coletivamente, balizadas pelos princípios de proteção, conservação e preservação do patrimônio histórico-cultural e dos recursos naturais, compatibilizando-os com o desenvolvimento social e as vivências do lazer; coordenar programas, projetos e eventos de lazer norteados pelos princípios da honestidade, da ética e da transparência administrativas.

Da mesma forma, as possibilidades de atuação para ambos não são diferentes. Vejamos a descrição do curso de Lazer e Turismo da USP⁴¹ quanto aos possíveis segmentos de intervenção. São eles: viagens, ecoturismo, transportes rodoviários e aéreos, cruzeiros marítimos, hotelaria geral e hospitalar, gastronomia, gestão e promoção de eventos, marketing esportivo, cultural e social e parques temáticos. Agora observemos as sugestões do MEC em relação às oportunidades de atuação profissional de um técnico em lazer: instituições públicas e privadas, incluindo o terceiro setor; parques temáticos, centros culturais, clubes, hospitais, centros de reabilitação, brinquedotecas, hotéis, acampamentos e cruzeiros marítimos.

Podemos perceber que, entre as duas modalidades de formação, não existe diferença significativa em termos de definição tanto das ações profissionais quanto das possibilidades de intervenção. Uma diferença pode estar relacionada ao fato de os

⁴⁰ Educação Física, Terapia Ocupacional, Pedagogia, Turismo, dentre outros.

⁴¹ Informações disponíveis em <http://www.each.usp.br/site/graduação-cursos.php?pagina=lazer-turismo>. Acesso em 10/02/2011.

cursos de graduação realizarem projetos de pesquisa e extensão, permitindo um maior aprofundamento da temática; além disso, essa modalidade possibilita a formação dos sujeitos que almejam uma carreira de docência em nível superior, uma vez que, após o término do curso, podem ingressar em uma pós-graduação.

A indefinição do que seja um profissional do lazer graduado ou técnico, bem como a falta de clareza sobre quais seriam suas possibilidades de atuação justificam a importância de uma busca de identidade para os profissionais que atuam nesse âmbito. Reflexo disso diz respeito às diferentes denominações atribuídas ao profissional de lazer. Segundo Melo e Alves Júnior (2003), as mais comuns são: recreador, dinamizador, agente cultural, gentil organizador, professor e monitor. No entanto, sou adepta à denominação de “Animador Cultural” sugerida por Melo e Alves Júnior (2003). De acordo com os autores, esse é o termo mais adequado para se denominar o profissional de lazer, pois é o “que define com maior rigor epistemológico a natureza do seu conhecimento e da sua intervenção” e ainda expressa “o seu maior compromisso político-pedagógico: educação para e pelo lazer” (p. 60).

No entanto temos que levar em consideração o fato de o lazer ser um território multidisciplinar e que por isso estabelece linhas de conexões com diferentes áreas do conhecimento. Além disso, o âmbito de formação em lazer é recente em relação a outros campos de saberes, como a própria enfermagem.

Diante desse cenário surgem até mesmo iniciativas que visam à regulamentação do lazer como um conhecimento de domínio de uma única área. Exemplo disso são as investidas do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), que se baseia nas relações históricas entre exercício físico, lazer e recreação para justificar a integração do campo do lazer à Educação Física. Sou contrária a essa vinculação por entender que o lazer não se restringe a um único conteúdo e a um único campo. Considerar a Educação Física como a “responsável” pelo lazer é negar o caráter multidisciplinar deste. Além disso, os técnicos em lazer não poderiam atuar na área, pois não são profissionais de educação física para se filiarem a esse conselho. No entanto, penso serem necessárias melhores definições quanto à identidade dos profissionais que atuam nesse espaço, para que ao menos as questões referentes ao processo de organização curricular fiquem mais bem caracterizadas e claras.

O MEC sugere algumas ações profissionais cabíveis ao técnico em lazer ao final da formação, na tentativa de definir o seu perfil:

Organiza e executa atividades de lazer, recreação e animação sócio cultural para as diversas faixas etárias, segmentos e programas sociais. Aplica técnicas de mobilização e articulação social na perspectiva da promoção da qualidade de vida. Organiza e anima a formação de grupos de lazer, de acordo com os interesses da comunidade na perspectiva da inclusão social. (BRASIL, 2008)

Considero a sugestão do MEC pouco clara ao abordar as denominações “atividades de lazer, recreação e animação sócio cultural” sem qualquer distinção. Tratar esses termos de forma equivalente sem nenhuma diferenciação entre conceito e concepção é um equívoco que pode, até mesmo, intervir e influenciar tomadas de decisões no processo de organização curricular dos cursos de formação da modalidade em questão. Considero, também, essa sugestão um tanto quanto limitada, uma vez que as ações profissionais no lazer vão além da organização, execução e animação de vivências e/ou espaços de lazer, ou seja, elas também perpassam pelos processos de planejamento, coordenação e avaliação. Dessa forma, entendo que a restrição das ações profissionais dos técnicos em lazer a “organização, execução e animação” pode acarretar a formação de profissionais “tarefistas” ou “especialistas tradicionais”, como sugere Marcellino (1995).

De acordo com Marcellino (1995), uma das características da sociedade moderna é a especialização. Porém, é preciso perceber que as esferas da vida se entrelaçam e que basta um olhar para o cotidiano para entender que um único aspecto (cultural, econômico, político, dentre outros) comporta análises de diferentes ângulos e que, se olhados de forma isolada, não dão conta de sua totalidade. Dessa forma, concordo com o autor quando defende que a especialização “não deve se fechar aos outros domínios do conhecimento” (p. 20). A preocupação de Marcellino (1995) em pensar uma formação profissional mais abrangente, superando a formação voltada meramente para aprendizagem de técnicas, é também abordada por autores da Educação Profissional como Oliveira (2000), Manfredi (2002), Ferretti (2000), Frigoto (2001) e Kuenzer (2007), que defendem uma formação que não seja somente a do domínio técnico. Em suma, defende-se uma educação que envolveria também:

[...] o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo da atividade humana. (OLIVEIRA, 2000, p. 42).

Entendo que a formação específica para o mercado de trabalho baseada apenas nas habilidades técnicas se caracteriza como uma falsa inclusão. Isso porque o ensino não está voltado para a construção de um sujeito autônomo, crítico e criativo, mas para a produção de alguém que aceite as condições impostas sem o mínimo de questionamento. Através do ensino acrítico, formam-se sujeitos incapazes de exercerem funções em postos de trabalho de *status* mais elevados. A essa dinâmica damos o nome de “inclusão excludente”, pois a expansão de escolas profissionais “não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe” (KUENZER, 2007, p. 1157).

Nesse viés, para superar as questões da especificidade enquanto um isolamento de percepções e ações, concordo com Maia (2003), quando enfatiza a necessidade de uma sólida formação cultural, social e política dos sujeitos em processo de formação. Segundo, o autor é preciso

[...] uma atuação pautada numa visão ampla de aspectos que estão subjacentes à sua intervenção, como o dilema existente entre massificação de cultura, pautada na indústria cultural, com sua lógica de consumismo, do modismo, do individualismo e do status, tão em voga na vivência do lazer em nossa sociedade, e o entendimento da difusão e criação culturais, balizado na identidade cultural como âncora do saber-fazer que considere e respeite a produção própria de cada segmento social e comunitário. A cultura como aglutinadora de conflitos é ao mesmo tempo eixo norteador da identidade e do equilíbrio entre os homens, como também pode se transformar num processo de pulverização do ser humano político-social (p.94).

Porém, é importante considerar que o campo do lazer é permeado por pré-conceitos e mal entendidos advindos do senso comum que, por vezes, dificultam a implantação de processos de formação profissional de qualidade. Nesse sentido, Maia (2003) afirma que o técnico em lazer já ingressa no processo de formação com algumas limitações:

1-Visão parcial e limitada do fenômeno lazer, quase sempre relacionado a simples brincadeiras e passatempos;

- 2-Conhecimento cultural balizado por vivências de lazer como produto e mercadoria exclusivos da indústria cultural;
- 3-Pouquíssimas experiências inovadoras no âmbito da produção e da difusão culturais;
- 4-Procura pelo curso por considerá-lo semelhante aos cursos de educação física e/ou turismo (p. 96-97)

Como vimos, essa visão restrita do fenômeno lazer perpassa por questões históricas, compreensões equivocadas e até mesmo pelo recente processo de estudo desse campo. Contudo, assim como Maia (2003), aposto em um processo de ensino técnico calcado em “um permanente questionar, refletir, recuar e avançar em busca de novos horizontes” para reverter esse quadro; afinal de contas, o “processo educativo é dinâmico e surpreendente” (p. 97).

As fundamentações apresentadas sobre lazer, formação profissional e ensino profissionalizante me deram pistas para começar a entender os limites, desafios e características da formação do profissional em lazer em nível técnico. No intuito de ir além, busco, no próximo capítulo, analisar uma instituição que oferece formação nesse nível de ensino, na tentativa de responder às minhas questões iniciais: Que profissional tem sido formado no interior dos cursos técnicos de lazer? Quais conhecimentos sobre o lazer têm sido selecionados, priorizados e enfatizados?

4 O CURSO DE TÉCNICO EM LAZER DO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO AMAPÁ

Neste último capítulo, proponho-me a interpretar e a analisar os dados coletados a partir do diálogo com a bibliografia estudada. Para tanto, estruturei este capítulo em duas partes. Na primeira, apresento a cidade de Macapá a partir das falas dos entrevistados, bem como de informações do cenário histórico, geográfico, político, econômico e cultural, na tentativa de entender o contexto em que está inserido o objeto deste estudo. Além disso, apresento o Centro de Educação Profissional do Amapá (CEPA) com base em suas relações históricas, política de organização e dinâmica administrativa, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos da instituição e do curso e dos relatos dos entrevistados. A apresentação da cidade e da instituição se faz importante, uma vez que acredito que os contextos influenciam diretamente o currículo e, conseqüentemente, o processo de formação profissional. E foi a partir dos relatos e do contato com essa realidade que pude compreender a inserção do lazer enquanto possibilidade de formação no CEPA.

Num segundo momento, apresento as análises dos dados coletados através da pesquisa documental e das entrevistas com os sujeitos, estabelecendo diálogos com os autores que fundamentaram esta pesquisa. Lembro que a coleta de dados seguiu um percurso metodológico, perpassando por algumas fases. No primeiro contato com a instituição, via telefone e email, pude apresentar a proposta da pesquisa (APÊNDICE A). Após estarem cientes sobre o estudo, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), permitindo o acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos da instituição e do curso, bem como autorizando a realização de entrevistas com o corpo docente e com o coordenador.

Por se tratar de um estudo de caso que necessitava de um maior aprofundamento, visitei o CEPA onde permaneci por um tempo. Nesse período, pude conhecer e compreender os sujeitos, os espaços e os contextos, tanto da cidade quanto da instituição. A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro pré-elaborado (Apêndices D e E) com base nos PPPs recebidos e com as contribuições da bibliografia estudada. Os professores foram selecionados pelo critério de acessibilidade e disponibilidade, visto que a instituição apresenta uma considerável rotatividade do corpo docente. Dessa

forma, muitos professores que haviam ministrado disciplinas já não pertenciam mais ao quadro de docentes do CEPA. Assim, os sujeitos entrevistados foram convidados mediante carta de apresentação da pesquisa e informados sobre as respectivas finalidades e métodos. A entrevista teve data, local e horário determinados por cada entrevistado, e foi gravada e transcrita mediante autorização dos envolvidos, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C). Após transcrição, os depoimentos foram enviados a cada um dos participantes, para o caso destes optarem por modificá-los, no entanto, apenas três dos nove entrevistados enviaram as alterações.

Posteriormente, os dados coletados foram tratados a partir da técnica de análise de conteúdo. Na tentativa de compreender o perfil de formação profissional proposto pelo CEPA, foram extraídas categorias de análises, permitindo um olhar mais criterioso e detalhado do currículo em questão. São elas: “Estrutura curricular: organização, modificações e funcionamento”; “Perfil profissional almejado”; “Perfil do corpo docente”; “Concepção de Lazer e Concepção do profissional de lazer”; “Relações teoria e prática”. Vale lembrar que, para preservar o anonimato dos sujeitos pesquisados, conferi a cada um deles um código: Entrevistado 1 (E1), Entrevistado 2 (E2) e assim sucessivamente.

4.1 “No meio do mundo⁴²”: os sujeitos, os espaços e os contextos de Macapá e do CEPA

Na tentativa de compreender o contexto que permeia o CEPA e o curso de técnico em lazer, fez-se necessário conhecer a cidade de Macapá com suas respectivas peculiaridades. A partir desse contato, também pude entender como o lazer se insere na cidade e quais perspectivas e possibilidades o constituem.

Para tanto, a cidade de Macapá foi aqui retratada a partir de informações e reportagens extraídas das seguintes fontes: site da prefeitura local; site do IBGE; revista circulante na cidade e material de divulgação dos potenciais turísticos distribuído pelo

⁴² Por estar localizada sobre a linha do Equador (longitude 0°), que divide a terra em hemisfério norte e sul, os macapaenses denominam a cidade de “Capital do Meio do Mundo”.

governo do Amapá, como: roteiros de viagens e mapa do Estado, contendo as respectivas características de cada região em especial da cidade de Macapá. Além disso, minha visita à capital do Amapá me proporcionou o entendimento de algumas peculiaridades através de observações e vivências que também foram úteis para contextualizar a cidade. Os sabores da culinária, o dialeto, o artesanato, o ar quente e úmido do clima equatorial, bem como as limitações políticas e econômicas de Macapá, foram compreendidos, vividos e observados de perto.

Macapá tem sua origem histórica a partir do século XVIII, quando a coroa portuguesa, temendo uma invasão dos franceses, enviou para a então “Costa do Macapá” Francisco Xavier de Mendonça Furtado, com a missão de fortificar a região. Francisco Xavier preocupou-se ainda em povoar a região e fundou em 04 de fevereiro de 1758⁴³ a vila de São José de Macapá. Em 1764, diante da preocupação com possíveis invasões, começou a ser construída a Fortaleza de São José. Esse forte foi concretizado após dezoito anos e até hoje é preservado, caracterizando-se como uma das principais atrações turísticas da cidade. O decreto de nº. 6.550 do governo Getúlio Vargas confirmou Macapá como a capital do Território Federal do Amapá e, em 1988, a partir da nova constituição, é ratificado o nome de Macapá como capital do novo Estado do Amapá. Hoje a cidade possui aproximadamente 400.000 habitantes, sendo que grande parte vive do funcionalismo público e do comércio local.

O Estado do Amapá localiza-se no extremo norte do Brasil, estabelecendo limites com o Estado do Pará a oeste, sul e sudeste; ao norte, com a Guiana Francesa; e ao leste, com o oceano Atlântico. Politicamente, é dividido em 16 municípios, tendo Macapá como sua capital. Mesmo com a menor densidade populacional do país, o Estado do Amapá apresenta uma diversidade cultural decorrente dos seus descendentes, que são compostos por índios, europeus e negros. As diferentes etnias proporcionaram diversidades de sabores, ritmos, crenças, habilidades e dialetos. O estado também é reconhecido pela sua biodiversidade, tendo grandes áreas do seu território intactas. Como exemplo, tem-se o maior parque florestal do mundo – “Tumucumaque” –, que correspondente a 20% do território amapaense.

