

Gustavo Schünemann Christófaró Silva

**ACAMPAMENTOS DE FÉRIAS E LAZER: uma análise de currículos de formação
profissional**

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais
2016

Gustavo Schünemann Christófaró Silva

ACAMPAMENTOS DE FÉRIAS E LAZER: uma análise de currículos de formação profissional

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

Área de concentração: 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
2016

S586a Silva, Gustavo Schünemann Christóforo
2016 Acampamento de férias e lazer: uma análise de currículos de formação profissional. [manuscrito] / Gustavo Schünemann Christóforo Silva – 2016. 134f., enc.:il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

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

Bibliografia: f. 119-126

1. Lazer e educação - Teses. 2. Currículos – 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
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer
Área Interdisciplinar

ATA DA 99ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado

GUSTAVO SCHUNEMANN CHRISTÓFARO SILVA

Às 14h00min do dia 30 de maio de 2016 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho *Acampamentos de férias e lazer: uma análise de currículos de formação profissional* requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Profa. Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto (UFMG)	X	
Prof. Dr. Edmur Antonio Stoppa (USP)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: APROVADO

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

Belo Horizonte, 30 de maio de 2016.

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador) _____

Profa. Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto (UFMG) _____

Prof. Dr. Edmur Antonio Stoppa (USP) _____

Dedico esse trabalho às duas mulheres mais importantes da minha vida, minha mãe Uxy e minha esposa Amanda, pelo amor, paciência e por acreditarem nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por proporcionar a base que permitiu a concretização dos meus sonhos.

À minha mãe Uxy, parceira, amiga e referência de vida, pela alegria e amor incondicional e por estar ao meu lado nos bons e não tão bons momentos da vida.

À minha linda esposa Amanda, meu porto seguro, pela paciência, pelo amor e por fazer de mim um homem mais maduro e apaixonado pela vida.

Ao meu irmão Pedrão, que mesmo distante nunca deixou de estar ao meu lado nos momentos de angústia. Meu mentor, amigo e ídolo.

À minha nova família, por me acolher com tanto carinho e atenção. Muito obrigado, Maristela, Armando, Deíta, Eric, Luke, Alexandra, Idamo, Caio e Anita.

À tia Dea, tia Glorinha, Títio e tio Carlos por todo o incentivo durante os almoços e quintas-feiras e por compartilhar e dividir comigo toda a ansiedade desse período.

Aos meus primos e amigos João e Gabi, pela força, incentivo e pelo carinho e cuidado nas revisões. Esse trabalho tem um pouco de vocês.

Aos antigos amigos, por nunca me deixarem na mão. Obrigado por fazerem parte da minha vida, meus amigos do Rio, de Prados e de BH. Alô Minibloco!

Ao Acampamento Serra Cerrado e sua equipe maravilhosa, por acreditarem no trabalho e abraçar de forma tão leve e intensa a realização desse sonho. Valeu Rafa, Phael, Gabi, Barbara, Uxy, Totonha, Nenem, Gisele e Marcia!

À professora Vânia Noronha, por ajudar a plantar aquela sementinha que está se transformando em uma árvore enorme, forte e cheia de vida.

Aos colegas de turma do Mestrado e aos colegas do Oricolé, pelas orientações, dicas e discussões que contribuíram de forma significativa para a construção desse trabalho e para meu amadurecimento enquanto pesquisador.

À tia Susi e tio César pela força e pelas horas de desafabo.

Aos professores e funcionários do Programa, pela atenção, cuidado e profissionalismo.

Aos professores avaliadores, Edmur Antônio Stoppa, Ana Claudia Porfírio Couto, Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto e Silvio Ricardo da Silva pela disponibilidade em avaliar e qualificar essa dissertação de forma profissional, ética e atenciosa.

Ao meu orientador, professor Helder Ferreira Isayama, principalmente pela confiança. Obrigado por todas orientações, pela paciência e por acreditar no meu trabalho.