⁴³ As informações sobre a ocorrência histórica de Macapá foram retiradas do site da Prefeitura Municipal de Macapá – www.macapa.ap.gov.br – e do site do IBGE – www.ibge.gov.br.

Macapá tem origem etimológica⁴⁴ do tupi-guarani, que vem de “Macapaba” – terra das bacabas – fruto da bacabeira, de onde se extrai um vinho muito consumido no Estado do Amapá. A cidade é reconhecida, entre outras coisas, por ser a única capital brasileira a ser banhada pelo rio Amazonas e por ser cortada pela linha imaginária do Equador, possibilitando estar em dois hemisférios ao mesmo tempo: norte e sul. Daí a denominação de “Capital do Meio do Mundo”. Sua localização permite presenciar um fenômeno raro da natureza: o Equinócio, o qual acontece nos meses de março e setembro e se caracteriza pelo período em que o dia e a noite têm exatamente a mesma duração. O momento do equinócio é marcado pelo instante em que o sol cruza o plano do equador, ocasionando uma mudança da projeção da linha na terra, o que é possível ser visto através da sombra que muda de lugar no momento em que ocorre esse fenômeno. Nesse período, turistas e pesquisadores visitam o monumento “Marco Zero”, onde o equinócio pode ser visto através do obelisco⁴⁵.

Macapá conta com diferentes ritmos e sons, predominando os de origem afro-descendentes, como a “Festa do Marabaixo”, que é uma manifestação folclórica criada pelos escravos para homenagear o Divino Espírito Santo. A festa ocorre ao som de tambores e os sujeitos se apresentam com trajes típicos dançando em círculo. Essa atividade acontece após a quaresma e dura aproximadamente dois meses.

As cerâmicas indígenas também são marcantes no contexto e na identidade dos macapaenses e são comercializadas na “Casa do Artesão”, outro ponto turístico da cidade. A culinária, à base de peixe, camarão, açaí, mandioca e farinha, possui influências indígenas. Os sabores peculiares são característica marcante de pratos típicos como a “maniçoba⁴⁶”, o “tacacá⁴⁷”, o “camarão rosa no bafó com açaí” e os peixes “filhote e tucunaré ao molho de tucupi⁴⁸”.

⁴⁴ Informação retirada da revista “Trilhaturística: norte e nordeste do Brasil” – Ano II, nº 3, nov. 2010.

⁴⁵ Monumento arquitetônico constituído por um pilar de pedra alongado.

⁴⁶ Conhecida como feijoada do Norte, o prato de origem indígena é feito com folha de mandioca moída, acrescida de carne de porco e embutidos. A folha da mandioca deve ficar uma semana cozinhando para a retirada de um líquido venenoso.

⁴⁷ Derivado de uma sopa indígena, o Tacacá é feito da goma da mandioca acrescida de camarão, tucupi e folhas de jambu. A folha de jambu é reconhecida pela propriedade de adormecer os lábios e a língua de quem a prova. O Tacacá é servido em cuias e não se usa talher para comê-lo.

⁴⁸ Tucupi é um tempero extraído da raiz da mandioca.

A Fortaleza de São José é um dos monumentos históricos mais visitados na cidade e faz parte do complexo “Beira-Rio”, formado por um conjunto de opções em gastronomia e lazer. Bares, restaurantes, praças, comércio de artesanatos e comidas típicas, pista de corrida e um “trapiche”⁴⁹ compõem esse cenário à beira do Rio Amazonas. Outros espaços em Macapá se configuram como opções de lazer; são eles: Museu Sacaca, Sambódromo, Estádio de Futebol “Zerão”, Museu Histórico Joaquim Caetano da Silva e o Complexo do Araxá⁵⁰. No entanto, é importante frisar que tanto o turismo quanto o lazer na cidade são considerados, pelos macapaenses, setores carentes de investimentos e iniciativas públicas e privadas. Exemplo disso pode ser identificado na fala de uma entrevistada:

Mas só tem um detalhe: nós precisamos do Estado. Precisamos ter políticas mais efetivas no segmento do lazer. E nós temos poucas políticas aqui voltadas para esse segmento. E essa política tem que ter princípio de isonomia. Está lá dentro da constituição. No sentido de igualdade (E2).

O mesmo sentido é dado na resposta de uma entrevistada quando perguntada sobre as possibilidades de atuação do técnico em lazer na cidade de Macapá: *Tem várias possibilidades, o que falta é iniciativa própria e projetos, porque espaço público tem bastante (E3)*. Macapá é considerada uma cidade nova, com potencialidades culturais, ecológicas e econômicas ímpares, como esclarece o entrevistado: *Nosso Estado aqui está em crescimento, tanto populacional quanto em relação à natureza ecológica, ou seja, a ecologia aqui está em voga (E1)*.

No entanto, assim como outras cidades do Brasil, Macapá se depara com problemas políticos e de infraestrutura: apesar de sua posição estratégica⁵¹, a cidade não possui rodovias que a ligam aos outros estados do país e, além disso, o Aeroporto Internacional encontra-se em condições ruins. A falta de investimentos das iniciativas privadas é justificada por esse “isolamento” da região, o que acarretaria uma relação custo/ benefício que não contribuiria para a ampliação de ações. Outro exemplo está relacionado ao fato de a cidade não contar com um sistema de internet banda larga,

⁴⁹ Deck de madeira que avança sobre o Rio Amazonas.

⁵⁰ Praça de esportes contendo equipamentos específicos de lazer como: quadras, pista de cooper, bares e academia popular.

⁵¹ Macapá é banhada pelo Rio Amazonas e está próximo ao Oceano Atlântico e da América Central.

dificultando os processos de comunicação. Apesar dessas limitações, a capital do Amapá se destaca pela diversidade cultural, pelo posicionamento geográfico e pela riqueza natural, o que possibilita a inserção do lazer e do turismo na cidade, constituindo-se como um campo privilegiado de atuação do profissional do lazer.

Nesse cenário, encontra-se o Centro de Formação Profissional do Amapá (CEPA), que foi aqui contextualizado a partir de informações provenientes do Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP-CEPA) e do Projeto Político Pedagógico do Curso de Técnico em Lazer (PPP-Lazer), bem como das entrevistas realizadas com o corpo docente e com o coordenador do curso. Além disso, a visita e permanência na instituição trouxeram questões importantes para fundamentar minhas análises. O contato com o corpo docente e discente, com a direção e com a coordenação pedagógica da instituição, bem como a circulação pelos espaços da biblioteca, dos laboratórios e das salas de aula, permitiram-me vivenciar a dinâmica, a organização e as concepções da instituição.

De acordo com o PPP-CEPA, a instituição é mantida pelo Governo do Estado do Amapá e pertencente à rede oficial de ensino da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Ela foi criada pelo decreto nº 0987-2000, de 16 de março de 2000 e teve seu funcionamento autorizado através da portaria nº. 0668-2001 – SEED, de 30 e julho de 2001. Os primeiros cursos ofertados foram o de “Técnico em Informática” e de “Técnico em Turismo”. No ano de 2004, foi implantado o curso de “Técnico em Hotelaria” e, em 2007, foram criados os cursos de “Técnico de Informática para a Internet” e de “Técnico de Ecoturismo e Lazer”.

Porém, diante das reformulações decretadas pelo MEC em 2009, o CEPA teve que se adequar às nomenclaturas e à organização curricular de acordo com o novo catálogo da educação profissional. Dessa forma, alguns cursos foram desmembrados e outros extintos, acarretando uma nova configuração. São ofertados, hoje, cursos dos Eixos Tecnológicos de “Informática” e de “Hospitalidade e Lazer”. No eixo tecnológico de informática, são ofertados os cursos técnicos de: “Manutenção e Suporte”; “Redes de Computadores” e “Informática para Internet”. No eixo tecnológico de hospitalidade e lazer são ofertados os cursos técnicos: “Eventos”; “Guia de Turismo”; “Agenciamento de Viagens”; “Cozinha” e “Lazer”.

É importante dizer que, além dos cursos técnicos, o CEPA também oferece cursos básicos nas mais diferentes áreas do setor produtivo, bem como atende a demanda interna de cursos complementares de formação de docentes e discentes. O ingresso dos alunos se dá de duas formas, segundo o regulamento da instituição:

Cursos básicos: mediante inscrição do interessado ou através de empresas ou entidades de classe estabelecidas para cada curso; *Cursos técnicos:* mediante inscrição prévia dos candidatos ao exame de seleção, já que a procura é muito grande e a oferta é mínima. (PPP-CEPA, p. 7).

A trajetória de criação do curso de Técnico em Lazer do CEPA tem relação direta com cinco fatores: as determinações do MEC a partir do novo catálogo; a experiência anterior com o curso de “Ecoturismo e Lazer”; o envolvimento de alguns docentes com o tema lazer; a pesquisa de mercado realizada, que apontou o estado do Amapá como potencial ecológico; e a aposta nos alunos do curso superior de Educação Física da cidade, que poderiam se interessar pela temática. Esses fatores podem ser identificados na fala de um dos entrevistados, quando perguntado sobre o surgimento do curso:

Foi pensado porque a gente já tinha uma experiência anterior no curso de “Ecoturismo e Lazer”, que formou uma única turma também. E, nessa reforma, nessa mudança de curso que o MEC apresentava, nada melhor do que nós já seguirmos uma linha que já havíamos trabalhado no curso anterior. Não que fosse... Vamos dizer: “Ah uma experiência nova! Vamos lançar tal curso... o curso de lazer.” Não! Já tínhamos experiência de mercado... Vamos dizer... Essa pesquisa que nos levou a direcionar para o curso de lazer (E1).

Antes de montar o curso em lazer, nós fizemos uma pesquisa e contávamos com duas turmas completas – não necessariamente com os alunos do curso de Educação Física – mas, pelo menos, vamos dizer: 20% desses alunos. Só que não vieram (E1).

Vale ressaltar que os estudantes das faculdades de Educação Física da cidade eram vistos como possíveis candidatos para o curso de técnico em lazer do CEPA, uma vez que se pensava que este curso profissionalizante serviria de aprofundamento sobre a temática, já que na graduação havia apenas uma disciplina que abordava o lazer. No entanto, o que se viu foi o contrário, pois alguns alunos desistiram do curso técnico após serem aprovados no curso superior de Educação Física.

No processo seletivo de 2010 para o “Eixo de Hospitalidade e Lazer”, 3.000 candidatos concorreram a 400 vagas – 7,5 candidatos por vaga – e para o “Eixo de Informática”, 2.000 candidatos para 300 vagas – aproximadamente 7 candidatos por vaga. Porém, apesar da grande procura pelos cursos, o CEPA tem um número significativo de evasão de alunos. Na primeira e única turma do curso técnico em lazer, por exemplo, foram ofertadas e preenchidas cinquenta vagas, no entanto apenas 25 alunos concluíram o curso. A taxa de evasão está relacionada a questões como: falta de identificação com a opção de curso; não poder conciliar um curso superior com um curso técnico; ou, ainda, por questões financeiras, como relata um dos entrevistados:

Foram preenchidas as vagas, e começamos com 50 alunos e concluímos com 25 alunos. Essa evasão de 50% praticamente deve-se a alguns pontos que a gente tem que levar em consideração também: o aluno CEPA, quando passa no vestibular para um curso superior, não fica aqui. Ele vai para o curso superior. Pois ele considera o CEPA como uma escola de transição. Enquanto não tem vaga no curso superior, ele permanece até o final. Surgiu a vaga, ele vai para o superior. Ou, então, pela necessidade de trabalho. Temos alunos aqui que são arrimo de família. Enquanto ele tem condições de frequentar as aulas, ele fica. Depois que aperta, vamos dizer assim, a situação financeira dentro da casa dele... Ele vai embora. Ele não pode devido a essas necessidades financeiras (E1).

Nesse contexto, vale ressaltar que a instituição visa atender um grupo de alunos com características específicas, como jovens de baixa renda e que queiram ingressar pela primeira vez no mercado de trabalho. Na fala de um dos entrevistados, fica claro esse perfil discente:

Por ser o CEPA uma escola pública estadual e que visa assim... o primeiro emprego. Capacitar o aluno para o primeiro emprego. A nossa clientela é uma clientela pós-médio, de 16 anos em frente... De 16 a 20 anos. São alunos sem profissão para o mercado de trabalho. A propaganda estadual veiculada pelo governo diz que é um estado 100% natural. Sem contaminação, sem poluição... E baseado nesse slogan é que foi criado... Não só pelo slogan... Mas houve a necessidade, pois até hoje, os cursos profissionalizantes a nível de 18 horas são pagos aqui (Macapá). O governador da época, João Alberto Capibaribe, criou o CEPA para atender a realidade dessa população de baixa renda que não tem acesso ao curso pago mensalmente. Para você ter ideia, um curso de guia de turismo que é ministrado pelo SENAC, no período de um ano, é R\$ 250,00 por mês. E nós, aqui no CEPA, não cobramos nada (E1).

Para se matricular em um dos cursos, o regulamento do CEPA exige que o interessado tenha 16 anos completos por ocasião do ato da matrícula e que esteja

cursando o 3º ano do ensino médio regular ou equivalente ou que já tenha concluído esse nível de ensino. Assim, os cursos do CEPA acontecem tanto de forma concomitante como de forma subsequente⁵².

O corpo docente, por sua vez, é composto por professores concursados em nível estadual ou federal, e por professores com contrato administrativo⁵³. De acordo com o regulamento, todos devem ser profissionais habilitados para a docência, ou seja, ter formação em licenciatura. Os que tiverem a formação em bacharelado podem ministrar aula após cursarem um programa de formação especial denominado *Complementação Pedagógica*⁵⁴. Outra exigência é que “[...] o professor tenha graduação na área profissional objeto do curso e no correspondente componente curricular” (PPP-Lazer, p. 41). De acordo com o E1, para contratação de professores, o serviço pedagógico faz uma análise do currículo e considera-se alguma experiência em cursos profissionalizantes. No entanto, quanto a essa especificidade, ela não acontece de forma tão objetiva assim, podendo haver exceções, como podemos verificar na fala de um dos entrevistados:

Praticamente todos os professores aqui do CEPA não são específicos de cada curso. Por nós termos pequeno número de professores e cursos, então praticamente nós, professores, damos aula em todos os cursos aqui do CEPA na área de hospitalidade e lazer (E1).

As formas de inserção dos professores no quadro docente acabam por acarretar uma rotatividade, sejam eles contratados ou concursados. No caso do contrato administrativo, a instabilidade acontece pelo fato de a renovação acontecer a cada final de ano letivo. Dos nove entrevistados, três entraram na instituição através desse procedimento. É o caso de uma entrevistada, que, mesmo estando na instituição há quatro anos através de contrato administrativo, admite: *Não sei como vai ser. Pois toda vez é essa situação. Essa dúvida (E8)*. A fala de outra professora também retrata o perfil do corpo docente:

⁵² Concomitante é quando o aluno cursa o curso técnico junto ao ensino médio; subsequente se refere ao ingresso do aluno no curso técnico após concluir o ensino médio.

⁵³ Contrato estabelecido entre a instituição e o professor que não é concursado. Tal contrato deve ser renovado a cada um ou dois anos, pois o docente não possui vínculo estável com a instituição.

⁵⁴ Curso de formação docente que aborda conteúdos didáticos e pedagógicos, habilitando o profissional bacharel a lecionar.

Cerca de 90% dos nossos professores daqui são contratados através de contrato administrativo. Porque não tem concurso para a área. Infelizmente só fazem prometer. Eu sou federal, mas aqui no CEPA tem poucos professores federais. A grande maioria é contrato – 90% é contrato administrativo. Uma minoria é federal e alguns, do estado. Então, o que acontece? Igual no meu caso que eu entrei por conta de uma licença prêmio, e, quando retornei, a SEED (Secretaria de Educação) me mandou para essa escola (E3).

Pude perceber que os concursados também participam dessa “dinâmica”, uma vez que, como funcionários estaduais ou federais, podem ser remanejados, convidados ou indicados para fazerem parte do quadro de professores da instituição, já que não existe concurso específico para a instituição em questão. Tais procedimentos foram identificados nas falas de duas entrevistadas:

Sou concursada, e como estavam precisando de um professor para trabalhar com Lazer e Recreação, fui convidada a fazer parte do quadro de professores (E9).

Eu cheguei e apresentei uma carta de apresentação e ela (diretora) olhou e disse assim: “Não, eu não estou precisando de professora de técnica de comunicação”. Eu tinha vindo para passar só 14 dias, porque eu ia entrar em outro período de licença prêmio. Aí eu voltei de novo para SEED e disseram: “Não. Você vai para lá! Os quatorze dias você vai cumprir lá no CEPA, na biblioteca”. Porque eu ia entrar de licença prêmio, então não iam me jogar para sala de aula. Eu ia ter que assinar ponto em alguma escola. Só que a diretora, a primeira diretora daqui, ela não aceitava porque na biblioteca só tinha professores de primeira a quarta série. Ela achava que era um desperdício jogar uma professora com licenciatura plena lá na biblioteca. Ela não entendia que eu ia só passar 14 dias e depois eu iria com certeza para outra escola. Mas passaram-se sete dias... Ela teve que aceitar, porque a SEED impôs que eu ficasse. Mas ela ficou comigo em sala de aula. Porque tinha uma professora que estava gestante... Ia entrar de licença... E aí eu fui ficando e estou aqui desde 2001 (risos) (E3).

Em termos de infraestrutura, o CEPA apresenta um amplo espaço físico comportando salas de aulas, laboratórios, biblioteca, auditório, cantina, quadra poliesportiva e alojamento, além de salas específicas para professores, coordenadoras pedagógicas, direção e secretaria. Porém, de acordo com o diagnóstico do PPP-CEPA, a infraestrutura local necessita de mais investimentos e reparos nos seguintes itens: número de salas de aula; manutenção e reforma no prédio, na rede elétrica e hidráulica; melhoria nos equipamentos e sistema de informação, além da aquisição de acervo para a biblioteca.

A existência do alojamento é um ponto interessante a ser destacado, pois ele foi construído com o objetivo de acolher jovens de cidades vizinhas que viessem estudar em tempo integral no CEPA. No entanto, para uma entrevistada, isso não ocorre por causa de falta de iniciativa das gestões dos municípios vizinhos:

Porque eu acho que os municípios, as prefeituras poderiam investir, para colocar digamos... A prefeitura mandaria 5, 10... ou 15, porque nós temos alojamento aqui. Aí eles ficariam no alojamento da escola, a prefeitura poderia custear para essas pessoas estudarem aqui. No entanto eles não fazem esse convênio. Isso é uma coisa de gestão. Já passaram por aqui vários gestores e eu sempre disse isso (E3).

A iniciativa de ocupar os alojamentos com possíveis alunos ingressantes nos diferentes cursos do CEPA é importante, pois daria oportunidades de formação para aqueles que não moram em Macapá e que teriam despesas com o deslocamento e permanência. Porém é preciso atentar para a questão assistencialista e funcionalista desse processo, identificado na fala de uma das entrevistadas que acredita ser essa a melhor maneira de ocupar de “forma útil” o tempo dos sujeitos, além de garantir a eles uma habilitação profissional:

O município estaria investindo nele. Então ele não tinha por que estar saracoteando por aí... Não sei se vocês conhecem bem o verbo saracotear... (risos) passeando por aí... (risos) brincando... E... O que acontece? A gestão da escola não faz isso... Essa intermediação com os prefeitos dos municípios. Porque, se a gente quer trabalhar, divulgar isso... A gente precisaria através das prefeituras fazer esse convênio, e em seis meses ou menos eles se formariam, porque eles fariam um intensivo (E3).

No contexto de subutilização desse espaço, é comum o CEPA cedê-lo a entidades e empresas para a realização de diferentes atividades. Sobre isso, o trecho a seguir, citado por uma das entrevistadas, pode exemplificar:

Aí é cedido, né? Vem um pede e não sei o que... Sexta feira agora nós não vamos ter aula. Por quê? Foi cedido para uma igreja. Vai fechar a escola toda e vão fazer uma atividade aqui. Eu iria encerrar a aula na sexta e não vou encerrar porque está cedida a escola. Então atrapalha a gente, né?(E3).

Por fim, entendo que o contato com a instituição e com a cidade me permitiu compreender o contexto em que o curso de técnico em lazer se encontra. Nesse sentido, algumas pistas surgidas elucidaram questões referentes ao currículo e ao

processo de formação profissional. O esclarecimento quanto à dinâmica e estrutura da cidade e da instituição será fundamental para compreendermos as análises a seguir.

4.2 O perfil de formação profissional do curso de técnico em lazer do CEPA

No intuito de realizar uma análise criteriosa, estabeleci algumas categorias que me possibilitaram um olhar mais cuidadoso em relação ao currículo do curso em questão, na tentativa de compreender o perfil de formação profissional proposto pelo CEPA.

As categorias de análises foram determinadas da seguinte forma: Estrutura curricular: organização, modificações e funcionamento; Perfil profissional almejado; Perfil do corpo docente; Concepção de Lazer e Concepção sobre a ação profissional no lazer; e Relações teoria e prática.

4.2.1 - Estrutura Curricular: organização, modificações e funcionamento

Antes das reformulações estabelecidas pelo MEC, o CEPA, assim como outras escolas de ensino profissional, ofertava cursos de caráter amplo e generalista como o de “Técnico em Ecoturismo e Lazer”. Com base no PPP desse antigo curso, encontrei a seguinte formatação curricular: *Módulo I*: Básico sem Terminalidade; *Módulo II*: Gestão de Ecoturismo; *Módulo III*: Gestão de Lazer e Recreação; *Módulo I + Módulo II + Módulo III*: *Técnico em Ecoturismo e Lazer*.

A divisão em módulos permitia a formação intermediária, ou seja, o aluno cursava três módulos: após o Módulo I, que era básico, cursava o Módulo II – Gestão de Ecoturismo. Dessa forma, se o aluno optasse por sair do curso após o segundo módulo, teria uma qualificação intermediária de “Gestor em Ecoturismo”. Aqueles que optassem por finalizar o curso faziam o Módulo III – Gestão de Recreação e Lazer –, conseguindo, ao final, a certificação de “Técnico em Ecoturismo e Lazer”.

Como podemos perceber, diante do novo catálogo da educação profissional, os cursos foram desmembrados e ficaram mais específicos. Segundo uma das entrevistadas, tal mudança teve pontos positivos e negativos. Quando questionada sobre sua opinião quanto à nova configuração, ela afirmou:

Eu tenho algumas críticas. Da forma como estava, ele dava mais condições de empregabilidade. E, como desmembrou, só está dando um segmento de empregabilidade para a pessoa. Agora só tem uma opção. E considerando a questão nossa – que se chama ‘maiores condições de empregabilidade’ –, eu diria que era melhor como estava (E2).

No caso específico do CEPA, acredito que esse desmembramento proporcionado pelo MEC aconteceu mais no nível estrutural e de nomenclatura, pelo menos no que diz respeito à mudança dos cursos de Técnico em Ecoturismo e Lazer para o de Técnico em Lazer. Afinal, comparando os dois PPPs, pude perceber que o texto é idêntico, havendo apenas a retirada do termo “Ecoturismo” do PPP vigente, bem como a retirada de expressões do tipo: “desenvolvimento sustentável”, “recursos naturais” e “impacto ambiental”. No mais, até mesmo a justificativa do projeto do curso de técnico em lazer é baseada nas potencialidades ecoturísticas do estado:

O Estado apresenta uma mega biodiversidade com grandes áreas de seu território intactas. Apresenta cenários belíssimos e diversificados como as florestas, as praias e manguezais, a pororoca, os campos de várzea, o rio Amazonas, o maior rio do mundo em volume d’água, que banha com exclusividade Macapá. (PPP-Lazer, p. 4).

Isso mostra que a modificação a partir do novo Catálogo do MEC/2009 ficou mais no nível estrutural. O fato de o PPP antigo ter vários conteúdos em comum com o atual – como perfil profissional, objetivo, justificativa, dentre outros – confere ao técnico em lazer uma formação e, conseqüentemente, uma atuação bem próxima do que seria um técnico em ecoturismo e lazer. Porém, é preciso considerar que o tempo de formação no antigo curso era de 1.120 horas, diferentemente da carga horária atual, que é de 840 horas. Além disso, havia disciplinas mais específicas em relação ao ecoturismo – por exemplo: “Turismo de aventura e Educação Ambiental”; “Legislação aplicada ao ecoturismo”; “Técnicas de Ecoturismo” –, além de conteúdos como “Técnicas para sobreviver na natureza” ou “Técnicas de mergulho e voo livre”. Mesmo aceitando a

existência de tais especificidades, entendo que a atuação do profissional formado apenas em técnico em lazer não está restrita ao desenvolvimento de ações relacionadas à natureza.

Outro ponto a ser ressaltado se refere à possibilidade de certificação intermediária do atual currículo de técnico em lazer, que se divide em Módulo I e Módulo II. O primeiro possui uma carga horária de 440 horas e certifica o aluno como “Auxiliar de Recreação”; já no segundo módulo, com uma carga horária de 400 horas, o aluno recebe o título de “Monitor de Lazer e Recreação”. Dessa forma, a matriz curricular segue a seguinte estrutura: *Módulo I*: Auxiliar de Recreação; *Módulo II*: Monitor de Lazer e Recreação; *Módulo I + Módulo II*: Técnico em Lazer.

A certificação intermediária é uma orientação do MEC, com base no decreto nº 5.154/2004, que aponta:

Art. 6º Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se etapa com terminalidade a conclusão intermediária de cursos de educação profissional técnica de nível médio ou de cursos de educação profissional tecnológica de graduação que caracterize uma qualificação para o trabalho, claramente definida e com identidade própria.

§ 2º As etapas com terminalidade deverão estar articuladas entre si, compondo os itinerários formativos e os respectivos perfis profissionais de conclusão. (BRASIL, 2004).

No entanto, é preciso ficar atento a pelo menos dois fatores. Primeiro: qual a intenção dessa habilitação intermediária? Acredito que essa estrutura contempla a possibilidade de formação intermediária para atender tanto aos discentes quanto ao mercado de trabalho. Dessa forma, o aluno que optar por cursar o Módulo I – ou que até mesmo não consiga ir adiante – já “garantirá” uma habilitação profissional possibilitando o seu ingresso no mercado de trabalho após um período de formação com uma carga horária de 440 horas. Esse imediatismo também vai ao encontro dos interesses dos empregadores que necessitam de mão de obra especializada em um curto

período de formação. Essa hipótese pode ser identificada na fala de um dos entrevistados, quando perguntado sobre o funcionamento do curso em módulos:

Veja bem. O auxiliar de recreação é o aluno que conclui o primeiro módulo e, se ele não terminar o segundo módulo que lhe dá direito ao curso técnico em lazer, ele já sai com uma... Vamos dizer assim... Já sai capacitado para o mercado de trabalho como auxiliar de recreação. Se completar os dois módulos, ele sai com o curso técnico em lazer e com as especificações de auxiliar em recreação e monitor de lazer e recreação. A cada módulo tivemos que dar uma terminalidade para os alunos. Se não terminasse o curso, ele teria que ter uma qualificação para enfrentar o mercado de trabalho (E1).

O segundo fator se relaciona ao seguinte questionamento: qual a diferença, em termos de formação e atuação, entre um Auxiliar de Recreação e um Técnico em Lazer? É importante esclarecer que essa estrutura em módulos com certificação intermediária é uma sugestão do MEC e não uma obrigatoriedade; contudo mesmo modo, a instituição que optar por essa dinâmica tem a autonomia de atribuir o título de formação profissional que desejar para cada fase da formação. No caso específico do CEPA, o nome adotado foi o de “Auxiliar de Recreação”; assim, no que diz respeito à formação, existe uma diferença clara na matriz curricular, de forma que a carga horária e as disciplinas se diferenciam em cada módulo, da seguinte forma:

I Módulo de Competências ⇨ Auxiliar de Recreação	
Bases Tecnológicas	Carga Horária
Técnica de Comunicação	40
Relações Interpessoais	40
Geografia Aplicada ao Lazer e Meio Ambiente	40
História Regional	40
Francês Instrumental	40
Informática Básica	40
Ética e Legislação Aplicada ao Lazer	40
Contabilidade	40
Introdução ao Lazer	40
Primeiros Socorros e Saúde e Segurança no Trabalho	40
Práticas de Campo	40
Carga Horária Total do Bloco	440

QUADRO 2: Grade curricular referente ao Módulo I
Fonte: Projeto PPP-Lazer

II Módulo de Competências ⇨ Monitor de Lazer e Recreação	
Bases Tecnológicas	Carga Horária
Sociologia do Lazer	40
Técnicas de Lazer	60
Manifestação da Cultura popular	40
Empreendedorismo Aplicado ao Lazer	40
Plano de Negócios	40
Organização e Marketing de Eventos de Lazer	40
Inglês Instrumental	40
Gestão de Planejamento do Lazer	60
Prática em Lazer	40
Carga Horária Total do Bloco	400

QUADRO 3: Grade curricular referente ao Módulo II
Fonte: Projeto PPP-Lazer

No entanto, a mesma clareza não existe quanto ao processo de atuação de um auxiliar de recreação e de um técnico em lazer, como podemos observar na fala de um dos entrevistados:

O auxiliar... Veja bem... Vai auxiliar o técnico em nível de pós-médio ou o graduado ou especializado em lazer. Vai ser o auxiliar dessa pessoa. Pois o que ele recebeu de informações foi somente o básico como... Língua estrangeira, práticas de lazer, que foram mínimas (E1).