RESUMO

Os acampamentos de férias, entendidos como equipamentos específicos de lazer, são instituições privadas, filantrópicas ou organizações não governamentais, nas quais a multidisciplinaridade pode ser vivenciada. São locais onde os sujeitos têm a oportunidade de conviver e trocar experiências com pessoas de faixas etárias e locais diferentes, além de experimentar múltiplas sensações, saindo da rotina das cidades. Apesar de a atividade ser realizada no Brasil desde meados da década de 1940, em várias instituições e com diferentes metodologias de trabalho, trata-se ainda de uma atividade que carece de fundamentação teórica relacionada aos estudos do lazer, que embasa tanto a sua filosofia de trabalho quanto o processo de formação de seus profissionais. Tendo como referência a discussão sobre a temática da formação profissional em lazer e utilizando os estudos curriculares como pano de fundo para a discussão, este estudo pretendeu realizar uma reflexão sobre os acampamentos de férias, sobretudo em relação aos currículos dos cursos de formação profissional oferecidos por essas instituições. Assim, teve como objetivo descrever e analisar o currículo dos cursos de formação oferecidos por dois acampamentos de férias, realizados como parte das atividades do processo de seleção de seus profissionais. Além disso, na tentativa de descobrir o que o currículo desses cursos almeja, o estudo buscou identificar as estratégias metodológicas utilizadas, os conteúdos, as dinâmicas de trabalho, os objetivos dos cursos e as concepções de lazer desenvolvidas pelos profissionais responsáveis por esses cursos. Como metodologia, foram combinadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica foi norteadas pelas teorias do currículo, por pesquisas sobre os acampamentos de férias e pelos estudos sobre a formação profissional em lazer. A pesquisa documental foi feita a partir do material impresso distribuído aos participantes no período dos cursos de formação, e a pesquisa de campo foi realizada através da observação estruturada e da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os responsáveis por ministrar os cursos. Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Pude notar que ambos os cursos possuem uma estrutura organizacional semelhante e compartilham do objetivo de treinar e qualificar seus profissionais. Notei que os profissionais responsáveis pelos cursos possuem trajetórias de formação inicial distintas, e identifiquei cinco diferentes fatores que causaram a aproximação e, conseqüentemente, o início de suas atuações nos espaços: contato com a temática dos acampamentos de férias durante o curso de graduação; contato com outros profissionais que atuavam na área; influência familiar; experiência enquanto ex-acampante; processo de seleção. Ambos os acampamentos buscam o mesmo perfil de profissionais: jovens recém ingressos nas universidades e que possuem tempo disponível para a atuação, que é realizada mediante a participação em um estágio prático. Identifiquei que os profissionais responsáveis pela organização dos cursos analisados possuem diferentes formas de conceber o lazer. Além disso, verifiquei que ambos os cursos possuem uma estrutura curricular semelhante, nos quais módulos teóricos e práticos são abordados separadamente. Nesse sentido, acredito que os currículos dos acampamentos, entendidos como campo aberto de significação, devam ser construídos com o objetivo de contribuir para a produção de sujeitos críticos que questionem aquilo que já foi significado.

Palavras-Chave: Lazer. Formação profissional. Acampamentos de Férias. Currículo.

ABSTRACT

Vacation camps, known as leisure facilities are private institutions, non-profit or non-governmental organizations where multidisciplinary can be experienced. They are places where participants have the opportunity to socialize and to share experiences with people from different age groups and locations, as an opportunity to leave their routine in big cities. Although this type of activity is carried out in Brazil since the mid-1940s, it lacks theoretical basis related to leisure studies, including its philosophy and the process of professional training due to the variety of institutions and different work methodologies available. Considering the available literature in the area and the issue of lack of professional training in leisure, this study aimed to carry out a reflection on vacation camps. Specifically, to review the curriculum of professional training offered by these institutions. Thus, we aimed to describe and analyze the professional training courses offered by two vacation camps, carried out as part of their activities in their professional selection process. Moreover, as an attempt to analyze the courses curriculum, this study identified the methodological strategies used and work dynamics developed by the professionals responsible for these courses. This current study combined bibliographic, documentary and field research. The literature research was guided by the theories of the curriculum, and research on vacation camps and studies on professional training in leisure. The documentary research was made using printed material distributed to participants during the period of professional training courses. The field research was conducted through structured observation and application of semi-structured interviews with those responsible for administering the courses. The data was interpreted using the technique of content analysis. It was noticed that both courses have a similar organizational structure and objective to train and qualify their professionals. It was also noticed that the professionals responsible for the courses came from different fields. It was identified five different factors that caused their interest in this area : contact with the theme of vacation camps during their undergraduate course, contact with other professionals working in the area; family influence, experience as a former camper, and selection process. Both camps seek the same type of professionals: young freshmen in universities who have time available for the work, which is carried out through participation in a traineeship. It was identified that the professionals responsible for organizing the courses have different ways of offering leisure. Furthermore, it was found that both courses have a similar curriculum, which includes theoretical and practical modules offered separately. In conclusion, I believe that the curriculum of vacation camps, known as an open field, must be built in order to contribute to the production of critical subjects.