Pelo que percebi, até mesmo o corpo docente tem dificuldades em entender tal diferenciação. O que identifiquei nos discursos é que, para o auxiliar de recreação, a carga horária é menor, assim como o aprofundamento de conhecimentos. Diante disso, o auxiliar teria a “função” de “acompanhar” um profissional de lazer sem poder desenvolver as ações de forma autônoma.

A dificuldade se estende à falta de clareza sobre os termos lazer e recreação: entendo que esses termos não são sinônimos e guardam suas devidas proporções, apesar da ligação historicamente construída entre eles. Na matriz curricular do CEPA, eles não são entendidos como sinônimos, mas sim de forma hierárquica, ou seja, primeiro a recreação com seus conteúdos básicos e depois o lazer com os conteúdos mais elaborados, como se a “recreação” fosse um pré-requisito para o aprofundamento dos conhecimentos em lazer.

Outro fator que destaco diz respeito às modificações referentes à matriz curricular do curso. Os entrevistados alegam que podem intervir sugerindo modificações e alterações, seguindo alguns critérios, o que se pode confirmar nos depoimentos a seguir:

Mas tudo isso deve passar lá pela secretaria de educação para daí ser mandado para o conselho. Aí o conselho vem aqui novamente, conversa com o serviço técnico pedagógico. Reúne com os professores – porque a gente não pode mudar assim, por mudar. Então, neste curso aqui queriam mudar, só que a nossa matriz ainda não estava aprovada. Então não podíamos mudar. A gente só pode mudar a partir da aprovação. Não pode todo ano querer mudar (E3).

Nós já fizemos duas reformulações no planejamento do curso. Então, com a convivência e com o desenvolvimento do próprio curso, percebemos a necessidade de modificar. Mas todas as alterações são realizadas com o respaldo do Conselho Estadual de Educação. Após a aprovação pelo conselho é que as modificações passam a ser desenvolvidas, já com novas turmas. Pois, a cada seleção de alunos no curso, é obrigatório cumprir as ementas existentes. Quando se sente a necessidade de incluir algo, há flexibilidade no plano da disciplina, então podemos apenas acrescentar, não tirar conteúdo (E7).

Nesse ponto, destaco a autonomia do corpo docente em intervir na seleção dos conteúdos a serem ministrados. Além disso, percebe-se que as alterações advêm no decorrer do processo de formação a partir do contato com os discentes, como pude identificar na fala de dois entrevistados: “Porque os alunos também nos ajudaram. Eles nos deram esse feedback pra acertar o curso: melhorar conteúdos e melhorar as disciplinas também” (E1). “Porque às vezes, o que está lá nesse conteúdo programático não condiz muito com a realidade daquela turma, dos objetivos que agente quer atingir” (E4.)

Uma das entrevistadas aponta uma questão quanto ao processo burocrático referente a possíveis modificações na matriz curricular do curso: ela afirma que esse percurso é longo e demorado e não acompanha o processo de formação, que é dinâmico:

Porque você sabe que é um grande desafio elaborar um projeto, um plano de curso... Principalmente de curso técnico, porque o nosso segmento – bem, todos os segmentos são dinâmicos – mas o nosso de hospitalidade e lazer é muito dinâmico. Por isso não podemos engessar, as bases tecnológicas e os conteúdos. Porque quando você elabora um plano desse, e quando você manda para a secretaria de educação, leva um bom tempo para ser analisado lá e depois vai para o conselho também. Então, nesse tempo entre secretaria de educação e conselho para ser aprovado, quando já chega aqui

aprovado ele já está desatualizado. É um pouco da burocracia que atrapalha. Por isso que ele tem que ser bem dinâmico. A própria norma jurídica nos protege e diz que podemos mexer. Mas eu tenho liberdade para mexer no conteúdo programático. Ele não pode ser amarrado, engessado, né? (E2).

Nesse sentido, ressalto a dinamicidade do currículo a partir do contexto em questão. Considero que esses pontos não devam ser desconsiderados uma vez que acredito que fatores sociais, culturais, econômicos, dentre outros influenciam na seleção de saberes.

Como vimos, apesar de estarem subordinados ao Conselho de Educação Estadual, o corpo docente do CEPA tem a liberdade de promover alterações no conteúdo programático, como podemos inferir da fala de uma entrevistada:

Sim. Tive a oportunidade de trabalhar na matriz curricular. Eu identifiquei que as disciplinas Sociologia do Lazer e Técnica de Lazer possuíam conteúdos muito semelhantes, chegando a se tornar repetitivos. Comuniquei isso ao coordenador do curso Técnico de Lazer e sentamos para trabalhar nessa matriz e resolver a situação (E9).

É nítida a preocupação dos professores com os componentes curriculares a serem abordados; afinal, eles acreditam na relação estabelecida entre estes e o perfil profissional a ser formado. Mais uma vez identificamos a influência dos saberes curriculares selecionando e delimitando saberes:

Evidentemente, se você estiver alterando 100%, você tem que mandar um outro plano para reformulação. Você pode trocar conteúdo, alterar o conteúdo programático, mas aquilo que eu estava dizendo: quando eu altero o conteúdo programático, eu vou estar alterando o perfil que está lá dentro do plano do curso. Porque o perfil vai sair de acordo com que foi aprovado pela norma jurídica (E2).

Nesse momento, vale lembrar a relação existente entre o currículo oficial e o currículo real (FORQUIN, 1996). Pois é a partir de cada espaço específico de formação que se constitui o currículo real, pois, todo ele é passível de ser reinventado. Afinal, o currículo ganha forma, realmente, durante as aulas ou em outros espaços de ensino. Dessa forma, a partir da autonomia dos formadores, o currículo prescrito ou currículo real ganha nova possibilidade para se desenvolver os conteúdos que lhe fazem sentido,

que têm significado e que vão ao encontro de seus valores e concepções de mundo e de sociedade.

4.2.2 *Perfil profissional almejado*

Assim como Paraíso (2010, p. 28), acredito que “todo currículo quer formar, produzir ou construir um tipo de sujeito”. Dessa forma, analisando as entrevistas e os documentos coletados, por esse viés, pude perceber que o CEPA também possui um perfil profissional almejado que norteia sua organização curricular e fundamenta suas ações.

De acordo com o PPP – CEPA, a missão da instituição é a de:

Promover uma educação profissional contextualizada, que oriente o educando na compreensão da sociedade atual, devendo se propor a tarefa de inserir os jovens e adultos nos processos produtivos e na vida social, proporcionando-lhes condições intelectuais e práticas, próprias do homem integral e oportunizando ao educando e educador uma interação igualitária de cooperação, respeito mútuo e organização em todos os setores, desenvolver propostas éticas e morais para um bom relacionamento humano, profissional e responsável. Visando assim, a construção de uma sociedade que almeja justiça, convivência harmônica e igualdade de oportunidades. (PPP-CEPA, p. 12).

Percebe-se que a missão da instituição é bem ampla e idealizadora em relação à formação de sujeitos comprometidos não só com as questões profissionais, como também com questões de responsabilidade cidadã. Essa concepção vai ao encontro dos argumentos de autores da educação profissional como Oliveira (2000), Frigoto (2001), Ferreti (2000) e de autores do lazer como Marcellino (1995) e Isayama (2010), que vislumbram uma formação para além das habilidades técnicas. Dessa forma, ao ampliar o processo de formação, não tendo como norte somente a demanda do mercado de trabalho: há possibilidade de se construírem sujeitos atentos à dinâmica da sociedade, que nem sempre é justa. Afinal, é preciso olhar o contexto em que vivemos de diferentes ângulos, para dar conta da totalidade. O saber de forma isolada não permite esse exercício de complexidade entre os fatores políticos, econômicos, sociais e culturais do cotidiano.

Essa concepção de ensino para além das questões de mercado foi notada na fala de três entrevistados, quando questionados sobre suas concepções de formação profissional:

Um pouco de embasamento teórico, mas que também saiba fazer o que ele está se propondo: a questão do lazer em si. E também formar uma pessoa consciente, uma pessoa politizada, uma pessoa que tenha uma visão de mundo mais clara das coisas, não só dentro do campo dele, mas também abrangendo todos os aspectos da vida em si (E6).

O perfil do profissional que eu desejo é que eles sejam independentes. Sejam bons no que estão realizando ou vão desenvolver em suas atividades como profissionais de lazer. Não seja um profissional amarrado à internet, a dogmas, às regras, mas sim que ele tenha liberdade de criar. Criar novas atividades de lazer. Não ficar amarrado a livros, a conteúdos que... Ali ele fica amarrado, pois vai ser o tempo todo aquele conteúdo (E1).

E ainda tem mais outro aspecto que tem que fazer parte desse perfil do profissional, que eu chamo de “SER”. O ser. A pessoa. Que é a questão da ética, a questão da relação interpessoal, enfim. O que é do ser humano dentro da sua formação ética, cidadã (E4).

No entanto, no decorrer do texto que constitui o PPP, a preocupação com uma formação profissional voltada para atender à demanda do mercado de trabalho sobressai. No intuito de justificar a importância do CEPA, o documento apresenta trechos, como: “O mercado está mais exigente e mais competitivo, e a geração de empregos requer pessoas capacitadas, criativas, íntegras e melhor preparadas para o mundo do trabalho” (p. 14). “Na perspectiva de responder às exigências do mundo produtivo, o Centro de Educação Profissional do Amapá organizou o Curso Técnico em Lazer com uma carga horária total de 840 horas” (p. 11). Ou ainda no próprio *slogan* da instituição: “O profissional que o Amapá precisa nasce aqui”. Além disso, essa concepção também pode ser identificada no objetivo específico do curso:

Assim é o que se propõe o Centro de Educação Profissional do Amapá - CEPA, através da oferta do Curso de Nível Técnico Profissional - Técnico em Lazer, com um currículo voltado para atender as exigências de qualificação e/ou habilitação profissional para o mercado de trabalho. (PPP – Lazer, p. 5).

Na fala de alguns entrevistados, também fica nítido o objetivo maior da formação profissional, como podemos perceber na fala de uma entrevistada: *Aqui você*

prepara mais para o mercado de trabalho. É técnico para quê? “Para o mercado de trabalho.” Então, o foco é a qualidade dentro do quê? “Dentro do mundo do trabalho.” (E2). Outra entrevistada afirma: *Todos os cursos técnicos daqui têm em comum: colocar as pessoas logo no mercado de trabalho* (E3).

Neste ponto, é preciso ponderar o fato de o mercado ser o regulador do ensino. Assim como Silva (2000), penso que a relação entre o espaço de formação e o mercado de trabalho deva existir, porém de forma “equilibrada”, em que um não se sobreponha ao outro. Para o autor, as instituições de ensino e o mercado são determinantes e determinados um pelo outro; por isso, “não podemos nos tornar míopes para as necessidades que o mercado de trabalho aponta, como também não podemos nos submeter acriticamente a esse mercado” (p. 184).

4.2.3 Concepção de Lazer e Concepção sobre a Ação Profissional no Lazer

Em relação ao trato com o lazer no interior do currículo, destaco o texto do PPP-lazer, que apresenta três compreensões sobre a temática: a primeira, que o entende como um direito social relacionado à necessidade humana; a segunda, que enfatiza o lazer como produto com potencial a ser comercializado; e, por fim, a visão de lazer como um recurso para melhoria da saúde e da qualidade de vida:

Lazer é um direito humano básico, como educação, trabalho e saúde, e ninguém deverá ser privado desse direito por discriminação de sexo, orientação sexual, idade, raça, religião, credo, saúde, deficiência física ou situação econômica. (PPP- lazer, p. 6).

Lazer é um meio privilegiado para o desenvolvimento pessoal, social e econômico; é um aspecto importante de qualidade de vida. Lazer é também um produto cultural e industrial que gera empregos, bens e serviços. Fatores políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais podem ampliar ou dificultar o lazer. (PPP- lazer, p. 6).

Lazer promove a saúde e o bem-estar geral, oferecendo uma variedade de oportunidades que possibilitam aos indivíduos e grupos escolherem atividades e experiências que se adéquem às suas próprias necessidades, interesses e preferências. As pessoas atingem seu pleno potencial de lazer quando estão envolvidas nas decisões que determinam as condições de seu lazer. (PPP-Lazer, p. 6).

De acordo com Marcellino (2001), existem duas formas antagônicas para se abordar o lazer: “uma que enxerga o lazer cada vez mais como mercadoria, como mero entretenimento a ser consumido, ajudando a suportar, a conviver com uma sociedade injusta e de insatisfação crescente” (p. 5) e outra corrente “que o vê como gerado historicamente na nossa sociedade, e que dela emerge, podendo na sua vivência, gerar também, no plano cultural, valores questionadores da própria ordem estabelecida” (p. 5).

Nos trechos acima, pude verificar que a concepção do CEPA não reduz o lazer a uma mercadoria a ser consumida. Afinal, as concepções de lazer adotadas não só levam em consideração as questões de mercado, como também ressaltam o fenômeno como direito social. Além disso, valoriza-se o princípio da isonomia entre o lazer e os demais direitos sociais, enfatizando as questões culturais, raciais e étnicas.

A preocupação com outras questões propiciadas pelo lazer, que não somente as lucrativas, ficam explícita no discurso da busca do desenvolvimento pessoal e social, bem como no discurso da promoção da saúde e qualidade de vida através das vivências do lazer. Da mesma forma, consideram-se as possibilidades diversas do lazer, tendo os sujeitos como coautores de suas próprias vivências.

Lembro que o lazer é aqui compreendido como uma dimensão cultural da vida humana, assim como um fenômeno complexo e ambíguo que envolve diferentes relações com tempo, espaço e se manifesta nos mais diferentes conteúdos e possibilidades de vivências. Assim como as concepções do CEPA, acredito que o lazer seja um dos fatores que contribuem para a promoção da saúde e da qualidade de vida nos sujeitos, ao lado de outros aspectos como educação, transporte, moradia, saneamento, acesso aos serviços de saúde, dentre outros. Da mesma forma, considero o lazer para além das questões de consumo, como mercadoria e entretenimento. Afinal, acredito que o lazer pode ir além do descanso e do divertimento, pois se caracteriza como um espaço privilegiado para ações que promovam o desenvolvimento social e pessoal dos sujeitos, podendo, através da sua vivência, despertar sentimentos de cidadania.

A formação profissional do CEPA, quando apontada para as possibilidades de intervenção dos técnicos em lazer, não os reduz à mera execução de atividades de

lazer; há, também, uma preocupação em habilitá-los para planejarem, elaborarem e avaliarem tais ações com base em conhecimentos contábeis, jurídicos, administrativos e pedagógicos. Além disso, valoriza-se o aprendizado de diagnósticos e estudos de viabilidade, dando ênfase às questões culturais e de identidade dos sujeitos e espaços envolvidos. Esse perfil de formação pode ser identificado nas habilidades propostas pelos conteúdos programáticos de algumas disciplinas.

Assim, ao concluí-las, os alunos devem ser capazes de, por exemplo:

- Identificar elementos, objetos e ações responsáveis pela democratização das práticas do lazer no espaço (Disciplina: Geografia Aplicada ao Lazer e Meio Ambiente).
- Interpretar dados jurídicos em relação ao lazer e como forma de solução de problemas existentes (Disciplina: Ética e Legislação Aplicada ao Lazer).
- Preencher corretamente as planilhas contábeis da empresa – compras e vendas (Disciplina: Contabilidade).
- Identificar, avaliar alternativas de lazer e entretenimento (Disciplina: Sociologia do Lazer).
- Adequar a oferta das manifestações festivas, artísticas, culturais, religiosas, folclóricas e outras aos interesses e expectativas dos turistas, resguardando suas características (Disciplina: Manifestação da Cultura Popular).
- Adequar a oferta aos interesses, hábitos, atitudes e expectativas da clientela; utilizar estudos de viabilidade para a instalação de empresas de prestação de serviços de lazer. (Disciplina: Introdução ao Lazer).
- Adequar a oferta dos espaços culturais aos interesses, hábitos, atitudes e expectativas dos turistas, preservando as peculiaridades e a identidade do ambiente. (Disciplina: Manifestação da Cultura Popular). (PPP-Lazer, p. 14-34).

Considero importante a diversidade de funções conferidas ao técnico em lazer para além do “executar”, assim como acho pertinentes os campos de conhecimentos envolvidos nesse processo de formação. Tal multiplicidade de saberes oferece subsídios para uma ação ampla e fundamentada do profissional do lazer. Nesse sentido, Isayama (2002)⁵⁵ sugere eixos temáticos para nortear o tratamento do lazer dentro dos currículos que formam profissionais para atuarem nesse âmbito: Lazer e Sociedade; Lazer e Educação; Jogos, Brinquedos e Brincadeiras; Lazer e Cultura; Políticas de Lazer; Lazer e Mercado de trabalho; Lazer e Meio Ambiente; Lazer e Grupos Sociais; Lazer e Espaço; Gestão do Lazer; Lazer e Produção de Conhecimento. Segundo o autor, “esses temas podem ser desdobrados em várias disciplinas e ações, buscando subsídios para o aprofundamento de conhecimentos sobre o lazer” (p. 209).

⁵⁵ Em sua tese, Isayama (2002) apresenta uma proposta de eixos temáticos para balizar o trato com o lazer no interior dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física.

Nesse sentido, identifiquei que os temas abordados pelo corpo docente no desenvolvimento das disciplinas variam entre ocorrência histórica do lazer, conceituação do lazer e relações com trabalho e educação.

A disciplina “Sociologia do Lazer” é mais essa parte científica mesmo... Teórica... O histórico do lazer, tal, tal, tal... Né? O lazer humanista... O lazer funcionalista... Essas questões todas. Esses princípios (E4).

Na disciplina Sociologia do Lazer, trabalho conceitos de lazer- recreação-tempo livre e a diferença entre recreação e lazer. Peço para cada aluno dar o seu conceito e diferenças, em seguida vamos analisar cada um dos conceitos que eles têm, que trazem de suas próprias experiências de vida. Apresento vários conceitos dos estudiosos e exponho para a turma analisar, comparar, avaliar e debater. Trabalho as funções do lazer, sua classificação, a importância para ser humano. Trabalho em grupos com relações históricas abrangendo lazer, trabalho e educação desde a antiguidade até os dias atuais (E9).

É importante dizer que o MEC sugere, através do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, temas a serem abordados na formação do técnico em lazer; são eles: Técnicas de Animação Socioculturais; Sociologia do Lazer; Jogos, Recreação, Brinquedos e Brincadeiras. Linguagens Artísticas; Cultura Lúdica; Educação Ambiental; Primeiros Socorros e Desenvolvimento Interpessoal.

O entendimento do lazer para além das aprendizagens de técnicas e a preocupação em abordar conceitos que fundamentam a temática podem ser identificados na fala dos entrevistados ao citar teóricos e concepções do lazer, como nos exemplos abaixo:

As tendências que cada um defende a partir de Dumazedier, né? É... A gente até acha assim... Muitas vezes, muito funcionalista, né? Como se fosse uma concepção funcionalista do lazer. O que é funcionalista: mais voltado para o lazer/trabalho, o lazer como um descanso, um lazer como renovação de energia para a produção. Para o trabalho. Se agente for ver o Dumazedier, é mais voltado para essa questão aí. E outros teóricos que defendem o lazer como necessidade humana. Independente mesmo desse binômio trabalho/lazer, mas uma necessidade humana. Porque até quem não trabalha necessita de lazer, ou seja, que não tenha um emprego, trabalho formal, né?(E4).

Os alunos dentro dessa disciplina eles identificam que o lazer não é moda criada hoje... Na idade Contemporânea. E, sim, verifica-se que o lazer perpassa por todas as idades cronológicas históricas como: idade antiga, a idade média, idade moderna e a contemporânea. Possa ser... Vamos dizer: que na idade antiga e idade média o lazer esteja identificado com outro nome da época. Mas foi identificado como lazer. Então eles verificam que o lazer não é coisa moderna, não é um instrumento moderno para diversificar

a nossa população e sim... Também mostra como eles devem trabalhar em cada situação, cada grupo... E também podem trabalhar com... Utilizando a idade cronológica nesses períodos do lazer (E1).

Acredito que essa abordagem ampla de lazer, comprometida com saberes para além da reprodução de técnicas, acaba por influenciar a organização curricular do curso, a qual irá refletir na formação profissional dos sujeitos. Além disso, a abordagem do lazer a partir de um referencial teórico “possibilita a compreensão da prática por meio de novos olhares, permitindo a consolidação da práxis” (ISAYAMA, 2010, p. 12). Nesse sentido, vale ressaltar a exemplificação de Isayama (2010) sobre a importância da fundamentação teórica aliada às ações:

Um animador cultural que atua em clubes, por exemplo, e conhece questões sobre diferentes faixas etárias (criança, adolescentes, adultos e idosos) e grupos sociais (portadores de necessidades especiais, negros, índios, homossexuais etc.) tem sua prática direcionada por outra perspectiva. Dessa forma, a relação teoria-prática adquire função muito diferente de um saber fazer mecânico e técnico. (p. 10).

Da mesma forma, o reconhecimento do técnico em lazer como profissional qualificado a intervir em diferentes espaços com diferentes públicos pode ser notado nas falas de alguns entrevistados:

(a disciplina) Também mostra como eles devem trabalhar em cada situação, cada grupo... Como eles devem trabalhar esses lazeres, né? Grupo de trabalhadores, grupo de mães, grupo de crianças, grupo de idosos... Então assim... Eles poderão identificar qual o tipo de lazer que eles podem trabalhar com essas faixas etárias (E1).

Ele (técnico em lazer) vai aos hotéis pra poder trabalhar, fazer o lazer lá dentro, tem o hotel com piscina... tudinho... então atividade... que muitas vezes esse turistas vêm com criança, por exemplo, tem atividade para criança, para a melhor idade... que eles poderiam trabalhar (E3).

Nós temos várias opções e alternativas. Mas o que assim, eu vejo é um mercado bem aberto. É mais na questão cultural mesmo. Da cultura, né? Nas atividades culturais, de promoção de artistas culturais, trazerem bandas, cantores, esse tipo de promoção que é muito forte aqui, né? As colônias de férias, que é bem forte: tem a AABB, SESC, SESI... Várias entidades aí que promovem essas atividades de lazer de férias, e que absorve esses técnicos, monitores e tudo mais... Basicamente isso. Institucionalmente falando nós temos órgãos públicos que trabalham as políticas de lazer: as secretarias, os departamentos também absorvem essa mão de obra especializada (E4).

Em praças públicas, clubes, em empresas privadas e públicas (E9).

Então esse técnico sai com esse perfil. Mas, evidentemente, ele vai sair com o perfil voltado para hospitalidade e lazer, mas na empregabilidade ele tem vários segmentos para buscar, tipo: em hospitais, em creches, em escolas, em hotel, em agência de viagens, organizadoras de eventos. Temos aqui o centro de cultura negra, que pode ser trabalhado. Temos a fortaleza de São José que pode ser trabalhada. Temos o museu sacara que pode ser trabalhado... Então ele sai nesse sentido: a gestão mesmo do lazer. Ele sai um técnico de nível médio, mas que pode atuar em diversas áreas. Ele sai especificamente para a área de hospitalidade e lazer, mas eu entendo que é muito mais aberto. Muito mais macro (E2).

Por vezes, a visão do profissional do lazer como um possível gestor é destacada na fala dos entrevistados, na tentativa de justificar a importância do curso e de valorizar o lazer, como se quisessem dizer que esse campo profissional não é só diversão, e que ele também pode ser algo “sério” e lucrativo:

Ele (profissional) tem seu espaço e sabe quais são as suas finalidades e quais são suas tarefas, como exercer suas atividades enquanto profissional em lazer, seja ele como empresário, seja ele como técnico que arregaja as mangas e vai e faz eventos de lazer, e ao mesmo tempo trabalhar com o graduado em lazer. Ele tem seu conhecimento e tem seu espaço dentro dessa nomenclatura, que é o lazer. Muitas vezes se tem uma visão bem prática: eu só vou aprender a brincar de roda, brincar com criança. Não. Ele vai aprender a ser um micro empresário, ser um gestor de uma empresa (E1).

Na visão da contabilidade, a gente o prepara para caso ele queira abrir a sua empresa... Assim... De eventos... Oferecer o lazer, tudinho, né? Aqui em Amapá tem muitos atrativos, né? Praticamente é abrir a sua empresa para oferecer o seu serviço para a população (E7).

Com base nessa concepção de se formarem empreendedores é que foi justificada a inclusão de três disciplinas na matriz curricular do curso técnico em lazer: “Empreendedorismo Aplicado ao Lazer”; “Plano de Negócios” e “Contabilidade”. De acordo com um dos entrevistados, as demais disciplinas seguiram as orientações do MEC:

Incluimos algumas (disciplinas), por exemplo: “Empreendedorismo”, “Plano de Negócios”, “Contabilidade”, por nós termos essa liberdade que estava direcionada na cartilha do MEC e as demais já vinham na cartilha como conteúdos e componentes curriculares obrigatórios (E1).

Outro item a ser destacado é a relação estabelecida entre o entendimento sobre lazer e outros campos de conhecimento, como turismo e agenciamento de

viagens. Por vezes, esses termos são compreendidos como sinônimos ou de forma hierarquizada. No entanto, concordo com Araújo e Isayama (2009) quando trazem para o debate essa relação:

Pensar as fronteiras e limites entre duas áreas de conhecimento significa estabelecer seus domínios e demarcar seus territórios com certa precisão. No entanto, quando se fala em lazer e turismo, essas fronteiras que reclamam por uma exatidão conceitual, revelam-se espaços de transição, lugares de interpenetrações, campos abertos de interseções, seja em seus aspectos culturais, sociais ou históricos.

No entanto o que se configura é uma constante defesa de territórios por parte dos estudiosos de ambas ao afirmarem que o turismo está dentro do lazer ou vice-versa. A fala de um dos entrevistados exemplifica a relação entre esses dois campos de conhecimento:

Nós temos essa disciplina (Sociologia do Lazer) dentro do curso técnico de guia de turismo, que se faz necessário. O guia tem que ter noções do que é lazer, porque o turismo também está dentro do lazer como também o lazer está dentro do turismo. Existe até um trocadilho: se turismo é lazer ou lazer é turismo, né? Existe isso aí (risos). Mas na realidade o lazer está dentro do turismo. Nós temos o turismo de lazer. É até uma tipologia do turismo. E em função disso, nós temos procurado trabalhar e estudado um pouco (E4).

Nesse ponto, entendo que lazer e turismo estabelecem significativas conexões, porém devem ser abordados de forma distinta. Concordo com Camargo (2004, p. 236) quando alerta que “nem tudo que é lazer reduz-se ao turismo”. O autor afirma que “por mais que alguns tentem sobrepor, ou mesmo reduzir um fenômeno ao outro (lazer/turismo), trata-se de mostrar que ambos se recortam mutuamente, guardando um núcleo comum, mas conservando subáreas autônomas” (p. 236). O desafio seria, portanto, “deixar de se conceber as interfaces entre turismo e lazer como um preciso limite entre eles, para se entender que elas são espaços vagos, de interpenetração e mistura entre essas duas áreas” (ARAÚJO; ISAYAMA, 2009, p. 149).

4.2.4 Perfil do corpo docente, aprofundamento e envolvimento com o lazer

A formação acadêmica do corpo docente do CEPA varia em termos de nível e de área. No que diz respeito ao curso de técnico em lazer, foram identificadas as

seguintes graduações: Ciências Contábeis, Psicologia, Turismo, Informática, Educação Física, Direito, Administração, Processamento de Dados, Letras, Geografia, Artes, História e Matemática. No que se refere à pós-graduação, os docentes possuem formação em: Psicologia da Comunicação; Turismo e Hotelaria; Pedagogia do Desenvolvimento Humano; Gestão Urbana; Metodologia do Ensino Superior; Treinamento Desportivo; Educação Ambiental; Desenvolvimento Sustentável e Gestão Ambiental; Políticas Públicas e Metodologia de Pesquisas. A maioria se enquadra no nível de especialização, mas alguns têm mestrado.

Entendo essa diversidade na formação acadêmica do corpo docente como algo positivo, uma vez que estamos tratando de um conteúdo multidisciplinar. Dessa forma, possuir especialidades diferentes como essas pode provocar diferentes olhares em diferentes ângulos perante o fenômeno lazer. Concordo com a abordagem de Magnani (2000) acerca da questão multidisciplinar do lazer:

Por definição, este campo exige o concurso de diferentes disciplinas; não é propriedade de nenhuma delas. O ponto de partida é: existe uma questão nova, o lazer e seus desdobramentos (históricos, políticos, teóricos, metodológicos) já não podem ser devidamente equacionados de acordo com o enquadramento habitual, sendo preciso analisá-lo sob seus vários ângulos, o que, por sua vez, exige a colaboração de diferentes pontos de vista (p. 25).

Um fator que destaco diz respeito à trajetória acadêmica e profissional dos entrevistados, que, por vezes, esteve relacionada com o campo da Educação Física:

Porque a minha graduação é em Educação Física. E na especialização foi que eu enveredei para o lazer, né? Fiz opção pelo lazer. A monografia foi com o tema lazer: “Lazer na Fortaleza de São José” (E1).

Minha formação foi em licenciatura em Educação Física, né? Então achei interessante e vim aqui para o CEPA. O diretor aqui do CEPA também achou interessante. O quadro do estado não tem especificamente esses profissionais da área do turismo e como eu sou também do quadro da Educação Física, ficou mais fácil. Então a gente trabalha com essa disciplina de lazer, que são atividades afins da educação física também. E esses conteúdos [...] trabalham não só especificamente os conceitos de lazer, mas... São áreas afins. Eu já participei de algumas atividades, como por exemplo: colônia de férias, dentro da área de educação física, exatamente, agente tem essas oportunidades. Eu trabalhei com colônia de férias, com ruas de lazer, né? (E4).