Keywords: Leisure. Professional qualification. Vacation camps. Curriculum.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Painel de descrição da ABAE	63
QUADRO 2 – Formação inicial dos entrevistados	83
QUADRO 3 – Organograma do <i>Acampamento Ócio</i>	88
QUADRO 4 – Organograma do <i>Acampamento Lúdico</i>	89
QUADRO 5 – Capacidade X Conteúdos Trabalhados – <i>Acampamento Lúdico</i>	99
QUADRO 6 – Grupos e suas atividades	102

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
	1.1 Percurso Metodológico	14
2	OS ESTUDOS CURRICULARES: SUBSÍDIOS PARA O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LAZER	19
	2.1 Currículo: Teorias Curriculares e suas abordagens.....	19
3	INTERFACES ENTRE CURRÍCULO E LAZER: ESTUDOS E POSSIBILIDADES	36
	3.1 Lazer e currículo: conexões, conceitos e definições	36
	3.2 Formação profissional em lazer: faces e interfaces	40
	3.3 O currículo na formação profissional e no lazer	49
4	OS ACAMPAMENTOS DE FÉRIAS	54
	4.1 Contextualização e definição	54
	4.2 Os acampamentos pesquisados	67
	4.2.1 <i>Acampamento Lúdico</i>	67
	4.2.2 <i>Acampamento Ócio</i>	72
5	OS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	78
	5.1 As ações de formação: contextualização, organização e objetivos	79
	5.2 Sujeitos formadores: trajetórias e atribuições	83
	5.3 Perfil profissional almejado: critérios de seleção e avaliação	91
	5.4 Estrutura curricular: organização conteúdo e planejamento	98
	5.5 Os saberes e competências nos currículos dos cursos	105
	5.6 Concepções de lazer no contexto dos acampamentos	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	127
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
	APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA	132
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	134

1 INTRODUÇÃO

Os acampamentos de férias são instituições privadas, filantrópicas ou organizações não governamentais nas quais a multidisciplinaridade pode ser destacada, pois oferecem aos participantes vivências articuladas com diversos campos do conhecimento. São locais onde os sujeitos têm a oportunidade de conviver e trocar experiências com pessoas de faixas etárias e locais diferentes, além de vivenciar múltiplas sensações, saindo da rotina das cidades. Os acampamentos contam, na maioria das vezes, com a atuação de profissionais e estudantes de diversas áreas, o que pode garantir ao acampante vivências práticas e o conhecimento de conteúdos culturais. Tratam-se, segundo Camargo (1979), de equipamentos específicos de turismo social não urbano que, nos últimos anos, “transformaram-se em mais uma das opções para crianças e adolescentes das classes mais privilegiadas viajarem seja nas férias ou em outro período do ano, realizando jogos, brincadeiras e passeios em contato com a natureza” (STOPPA, 1998, p. 28).

Meu contato e, conseqüentemente, meu interesse por esses equipamentos de lazer se iniciou ainda na infância. Aos 12 anos de idade participei de uma excursão promovida pela escola na qual estudava para um acampamento no interior do estado de São Paulo. Recordo-me das sensações vivenciadas ao longo daquela semana: jogos assustadores, atividades competitivas, medo, alegria, saudade, novos e antigos amigos, música, despedida, tudo regado a uma mistura de sentimentos. Ainda estudante do ensino fundamental e médio, retornei outras vezes ao mesmo acampamento, onde pude vivenciar, em cada momento, situações diferenciadas e lúdicas, que permitiram que me identificasse com as atividades desenvolvidas. Alguns anos se passaram e ingressei na universidade, no curso de educação física, e me identifiquei com a área do lazer e com as disciplinas que me reportavam às vivências nos acampamentos.