Nós, como professores de Educação Física, sempre estamos trabalhando com lazer, porque, a meu ver, a disciplina Recreação faz parte do lazer das pessoas. Sou concursada, e como estavam precisando de um professor para trabalhar com Lazer e Recreação, fui convidada a fazer parte do quadro de professores (E9).

É interessante notar que apenas o entrevistado 1 se aproximou do campo do lazer a partir do aprofundamento na formação acadêmica; já os entrevistados 4 e 9 se aproximaram da temática a partir da oportunidade de trabalho. Como vimos, a aproximação com o campo do lazer, por parte de alguns docentes, foi um dos fatores que contribuíram para a criação do curso de Técnico em Lazer do CEPA – e lembro aqui que, em função da rotatividade do corpo docente, nem todos esses profissionais foram entrevistados, uma vez que já não pertenciam mais ao quadro profissional da instituição.

Vale lembrar que os demais professores entrevistados não tiveram uma aproximação direta com a área do lazer antes de ingressarem como professores do curso em questão, como nos aponta uma das entrevistadas:

Mas foi ótimo, porque você se habitua e é bom a gente mudar. E com isso eu entrei em outros cursos. Em cinco cursos e entre eles o de Lazer. Foi uma diferença muito grande dos cursos que eu trabalhava eram completamente diferentes. Mas aí eu tive que estudar. Encontrei aqui professores que mostraram o que era realmente (E3).

O envolvimento dos docentes com a temática suscitou a realização de um evento científico na instituição: o seminário “Estudos do Lazer”. Esse evento contou com o apoio da Secretaria do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte do Amapá (CBCE-AP) e com a participação dos alunos do CEPA, dos profissionais da região que trabalham com lazer e de docentes de outras instituições que realizam pesquisas no âmbito do lazer. Na ocasião, foram apresentados e debatidos diversos temas sobre o lazer.

Nós realizamos, aqui, o “Seminário de Estudos do Lazer”, em que foram convidados 10 professores aqui da nossa região que trabalham com lazer. Foram apresentados 10 temas sobre lazer. Desde políticas públicas até lazer para crianças. Está tudo documentado em um livro (E1).

Considero de suma importância a iniciativa de se ampliarem os espaços e possibilidades de formação no contexto dos cursos técnicos. Acredito que ações como essas, mesmo que tímidas, podem ampliar a construção dos saberes dos sujeitos para além dos conhecimentos técnicos. O contato com produção científica é uma forma de incentivar a pesquisa, fator que considero fundamental na formação do profissional do lazer. Essa concepção também é defendida pelo professor/coordenador do curso:

Veja bem... Vai enriquecer muito mesmo, porque... Não é só curso profissionalizante. Não é só formar técnicos. Sim. Formar técnicos para o mercado de trabalho. Mas também dar consciência ao aluno que ele tem que ter produção científica. Não só para o terceiro grau, curso superior... Mas ele tem que ter essa vivência de produção científica, como produzir texto para inscrição nos anais de lazer nacionais e internacionais também. Ter essa vivência. E assim. No início nós tivemos barreiras: "Ah... mas é um curso técnico... é um curso para formar profissionais, não é um curso a nível científico, para produzir cientistas". Não... Mas, veja bem: a produção científica perpassa também pela produção profissionalizante. Vai ser mais um conteúdo, mais uma ferramenta para que ele saiba distinguir todas essas necessidades profissionais (E1).

Quanto à formação continuada do corpo docente, foi verificado que, atualmente, os mesmos não se encontram vinculados a grupos de estudos, listas virtuais de discussão ou participando de eventos acadêmicos sobre a temática. A discussão e o estudo sobre lazer se configuram de forma individual ou coletiva, porém de maneira informal, como podemos verificar na fala de uma das entrevistadas, quando perguntada se está em contato com os estudos do lazer, participando efetivamente de algum debate ou produzindo conhecimento sobre a temática.

Não especificamente. A gente estuda mais individualmente, a gente procura aprofundar. A gente senta com os colegas de disciplinas afins e procura tirar as dúvidas para que gente possa também ter segurança para poder passar para os alunos esse conhecimento. Se a gente quer esse profissional com esse conhecimento, a gente tem que ter um certo domínio para passar para eles, senão... Fica complicado (E4).

Alguns entrevistados julgaram necessário o aprofundamento sobre lazer através da formação continuada, no entanto acabam por não ir adiante, principalmente por questões de demanda de trabalho, tornando inviável tal conciliação.

Há necessidade. Eu preciso desenvolver o tema lazer porque o professor não pode ser estanque. Precisa continuar sua formação, né? Então a minha necessidade atualmente é o mestrado em lazer (E1).

Atualmente não. Fui convidado a participar do grupo de formação profissional do... Deixa eu lembrar... Aquele que o Vitor e o Mascarenhas participam... Fui convidado quando houve o outro congresso no norte, aqui em Macapá, fui convidado para entrar no grupo de... Formação profissional em lazer. Só que na época e nem hoje deu para entrar... Não deu não. (risos) Pois sempre dá quando a gente quer. (risos). É porque, devido às tarefas aqui do CEPA, não deu para conciliar o tempo. Mas eu pretendo fazer ISS, o se Deus quiser, a partir do próximo ano, como pré-requisito para o mestrado (E1).

Nesse viés, destaco as contribuições de Isayama (2010), quando pondera sobre as dificuldades para se vivenciar um processo contínuo de formação profissional no campo do lazer. Para o autor, alguns fatores são cruciais: longas jornadas de trabalho; limitação financeira; insegurança no mercado de trabalho, dentre outros. Acrescento a isso, o posicionamento geográfico de Macapá somado às dificuldades de deslocamento para outras cidades e estados. Afinal, pode-se considerar que a maior parte de grupos de pesquisas e eventos científicos acontecem na região sudeste do país.

Outra entrevistada, quando perguntada sobre seu envolvimento com o tema, relata que participa de “cursos de recreação”:

Não. De congresso científico, não. Mas faço muitos Cursos de Recreação. Sempre quando tem o “FITNESS” aqui e em Belém, eu participo. “FITNESS” é um encontro que reúne vários profissionais do Norte e Nordeste. Eles oferecem vários cursos. Sempre estou participando sim (E9).

Encontros dessa natureza são importantes quando se deseja enriquecer e ampliar o repertório de técnicas e vivências de lazer. Nesse ponto, considero importante uma formação que contribua com esses aspectos, visto que o profissional do lazer precisará desses requisitos na realização de ações. Porém, o aprendizado de práticas sem fundamentação teórica não possibilitará uma intervenção profissional de qualidade. Conhecer, aprender e vivenciar novas habilidades e técnicas são indispensáveis, mas não de forma isolada das questões teóricas.

4.2.5 Relações teoria e prática

A atuação e a formação dos profissionais técnicos e graduados em lazer são marcadas pela falta de clareza na definição da identidade profissional e na delimitação de saberes. Dessa forma, as características de cada um acabam se justificando pela carga horária e pela possibilidade de aprofundamento na temática.

Diante das análises das entrevistas, pude perceber que a diferenciação entre um profissional do ensino profissionalizante e um do ensino superior muitas vezes recai sobre a dicotomia “braçal/ intelectual”, a qual considera o técnico como o responsável pelas tarefas práticas e o graduado pelas tarefas teóricas e científicas, ou, ainda, que os técnicos estariam subordinados aos profissionais graduados:

Porque quem bota a mão na massa é o técnico (risos). Infelizmente os outros que são bem graduados têm uma capacidade imensa, mas não botam a mão na massa. É o técnico que vai executar o que o outro planejou. Eles deveriam trabalhar em conjunto. Deveriam. Mas nem sempre fazem (E3).

O técnico em lazer a nível médio tem seu espaço dentro dessa pirâmide que vai do técnico ao graduado em lazer, ou pós-graduado em lazer. Ele tem seu espaço e sabe quais são as suas finalidades e quais são suas tarefas, como exercer suas atividades enquanto profissional em lazer, seja ele como empresário, seja ele como técnico que arregaça as mangas e vai e faz eventos de lazer e ao mesmo tempo trabalhar com o graduado em lazer (E1).

A diferença está... Eu acredito que está na atuação. Na atuação. Vamos dizer assim: onde que esse profissional vai atuar. O seu espaço de atuação. Então o técnico agente percebe e é muito claro, nesse perfil desse profissional, que o técnico é mais específico. Ele trabalha numa área mais específica. Não é um generalista. Ele é mais especialista, né? Já graduação é mais abrangente essa área de atuação por conta do conhecimento que ele recebe. Ele mais generalista e pode atuar em vários setores dessa categoria profissional. Então um técnico em lazer é... Na área de desporto, por exemplo, o técnico é mais especializado para atuar naquele setor. Já um graduado... Tem um outro conceito que a gente usa e que as pessoas falam e que faz até sentido para a gente fazer uma certa diferenciação: é que o técnico seria para uma atividade única, porque ele está lá em um setor específico e graduado, seria mais o gestor, né? Mas na questão da gestão, do todo, de coordenação de uma instituição, de um setor macro, né? E o técnico estaria dentro de um setor específico (E4).

Além disso, vale lembrar que a concepção de ensino baseada nessa dicotomia “instrumental/intelectual”, em que um pensa e o outro executa, assemelha-se à configuração de ensino dos períodos pós-escravidão e de industrialização do Brasil, em que o processo de formação foi claramente dividido em duas trajetórias: um ensino

para as elites e outro ensino para as classes abastadas (KUENZER, 1999 e CUNHA, 2000).

É preciso ficar atento para não reduzirmos o ensino técnico ao conhecimento, produção e reprodução de técnicas e habilidades, nem mesmo isolar os conhecimentos do lazer a outros domínios da realidade, inibindo o exercício da cidadania (MARCELLINO, 1995). Para tanto, é preciso estimular uma formação calcada pela articulação da teoria e da prática, sem que uma sobreponha a outra.

Considero um equívoco desconsiderar os “saberes teóricos” na formação dos profissionais técnicos. É preciso ficar atento para não reproduzirmos a ideia de que, para intervir no campo do lazer, não é necessária a fundamentação teórica. Caso isso aconteça, pode-se restringir a formação dos sujeitos, correndo um sério risco de “colocar” no mercado de trabalho os “especialistas tradicionais” (MARCELLINO, 1995), prontos para exercerem uma “pedagogia padronizada” (GIROUX, 1995).

Essa dicotomia fica explícita no depoimento de alguns dos entrevistados como se os conhecimentos teóricos fossem característicos dos cursos de graduação e os saberes práticos caracterizassem os cursos técnicos:

A diferença do técnico para o graduado é mesmo a questão do fazer. Então um técnico vem se formar para o saber-fazer. Já a graduação, ela vem te dando é... Várias bibliografias... A graduação vem formar o profissional no sentido mesmo de... Além de mercado... Mas na questão mesmo da teoria e prática (E8).

Porque eu acho que o técnico vai atuar mais diretamente no mercado. Ele já vai partir mais para questão prática do curso que escolheu. Ele está mais embasado na questão da praticidade e não muito na teoria, como seria um curso superior, que aborda mais a parte teórica (E5).

O técnico dá aqueles ensinamentos de nível médio mesmo, e o de graduação vai mais para a questão científica. Aí você busca mais a parte científica, a pesquisa mesmo. Aqui você prepara mais para o mercado de trabalho. Então já quando a gente olha para a questão da graduação, para a questão da pesquisa, a questão científica... Claro que você também olha o mercado de trabalho. Mas é muito mais macro. Dá muito mais leque de aberturas. Aí você tem que trabalhar mais com os outros saberes, outras ciências... Buscar filosofia, história, geografia... E então, a coisa é maior, cientificamente. Aqui é mais técnico. Mercado de trabalho. Essa é a diferença. E a especialização está acima, né? É um saber mais apurado. É o mestrado, o doutorado. Evidentemente que você sai com a técnica, com a cientificidade, mas você vai aprimorar isso. Você vai escolher um conhecimento para você aprimorar dentro do segmento científico que você escolheu (E2).

Considero que as diferenças entre um técnico em lazer e um graduado em lazer se restringem a alguns fatores: tempo de formação, que varia de 800 a 1.200 horas para um técnico e de 3 a 6 anos para um graduado; iniciativas de pesquisa e extensão nos cursos de graduação, além da possibilidade de ingresso em cursos de pós-graduação após conclusão do curso superior. Além disso, ao comparar as funções e as possibilidades de intervenções atribuídas a estes profissionais, não se percebem diferenças significativas, ou seja, as funções de planejar, avaliar, organizar e executar, por exemplo, são as mesmas para os técnicos e para os graduados. Da mesma forma, as possibilidades de intervenção nos setores privados, públicos e do terceiro setor do lazer são idênticas para os dois profissionais.

A partir dos documentos e depoimentos, pude perceber que a formação profissional do CEPA valoriza a aprendizagem através do fazer. O curto tempo de formação (1 ano) acaba por priorizar estratégias de ensino voltadas para a resolução de problemas, aproximando as competências e a habilidade da realidade. Para que isso aconteça, diferentes metodologias são criadas, como podemos verificar no trecho abaixo:

O eixo do currículo é essencialmente composto de projetos, problemas e desafios reais e/ou simulados do contexto produtivo, que desencadeiam ações resolutivas. As disciplinas expressas na matriz curricular são referências que contemplam as bases tecnológicas de suporte, trabalhadas pedagogicamente num conjunto integrado e articulado de situação-meio, como a utilização de seminários, ciclo de debates, atividades experimentais, laboratoriais, pesquisas e outros, propostos, monitorados e orientados pelos professores, para o desenvolvimento das competências gerais e específicas da habilitação, que se traduzem em aprendizagens profissionais significativas, desempenho eficiente e eficaz. (PPP-Lazer, p. 12).

Essa concepção de ensino pode contribuir para a formação de profissionais limitados à execução de programas e ações de lazer. Penso que a formação profissional em lazer, independentemente do nível de ensino, deva contemplar os saberes estabelecendo a relação teoria-prática, sem que um sobressaia ao outro, na busca de sujeitos críticos capazes não apenas de executarem ações no âmbito do lazer, mas também capazes de entender o contexto, para, a partir disso, elaborar, planejar, coordenar e avaliar a intervenção. Porém, pergunto-me se, no prazo de um ano, isso seria possível.

De fato, a proposta de ensino do CEPA visa superar a dicotomia teoria-prática na tentativa de formar profissionais comprometidos não só com o mundo do trabalho, mas também com a cidadania. Esse posicionamento é evidenciado em alguns trechos do PPP-Lazer:

A adoção da metodologia de projetos garante o desenvolvimento da ação docente de forma dinâmica, inovadora, contextualizada e interdisciplinar, superando a dicotomia teoria-prática e viabilizando ao aluno, a construção de uma aprendizagem significativa com aquisição de competências da área, para uma atuação produtiva e competente (p. 12).