Ao longo do curso de graduação em educação física atuei como estagiário em diversos equipamentos de lazer: clubes, ruas de lazer e festas infantis. Em 2005, por iniciativa própria, entrei em contato com gestores de um acampamento e participei de uma formação para monitores. Apesar de o foco do curso ter sido a aprendizagem de brincadeiras, tive a curiosidade de conhecer a organização, a gestão, a programação e os setores que fazem o acampamento funcionar. Esse envolvimento motivou-me a me aprofundar nos estudos e nas possibilidades de atuação nesse campo e, a partir de então, frequentei cursos e treinamentos em acampamentos, ofertados principalmente nos estados da região sudeste do Brasil.

Nesse período, tive a influência da minha mãe, que organizava em sua moradia, na cidade de Prados (MG), ações que envolviam estudos sobre a língua alemã com alunos de

uma escola da cidade do Rio de Janeiro. O curso consistia em uma imersão das crianças em sua casa de campo, exclusivamente para vivenciar a língua germânica em situações do cotidiano. Minha mãe percebeu que, no momento em que as aulas de alemão se encerravam, os alunos almejavam por atividades que pudessem ocupar o tempo em que estavam liberados das atividades do curso. Aproveitar a casa de campo, com suas privilegiadas estrutura física e localização (a região possui atrativos naturais e culturais), somado ao interesse de um estudante do curso de educação física pela área do lazer, foi um caminho possível para atuar com o grupo que demandava outras experiências.

Assim, em 2006, iniciei as atividades de acampamento de férias, incluindo não só as aulas de alemão, mas também atividades que pudessem envolver experiências lúdicas, com alegria e prazer. Essas atividades e a graduação em educação física me permitiram montar uma microempresa para desenvolver ações voltadas ao lazer em acampamentos. Uma equipe formada por profissionais de educação física, pedagogia, enfermagem e artes cênicas tem sido responsável pelo trabalho, gerenciado por mim.

Ao final do curso de graduação em educação física ampliei meu envolvimento com a temática e desenvolvi o trabalho de conclusão de curso tendo os acampamentos de férias como foco, com vistas a analisar a contribuição das experiências vividas nesses espaços na educação não formal dos sujeitos envolvidos (SILVA, 2010).

Desde que me formei no curso de educação física, me dediquei exclusivamente ao desenvolvimento das atividades no acampamento e nesses seis anos pude compreender que existem outras possibilidades de intervenção. Senti necessidade de aprofundar-me nos estudos do lazer e percebi que a vivência adquirida, acrescida de uma sólida formação teórica, poderia complementar meu processo de formação.

No segundo semestre de 2014, ingressei no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, no nível de Mestrado, o que, somado à minha experiência no mercado de trabalho, me instigou a propor um estudo a respeito dos acampamentos de férias. Segundo Bonacella (1985) os acampamentos de férias são analisados por uma perspectiva positiva, e, quando existem críticas, estão relacionadas a itens superficiais de organização, sem questionar seus objetivos, metodologias, valores educacionais e/ou filosofia.

Concordo com Stoppa (1998) quando afirma que o acampamento de férias é um espaço para a troca de experiências e a convivência entre sujeitos de diferentes idades, mas destaca que o formato de atuação precisa ser repensado. Nesse sentido, é no processo de formação dos profissionais que irão atuar nesses equipamentos que se encontra a necessidade

de uma melhor reflexão e discussão.

Entendido como equipamento específico de lazer e espaço multidisciplinar de atuação, o acampamento de férias é uma atividade realizada no Brasil desde meados da década de 1940, em várias instituições e com diferentes metodologias de trabalho. Mesmo possuindo essa trajetória, trata-se ainda de uma atividade que carece de fundamentação teórica relacionada aos estudos do lazer, que embase tanto a sua filosofia de trabalho quanto o processo de formação de seus profissionais.

Escolho, portanto, a discussão sobre a formação profissional em lazer como temática do presente estudo e me utilizo dos estudos curriculares como pano de fundo para a discussão. Nesse sentido, acredito que o conhecimento que constitui o currículo está irremediavelmente inserido nos processos de formação pelos quais nos tornamos o que somos.

Na sociedade contemporânea, o lazer se constitui em campos de estudo e de atuação profissional e pode ser entendido como um fenômeno social e econômico, sujeito a múltiplas interpretações, reflexões e intervenções. Além disso, concordo com Magnani (2000, p. 21) quando afirma que o lazer “tornou-se algo sobre o qual se pedem mais coisas além do que ele pode oferecer como mera fruição ou negócio promissor”. Por isso, é preciso ficar atento ao encaminhamento que está sendo dado à formação profissional em lazer.

De acordo com Marcellino (2003, p. 8), o processo de formação de profissionais para atuar no campo do lazer se destaca a partir da “demanda verificada no mercado, em franca expansão”. Seguindo essa linha de raciocínio, Werneck (1998, p. 52) afirma que “a demanda pela formação profissional no lazer sofre influências dessa situação (mercado em alta), pois muitos são atraídos pelas possibilidades lucrativas que essa área pode proporcionar”.

Nesse sentido, Isayama (2010), nos mostra que a formação profissional no âmbito do lazer vem sendo realizada em duas perspectivas: uma voltada para a formação de profissionais, que tem como orientação principal o domínio de conteúdos específicos e metodologias, tendo a prática como eixo da formação e minimizando a teoria na ação profissional, e a outra pautada em uma formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica, comprometida com os valores disseminados numa sociedade democrática e na compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer.

Em nossa realidade, encontramos espaços de formação profissional que privilegiam a prática em detrimento da teoria, reforçando a dicotomia entre esses dois conceitos. Marcellino (2010) alerta sobre a necessidade de rompimento com os conceitos do senso comum que caracterizam a teoria como algo desvinculado da realidade e a prática como tarefa sem sentido. Isayama (2010, p.12) complementa ao afirmar que um “sólido referencial teórico

possibilita a compreensão da prática por meio de novos olhares, permitindo a consolidação da práxis”.

Outro ponto diz respeito à importância da pesquisa no processo de formação profissional em lazer. Gomes (2010, p. 87) a entende como “uma construção intelectual, salientando sua relevância para despertar uma atitude mais curiosa, indagadora e crítica por parte do profissional do lazer”. A autora defende a ideia de uma formação consistente baseada na conscientização da importância da pesquisa nesse processo,

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. (GOMES, 2010, p.100)

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

divulga e produz significados sobre o mundo e as coisas do mundo; como um espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais; como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que os diferentes grupos culturais constroem suas identidades. (PARAÍSO, 2010, p. 33)

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

o currículo escolar ou universitário é uma máquina de ensinar que se articula ou disputa com outras máquinas de ensinar na produção de significados e de verdades, nos sentidos a serem fixados e ensinados, nas dimensões culturais a serem divulgadas e preservadas e na formação das pessoas. (PARAÍSO, 2010, p. 37)

Ainda de acordo com a autora, o entendimento de currículo também pode se basear em seu sentido etimológico, “significando pista de corrida, que veio para o campo pedagógico para ordenar e controlar as atividades educacionais, dando uma estruturação para essas

atividades” (PARAÍSO, 2010, p. 30), ou, no mundo contemporâneo, ser concebido com menos ênfase em sua estrutura (a pista da corrida) do que na forma como se lida com essa estrutura. Silva (2013b, p. 15) ainda complementa, afirmando que o currículo se relaciona com as trajetórias de vida, e postula que “no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos”.

Dessa forma, podemos notar que o currículo é caracterizado como algo inventado, e que, muitas vezes, nos esquecemos de explorar sua feitura. É nesse contexto que destaco o papel dos profissionais do lazer, que, de acordo com Paraíso (2010, p. 30), ao se transformarem em analistas culturais, “podem assumir a tarefa de mostrar o funcionamento dos artefatos culturais, criar novos significados para esses campos e colocar em questão o que está sendo ensinado pelos diferentes currículos (escolares e não escolares) existentes”.

O entendimento de currículo vai para além do âmbito do conhecimento, sendo também uma questão de identidade, como descreve Silva:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2013b, p. 15)

Segundo Silva (2013b), a existência das teorias sobre currículo relaciona-se com a emergência do campo profissional e especializado de estudos e pesquisas sobre o currículo. Essas teorias aparecem pela primeira nos Estados Unidos nos anos 1920, em meio a um período de transformações políticas e econômicas que influenciavam diretamente as ações educacionais. De acordo com o autor,

em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte das pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. (SILVA, 2013b, p. 12)

Ao longo do trabalho, procurei abordar questões que conectam currículo e formação profissional em lazer e que são fundamentais para se pensar no objetivo que esse trabalho se propõe a alcançar. Os processos de formação para a atuação nos acampamentos de férias são oferecidos, geralmente, pelas próprias instituições e têm duração média de um fim de semana. São denominados “cursos de formação”, “curso de monitoria em acampamento”, “treinamento de monitoria em acampamento”, entre outros. Normalmente, os sujeitos interessados precisam ser maiores de idade para participar, bem como arcar com despesas

financeiras, como inscrição, transporte, alimentação e hospedagem durante o período de realização da formação.