Uma das formas de dar resposta às exigências do mundo produtivo consiste em formar profissional - Técnico em Lazer socialmente responsável, com forte base humanística aliada a necessária preparação teórico-prática, possibilitando um desempenho eficiente frente às necessidades emergentes do mundo laboral. É imperativo que estejam devidamente preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania, para tanto, precisam ser trabalhadores diferentes, ecléticos, dinâmicos, com bom conhecimento técnico, críticos e criativos (p. 5).

No contato com os documentos curriculares, percebo que há uma tentativa, por parte da instituição, em romper com a dicotomia teoria-prática, priorizando o ensino através do processo do “saber-fazer”, enfatizando o processo de ensino baseado no exercício da profissão, como propõe Tardif (2008). Tais iniciativas podem ser identificadas através das denominações das disciplinas como: “Geografia Aplicada ao Lazer e ao Meio Ambiente”; “Ética e Legislação Aplicada ao Lazer”; “Empreendedorismo Aplicado ao Lazer”. E ainda através dos objetivos propostos por algumas disciplinas, por exemplo: elaborar projetos de lazer; organizar a gestão e operacionalização de eventos de lazer; pesquisar e visualizar oportunidades de lazer como forma de observar e descobrir caminhos que se identifiquem com a peculiaridade regional.

Porém, a proposta de romper com a dicotomia teoria-prática se depara com algumas contradições, por exemplo, os planos de ensino das disciplinas, que são divididos em competências e habilidades. De acordo com o PPP-Lazer, as “competências” e as “habilidades” são consideradas como conhecimento teórico e conhecimento prático, respectivamente: “A estrutura curricular enseja permanentemente uma relação dialógica entre as diversas funções, articulando fundamentos teóricos que

embasam a relação entre o conhecimento com sua múltipla aplicabilidade prática na vivência ocupacional” (p. 12).

Da mesma forma, o plano de ensino é composto pelas “bases tecnológicas” que são estabelecidas a partir do perfil profissional que se almeja formar após a conclusão do curso. Para o CEPA, as “bases tecnológicas não passam de insumos de competências a serem desenvolvidas e construídas nos SABERES: saber - saber fazer - saber ser” (p. 12).

Nesse ponto, quero chamar atenção para dois itens. Primeiro: a matriz curricular foi construída a partir de pressupostos do que seja um profissional do lazer, baseados em concepções de um determinado grupo de pessoas que selecionaram e delimitaram os conhecimentos que seriam necessários aprender. O segundo item diz respeito ao entendimento sobre habilidades e competências, que acaba por diferenciar ainda mais os aspectos teóricos dos práticos. Essa concepção pode ser explicitada pelas falas de alguns entrevistados:

Veja bem. Aqui no CEPA ele aprende, em termos de competência, o saber-fazer. No período em que ele passa aqui, em um ano, nós temos atividades teóricas e atividades práticas. Nas atividades práticas é que ele vai demonstrar essas habilidades. Da competência que ele adquiriu e as habilidades que ele vai desenvolver através dos projetos que o CEPA desenvolve no período de um ano (E1).

Olha, a gente faz até algumas críticas, porque fazem muita confusão entre competências e habilidades. E eu costumo sempre falar com meus alunos em sala de aula. Eu digo: vamos analisar aqui. Aí eu dou um exemplo: o motorista de carro. Quando nós vamos aprender... que nós queremos tirar nossa carteira de habilitação, nós vamos ficar a par da legislação. Nós estudamos a legislação, a parte teórica. Eu tenho a competência, eu conheço teoricamente e eu sou competente teoricamente. Mas quando eu chego para fazer a prática de habilidade, que eu segurei o carro para dirigir, tudo que eu aprendi... Eu preciso dessa competência para eu ter essa habilidade. Elas estão ali casadinhas. Aí eu segurei e se eu não tiver um bom instrutor do meu lado é difícil eu fazer a aplicabilidade dessa competência com essa habilidade. Habilidade é o saber fazer (E2).

Diante do exposto, considero que a organização curricular do curso e as concepções dos docentes enfatizam os conhecimentos técnicos, mas nem por isso as abordagens teóricas deixam de existir.

Outro fator que quero destacar diz respeito ao processo de avaliação do curso técnico em lazer, que é baseado na proposta da instituição. Esta entende que a avaliação deva acontecer de forma processual e gradativa, levando em consideração as competências e habilidades como principal objetivo a ser atingido. “Dessa forma, a avaliação deverá estar voltada para esses fatores, pessoais e ocupacionais, numa harmonia entre aptidões e características individuais e exigências da ocupação.” (PPP-Lazer, p. 35)

De acordo com o documento em questão, a avaliação é acumulativa, e o rendimento é expresso em forma de conceitos, a partir de critérios pré-definidos, que irão definir a aprovação ou não dos discentes. No intuito de atenderem às normas da instituição, o corpo docente cria diferentes formas avaliativas: através de elaboração e execução de projetos; relatórios, frequência; participação e envolvimento.

Todos os dias eu avalio. Tudo. A posição dos alunos. A participação, a presença... Todos os dias. A minha avaliação é essa (E7).

Em muitas aulas eu avalio a participação deles nas atividades práticas. Tem uns que não gostam de realizar as atividades, outros têm vergonha. No final, faço algumas perguntas para eles descreverem o que acharam da disciplina e quais as observações que gostariam de fazer para melhorar o curso (E9).

A avaliação no nosso plano de ensino é no processo. No processo é muito trabalhoso. Eu costumo fazer uma coisa com meus alunos: eu faço um contrato psicológico o meu primeiro dia de aula. Eu uso 10 critérios com eles: assiduidade, pontualidade, ética, conhecimento, habilidade, responsabilidade, liderança, criatividade, criticidade e fraternidade (E2).

Então tem alguns critérios dentro da realidade da turma que tem como agente conduzir a avaliação destes alunos. A gente faz em forma de seminário ou a melhor forma que a gente ache que seja melhor para o aproveitamento do aluno. Prova escrita não. Seminários, projetos que a gente faz o acompanhamento mesmo porque tem que ter a parte prática. A gente tem que fazer uma avaliação para estimular o aluno, motivar para ele também vivenciar a prática para aquilo que ele está estudando. Aí se chega ao resultado que a secretaria escolar quer (E4).

Considero o método avaliativo adotado coerente com a proposta da instituição, uma vez que se considera o processo e não o fim em si mesmo. A relação teoria e prática valoriza esse processo de avaliação a partir do método de reflexão-nação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo a compreensão do perfil de formação profissional de um curso de Técnico em Lazer, na tentativa de entender que profissional tem sido formado nesse espaço, bem como de que maneira se dá o trato com o lazer no interior desse currículo.

Para fundamentar minhas análises optei por uma teoria curricular que se preocupa com as relações de poder, saber e identidade e que ultrapassam o entendimento de currículo como um mero conjunto de atividades e conhecimentos a serem transmitidos. Dessa forma, me apoiei nas teorias críticas e pós-críticas, pois elas compreendem que o currículo depende dos embates, consensos e dissensos para eleger o que fará parte ou não de sua construção e que tais elementos eleitos como “válidos” perpassam uma relação de poder permeada de intencionalidades. Além disso, essa concepção curricular escolhida me permitiu olhar o currículo “para além da moldura” (VEIGA-NETO, 1997).

Dessa forma, ao olhar as questões curriculares para além dos conteúdos, métodos e objetivos, pude perceber que o currículo do curso de técnico em lazer do CEPA se apresenta com características peculiares que revelam a forma como se lida/pensa o lazer e o profissional que se pretende formar. Pude identificar que o perfil de formação do CEPA caracteriza-se pela construção de profissionais capazes de atuarem em diferentes segmentos do lazer exercendo diferentes ações, valorizando o comprometimento com as questões históricas e culturais da cidade. A partir disso, espera-se que os profissionais ali formados possam ir além das técnicas e habilidades apreendidas no intuito de conceberem o lazer como um fenômeno envolto em um contexto ambíguo e complexo.

As características que influenciam o currículo em questão estão ligadas a pelo menos quatro fatores: econômico; posicionamento geográfico de Macapá; político e cultural. O posicionamento ao norte do país seguido da não existência de rodovias que conectam o estado do Amapá às demais regiões do Brasil estabelece, por exemplo, uma barreira para acesso aos espaços de formação em lazer. Se pensarmos que grande parte dos grupos de estudos referentes à temática, bem como um maior número de cursos e

eventos científicos concentram-se no sul e sudeste do país, os aspectos de deslocamento devem ser levados em consideração não só em relação aos profissionais em formação, como também em relação à formação continuada do corpo docente. Além disso, as limitações na comunicação, também pode se caracterizar como uma barreira aos espaços de formação como: lista de discussão na internet e participação e acesso a *blogs, sites* e bibliotecas virtuais.

Verifiquei que a formação proposta pelo CEPA possui o objetivo principal de formar profissionais para atenderem ao mercado de trabalho. Nesse ponto, considero que a relação ensino/mercado deva existir, mas sem que um se sobreponha ao outro. Por outro lado, foi possível perceber que a abordagem atribuída ao lazer não se restringe ao conceito de “mercadoria a ser consumida” (MARCELLINO, 2001), pois o entendimento do lazer como direito social e necessidade humana também foi identificado.

Constatei que existe uma preocupação em produzir e ministrar conhecimentos para além das competências técnicas no intuito de uma formação cidadã. Considero importante essa proposta, uma vez que uma formação ampla para além do simples domínio de técnicas pode contribuir com a construção de sujeitos capazes de compreenderem que as esferas da vida se entrelaçam e comportam análises de diferentes ângulos, e que se olhados de forma isolada, não dão conta de sua totalidade. Nesse sentido, concordo com Marcellino (1995) quando defende que a especialização “não deve se fechar aos outros domínios do conhecimento” (p. 20).

Da mesma forma, percebi que há uma preocupação com ações do profissional de lazer para além da mera execução, focando também os aspectos de planejamento e avaliação. Por se tratar de um corpo docente multidisciplinar, a formação dos técnicos é contemplada por um currículo que busca trabalhar com conhecimentos de diferentes áreas: ciências contábeis, administrativas, jurídicas e pedagógicas. Assim, o perfil do profissional formado contempla saberes teórico-práticos num viés multidisciplinar, na tentativa de qualificar os discentes para intervirem em diferentes espaços onde as vivências de lazer acontecem.

Acredito que uma formação profissional de qualidade para atuar no âmbito do lazer deva estar comprometida com a construção de uma ampla formação teórico-prática; incentivo à pesquisa; e a busca da formação cultural dos sujeitos. Nesse sentido,

identifiquei algumas iniciativas referentes ao incentivo à pesquisa e à participação e produção científica. Porém, esses aspectos, apesar de serem destacados como importantes, podem não acontecer em função da reduzida carga horária do curso (840 horas).

O CEPA valoriza a aprendizagem através do “fazer”, e o tempo reduzido para a formação acaba por priorizar estratégias de ensino voltadas para a resolução de problemas, aproximando as competências e habilidades da realidade. Apesar de existir uma tentativa de minimizar a dicotomia teoria-prática, os dados da pesquisa mostram que os sujeitos se apropriam da ideia da relação “teoria/prática” com a “braçal/intelectual”, como se os conhecimentos teóricos fossem característicos dos cursos de graduação e os saberes práticos caracterizassem os cursos técnicos. Entendo que os “saberes teóricos” não devem ser desconsiderados na formação dos profissionais técnicos e a análise realizada identificou que o CEPA preocupa-se com essa questão, mesmo que, nem sempre, estabelecendo relações com os “saberes práticos”.

Considero que a diversidade de conteúdos propostos pelo currículo do CEPA propicia uma formação ampla, apesar da carga horária reduzida. Os eixos temáticos identificados foram: Lazer e Cultura; Lazer e Sociedade; Lazer e Meio Ambiente; Lazer e Grupos Sociais, Lazer e Espaço; Gestão do Lazer; Lazer e Mercado de trabalho; e Jogos, Brinquedos e Brincadeiras.

Um fator a ser ressaltado refere-se à identidade profissional do profissional do lazer. Mesmo não tendo aprofundado na temática no sentido de estabelecer comparações, percebi que no geral, não existem diferenças significantes entre um técnico e um graduado em lazer no que diz respeito às definições das ações profissionais, nem em relação às possibilidades de intervenção de cada um. Do meu ponto de vista, a diferença se restringe a três fatores: tempo de formação menor para o técnico, cerca de três anos de diferença; existência de projetos de pesquisa e extensão nos cursos de graduação; e possibilidade de ingresso em programa de pós-graduação por parte dos graduados. Porém, na análise das entrevistas pude perceber que o corpo docente relaciona o técnico ao trabalho braçal de “ir a campo” e o graduado à parte intelectual das ações. Outro ponto que destaco é a formação intermediária daqueles que cursam apenas o primeiro módulo e já obtêm o título de “auxiliar de recreação”. Essa

“categoria” não é compreendida de maneira clara pelo corpo docente da instituição, no que diz respeito às suas características, funções, possibilidades e limites.

Nesse contexto, considero de suma importância a busca de identidade dos profissionais de lazer não só em relação aos cursos técnicos, mas também em relação às outras modalidades de ensino que vêm formando esses profissionais, como os cursos tecnológicos e os cursos de graduação. Entendo que a característica multidisciplinar do lazer, seguida da busca por uma solidificação do campo, podem ser os principais fatores para a construção desse cenário. Por isso, são necessários outros estudos para analisar o perfil e a identidade do profissional de lazer nesses diferentes níveis de formação. Dessa forma, aponto como necessário a realização de estudos comparativos entre essas modalidades de ensino.

Sendo assim, o presente estudo surge como uma reflexão no sentido de ampliar o debate, auxiliar na compreensão da formação profissional em lazer e estimular ações coletivas no processo de construção curricular dos cursos técnicos de lazer. Que as brechas e as lacunas aqui encontradas despertem para outras possibilidades de estudo, tendo em vista ampliar e aprofundar os estudos sobre a temática do lazer e da formação profissional. Longe de construir certezas, considero este estudo um ponto de partida para que possamos alimentar as discussões que emergem na área.

REFERÊNCIAS

- APPLE, W. Michael. *Currículo e ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1979.
- APPLE, W. Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Marina; ISAYAMA, Hélder F. As fronteiras entre turismo e lazer. In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, X. *Anais...* Belo Horizonte, 2009. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR.
- BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados as escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito: Rio de Janeiro, 1909.
- _____. Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Secundário: Rio de Janeiro, 1942.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- _____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional: Brasília: Ministério da Educação, 1961.
- _____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências: Brasília, 1971.
- _____. Lei n. 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino do 2º grau: Brasília, 1982.
- _____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997.
- _____. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Capítulo II, Art.6º de 05 de outubro de 1988: Brasília, 1988.
- _____. MEC/INEP. *Cursos técnicos no censo escolar*. Brasília: MEC/SETEC, 2007.
- _____. MEC/INEP. *Cursos técnicos no censo escolar*. Brasília: MEC/SETEC, 2008.
- _____. Parecer CNE/CEB n. 11/2008. *Catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. Parecer CNE/CEB n. 11/2008. Tabela de Convergência. In: BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 11/2008. *Catálogo nacional de cursos técnicos de nível médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CAMARGO, Luis Otávio de Lima. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

_____. A pesquisa em lazer na década de 70. In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, IV. *Anais...* Belo Horizonte, 2003. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR.

_____. Perspectivas para o lazer com o impasse da luta pela redução da jornada de trabalho – o caso brasileiro. *Licere*, Belo Horizonte, v.12, n 2, jun/2009, p.1-32.

CARLSON, Dennis; APPLE, W. Michael. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. *Educação em tempos de incerteza*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beline Salette; BITTAR, Mariluce. Currículo, diversidade e formação: desafios e perspectivas no contexto atual da educação brasileira. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beline Salette; BITTAR, Mariluce (org.). *Currículo, diversidade e formação*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

ENRICONE, Délcia. Trajetórias e memórias de constituição do campo da didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (*ENDIPE*), 14. *Anais...* Porto Alegre: Ed. Da PUC, p.77-88, 2008.

FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas educacionais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. *Revista Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, abr. 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986. v. 4.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações práticas e perspectivas de pesquisa. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.21, n.1, p.187-198, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. In: *Perspectiva*, v.19, n.1, p.71-87, 2001.

GARIGLIO, José Ângelo. *O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

GIROUX, Henry A. *et al.* A necessidade de estudos culturais. In: _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOMES, Christiane Luce; MELO, Victor Andrade de. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.9, n.1, p.23-44, 2003.

GOMES, Christiane Luce; AMARAL, Maria Teresa Marques. *Metodologia da pesquisa aplicada ao lazer*. Brasília: SESI/DN, 2005.

GOMES, Chistiane Luce. Lazer: concepções. In: GOMES, Chistianne Luce (org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. BH: Autêntica, 2004.p.119-143.

_____. Significados de recreação e lazer no Brasil: Reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. A contribuição da pesquisa para a formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. *Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. Um olhar sobre a formação profissional no lazer. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v.8, n.1, p. 11-19, 2005.

_____. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papyrus, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Orgs.) *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. In: *Educação e sociedade*. Campinas, v.28, n.100, p.1153-1178, 2007.

KRUGER, Edelbert; TAMBARA, Eleomar. O perfil dos alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET/RS durante a vigência do Decreto 2.208/9. *UNIRRevista*. v.1, n. 2, 2006.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LINHALES, Meily Assbú *et al.* Esporte e lazer na Grande BH: por onde caminham as gestões públicas? In: ISAYAMA, Hélder Ferreira; LINHALES, Meily Assbú (orgs.). *Avaliação de políticas públicas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LÜDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. Campinas: Papirus, p. 111-120, 1997.

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

MACHADO, Lucília Regina de Souza Machado. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MAIA, Lerson Fernando dos Santos. A formação de técnico em lazer e suas possibilidades de atuação e intervenção em políticas públicas. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MANFREDI, Silvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCASSA, Luciana. Recreação. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.196-203.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Lazer: um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 19-33.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Fazer Lazer).

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Políticas de lazer: mercadores ou educadores? Os cínicos bobos da corte. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Lazer e esporte: políticas públicas* – Campinas, SP: 2001.

_____. A formação e o desenvolvimento de pessoal em políticas públicas de lazer e esporte. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte: para atuação em políticas públicas*. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. *Estudos do lazer: uma introdução*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

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

MELO, Victor Andrade de. A formação cultural do animador cultural: antigas reflexões, persistências, continuidades. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

_____. *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio. Sociologia do currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. *Revista em Aberto*. Brasília, ano 9. n.46. abr/jun, 1990.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação de professores para a educação profissional. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 15. *Anais...* Belo Horizonte: MG, 2010.

_____. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/08). Diferenças entre formação técnica e tecnológica. *Revista Educação & e Sociedade*, ano XXI, nº 70, 2000.

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

_____. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010.

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

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Lazer e mercado. In: *Revista Licere*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.182-188, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Adriana Virgínia da; TORRES, Júlio César. Educação profissional e mercado de trabalho: o SENAI – Ribeirão Preto/ SP. In: FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; COSTA, Alessandra David Moreira da; SICCA, Natalina Aparecida Laguna (Orgs.). *Currículo, história e poder*. Florianópolis: Insular, 2006.

SILVA, Silvio Ricardo. Lazer e mercado nas universidades. In: *Revista Licere*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.182-191, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

STOPPA, Edmur Antonio. Lazer e mercado de trabalho. In: *Revista Licere*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.176-181, 2000.

_____; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer, mercado de trabalho e atuação profissional. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes; STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Hélder Ferreira. *Lazer e mercado*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 71-100.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 14. Anais... Porto Alegre: Ed. da PUC, p.17-41, 2008.

WERNECK, Christiane Luce Gomes. Lazer e formação profissional na sociedade atual: repensando os limites, os horizontes e os desafios da área. *Revista Licere*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 47-65, 1998.

_____. Lazer e mercado: panorama atual e implicações na sociedade brasileira. In: WERNECK, Christiane Luce Gomes; STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Hélder Ferreira. *Lazer e mercado*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 13-44.

_____. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, Christiane Luce Gomes; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a. p. 15-56.

_____. Lazer, história e pesquisa: reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964). In: *Coletânea o lazer em debate*, Belo Horizonte, 2003b, n.4, p.65-76.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta à Instituição/ Apresentação da Pesquisa

Prezado (a) Coordenador (a),

Meu projeto de dissertação, intitulado “O Currículo dos Cursos Técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional”, desenvolvido junto ao programa de Mestrado em Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, vincula-se à linha de Formação e Atuação Profissional em Lazer, sob a orientação do Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama. Esta pesquisa tem como objetivo diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional proposto pelo currículo dos cursos técnicos de lazer.

Buscando delimitar os Cursos Técnicos em Lazer a serem investigados, foram estabelecidos critérios que levam em consideração a regulamentação do curso junto ao Ministério da Educação (MEC) bem como o cadastro do mesmo no Sistema Nacional de Informação da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC). Sendo assim, o curso oferecido por sua instituição contempla nossos critérios e se caracteriza como um dos poucos no Brasil que ofertam a formação profissional em Lazer, no nível técnico.

Gostaríamos de contar com a participação de sua instituição que deverá acontecer em dois momentos: em primeiro lugar, iremos solicitar o acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso coordenado por V^a. S^a. no intuito de conhecer o objetivo, as disciplinas, o perfil profissional, entre outros itens referente ao Curso Técnico de Lazer ofertado por sua instituição. Num segundo momento, iremos entrevistar o (a) coordenador (a) e os integrantes do corpo docente do curso para compreender a construção do currículo vigente, buscando identificar o trato com o lazer e os saberes e competências que têm sido enfatizados no interior deste curso. É importante esclarecer que as entrevistas serão realizadas em local e datas agendados previamente e serão gravadas, transcritas e utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Portanto, venho solicitar a sua contribuição através do envio da carta de anuência, em anexo, autorizando a realização da pesquisa em sua Instituição. Peço sua colaboração para que essa carta seja via correio até o dia **11 de Abril de 2010** para o seguinte endereço: **Rua Lateral, nº 76, apto. 302 – Centro. Pedro Leopoldo, Minas Gerais. Cep: 33600-000.**

Agradeço desde já sua colaboração, que muito irá contribuir para o desenvolvimento do meu estudo, e, conseqüentemente, para um melhor entendimento sobre a formação profissional no campo do Lazer.

Atenciosamente,

Carla Augusta Nogueira Lima e Santos
Mestranda em Lazer/EEFFTO/UFMG
Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama
Docente do Mestrado em Lazer/EEFFTO/UFMG

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Instituição

Pesquisa: “O Currículo dos Cursos Técnicos de Lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional”

O Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando este estudo coordenado pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, contando com a participação da mestranda Carla Augusta Nogueira Lima e Santos.

Esta pesquisa tem como objetivo diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional proposto pelo currículo dos cursos técnicos de lazer. Para isso, participarão desta pesquisa pessoas voluntárias que constituem a coordenação e corpo docente do curso de uma determinada instituição.

Para a realização da pesquisa os procedimentos usados serão: análise do projeto político pedagógico do curso referente à instituição selecionada, bem como entrevistas semi-estruturadas. Nos comprometemos em garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Dessa forma os sujeitos serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente.

As entrevistas serão realizadas pessoalmente sendo que a mestranda responsável pela pesquisa irá ao encontro do voluntário, no local que este indicar para a realização da mesma. Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade da mestranda, sendo que não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários. Todos os dados serão mantidos no CELAR e somente os pesquisadores responsáveis pelo estudo terão acesso a estas informações, que serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa.

Os voluntários deste estudo estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízos quaisquer.

Havendo a necessidade de maiores explicações, os voluntários terão total liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir antes e durante o curso da pesquisa, com os pesquisadores pelo telefone **(0xx31) 9317-7272**, ou no momento de realização da entrevista.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para um melhor entendimento sobre a formação profissional no campo do Lazer. Além disso, poderá auxiliar no preenchimento de algumas lacunas e contribuir com novas reflexões e questionamentos que emergem na área do lazer e da formação profissional. Por isso a participação de pessoas na coleta de dados é tão importante.

Assim, se você entendeu a proposta da pesquisa e concorda em ser voluntário favor assinar o protocolo abaixo dando o seu consentimento formal.

Desde já, agradecemos pela compreensão e voluntariedade,

Mestranda Carla Augusta Nogueira Lima e Santos

Professor orientador da pesquisa Dr. Hélder Ferreira Isayama

Via para arquivo/ Colegiado do Mestrado em Lazer - EEEFTO-UFMG

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada: **O Currículo dos Cursos Técnicos de Lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional** realizada por pesquisadores do Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para que os pesquisadores realizem entrevistas na instituição pela qual sou responsável e que tenham acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Lazer e para que os dados sejam utilizados para fins deste estudo.

_____, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável pela instituição

Via do voluntário

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada: **O Currículo dos Cursos Técnicos de Lazer no Brasil: o perfil da formação profissional** realizada por pesquisadores do Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para que os pesquisadores realizem entrevistas na instituição pela qual sou responsável e que tenham acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso Técnico em Lazer e para que os dados sejam utilizados para fins deste estudo.

_____, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do responsável pela instituição

APÊNDICE C– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevistados

Pesquisa: “O Currículo dos Cursos Técnicos de Lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional”

O Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando este estudo coordenado pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, contando com a participação da mestranda Carla Augusta Nogueira Lima e Santos.

Esta pesquisa tem como objetivo diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional proposto pelo currículo dos cursos técnicos de lazer. Para isso, participarão desta pesquisa pessoas voluntárias que constituem a coordenação e corpo docente do curso de uma determinada instituição.

Para a realização da pesquisa os procedimentos usados serão: análise do projeto político pedagógico do curso referente à instituição selecionada, bem como entrevistas semi-estruturadas. Nos comprometemos em garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Dessa forma os sujeitos serão identificados apenas por um número ou nome fictício escolhido pela equipe de pesquisadores e a identidade dos voluntários não será revelada publicamente.

As entrevistas serão realizadas pessoalmente sendo que a mestranda responsável pela pesquisa irá ao encontro do voluntário, no local que este indicar para a realização da mesma. Esclarecemos que todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade da mestranda, sendo que não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários. Todos os dados serão mantidos no CELAR e somente os pesquisadores responsáveis pelo estudo terão acesso a estas informações, que serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa.

Os voluntários deste estudo estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízos quaisquer.

Havendo a necessidade de maiores explicações, os voluntários terão total liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir antes e durante o curso da pesquisa, com os pesquisadores pelo telefone **(0xx31) 9317-7272**, ou no momento de realização da entrevista.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para um melhor entendimento sobre a formação profissional no campo do Lazer. Além disso, poderá auxiliar no preenchimento de algumas lacunas e contribuir com novas reflexões e questionamentos que emergem na área do lazer e da formação profissional. Por isso a participação de pessoas na coleta de dados é tão importante.

Assim, se você entendeu a proposta da pesquisa e concorda em ser voluntário favor assinar o protocolo abaixo dando o seu consentimento formal.

Desde já, agradecemos pela compreensão e voluntariedade,

Mestranda Carla Augusta Nogueira Lima e Santos

Professor orientador da pesquisa Dr. Hélder Ferreira Isayama

Via para arquivo/ Colegiado do Mestrado em Lazer - EEEFTO-UFMG

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada: **O Currículo dos Cursos Técnicos de Lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional** realizada por pesquisadores do Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para que a entrevista seja gravada e transcrita pelos pesquisadores e para que os dados sejam utilizados para fins deste estudo.

_____, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do voluntário

Via do voluntário

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada: **O Currículo dos Cursos Técnicos de Lazer no Brasil: o perfil da formação profissional** realizada por pesquisadores do Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para que a entrevista seja gravada e transcrita pelos pesquisadores e para que os dados sejam utilizados para fins deste estudo.

_____, ____ de _____ de 2010.

Assinatura do voluntário

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista – Coordenador do Curso

- Qual sua formação?
- Fale da sua trajetória no campo do lazer.
- Qual foi forma de ingresso no cargo de coordenador?
- Quais são suas funções enquanto coordenador do curso?
- Você atua no campo do lazer? Desenvolve alguma pesquisa com este tema?
- Você participa de algum estudo complementar (grupo de pesquisa, grupo de estudo, eventos científicos) sobre lazer?
- O que você classifica/entende sobre currículo?
- Quais motivos influenciaram na criação do curso técnico em lazer aqui no CEPA?
- Para você, qual a importância dos Cursos Técnicos?
- Qual o objetivo deste curso que você coordena?
- Quais as possibilidades de atuação de um técnico em lazer?
- Quais são os diferenciais de um técnico em lazer comparado a outros profissionais que atuam neste campo?
- Qual perfil de profissional que você pretende formar?
- Como são selecionados os professores para compor o corpo docente?
- Como foram ou são realizadas a elaboração e/ou reformulação do currículo do curso?
- De que forma isso se dá?
- Quais pontos você elege como primordiais para ocupar um cargo de coordenação num curso de lazer? E para um cargo de docente?

APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista – Corpo Docente

- Quais disciplinas você leciona?
- Qual sua formação?
- Fale da sua trajetória no campo do lazer.
- Qual a forma de ingresso no quadro de docentes deste curso?
- Você atua no campo do lazer? Desenvolve alguma pesquisa com este tema?
- O que você classifica/entende sobre currículo?
- Para você, qual a importância dos Cursos Técnicos?
- Quais as possibilidades de atuação de um técnico em lazer?
- Quais são os diferenciais de um técnico em lazer comparado a outros profissionais que atuam neste campo?
- Qual perfil de profissional que você pretende formar?
- Você participa das elaborações e/ou reformulações do currículo do curso?
- De que forma isso se dá?
- Quais pontos você elege como primordiais para a elaboração do seu plano de ensino?
- Você participa de algum estudo complementar (grupo de pesquisa, grupo de estudo, eventos científicos) sobre lazer?