Assim sendo, considero importante a reflexão sobre os acampamentos de férias, entendidos como equipamentos específicos de lazer, sobretudo em relação aos currículos dos cursos de formação profissional oferecidos por essas instituições. A partir disso, surgem minhas inquietações e questionamentos: qual o objetivo desses cursos? Qual a trajetória de formação que os responsáveis por ministrar e organizar esses cursos possuem? Quais são os conteúdos priorizados nesses cursos? Como se dá a seleção desses conteúdos? Como se dá o entendimento de tais conteúdos por parte dos responsáveis pelo processo de formação? Como se dá a organização e a metodologia desses cursos?

Este estudo teve, portanto, o objetivo de descrever e analisar o currículo dos cursos de formação oferecidos por dois acampamentos de férias, cursos estes realizados como parte das atividades do processo de seleção de seus profissionais. Na tentativa de descobrir o que o currículo desses cursos almeja, busquei identificar, além das estratégias metodológicas utilizadas, os conteúdos, as dinâmicas de trabalho, os objetivos dos cursos e as concepções de lazer e de acampamento de férias desenvolvidas pelos profissionais responsáveis por esses cursos.

1.1 Percurso Metodológico

Este estudo buscou analisar os cursos de formação profissional oferecidos pelos acampamentos de férias pertencentes à ABAE, realizados como parte das atividades do processo de seleção de seus profissionais. O primeiro contato com os 20 acampamentos pertencentes à associação foi realizado via telefone e teve o intuito de investigar quais deles possuíam algum tipo de intervenção com o objetivo de formar seus profissionais. Após o contato via telefone, foi detectado que, dos 20 acampamentos associados, 11 não ofereciam esse tipo de intervenção. Após realizar o questionamento a respeito da não existência dessas ações, obtive duas justificativas como resposta. Enquanto parte dos acampamentos responderam que a formação se dá no decorrer do ano, durante a prática profissional, e que a prática era o meio de capacitar e formar seus profissionais, alguns acampamentos alegaram falta de tempo durante o ano para ações cujo objetivo fosse a formação de seus profissionais.

Em um segundo momento, entrei em contato, também via telefone, com os nove acampamentos que se enquadravam como possíveis espaços para o estudo, já que possuíam intervenções para a formação profissional. Durante o contato, apresentei a proposta da

pesquisa aos responsáveis pelo processo de formação e solicitei um contato de e-mail para o envio da carta de apresentação (APÊNDICE A). Dentre as nove instituições, seis não aceitaram participar da pesquisa, alegando não ter interesse em colaborar com o estudo. Além disso, em um dos três acampamentos que aceitaram participar, a realização da pesquisa não foi possível, pois a formação, que acontece apenas uma vez no ano, havia sido realizada antes do período provido para a coleta de dados da pesquisa.

Dessa forma, definidas as duas instituições a serem pesquisadas pelo critério da acessibilidade, o estudo consistiu na combinação de algumas técnicas de coleta de dados. Segundo Gomes e Amaral (2005, p. 67), “muitas vezes é necessária a 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”.

Sendo assim, através da combinação das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, pretendi descrever e analisar o currículo desses cursos, identificando seus objetivos, estratégias metodológicas, conteúdos, dinâmicas de trabalho e concepções de lazer. A pesquisa bibliográfica, segundo Gomes e Amaral (2005, p. 63), consiste em “realizar um trabalho de investigação, procurando analisar os resultados de experiências de pesquisa e as teorias que foram desenvolvidas por diferentes autores que possuem proximidade com o tema escolhido”.

No contexto deste estudo, a pesquisa bibliográfica foi feita por meio da técnica da revisão bibliográfica. Realizei o levantamento e a análise de estudos que tratam dos temas currículo, formação profissional em lazer e acampamentos de férias. O levantamento bibliográfico se deu a partir de diversas fontes impressas e eletrônicas, em livros, artigos, periódicos, dissertações, teses, bem como no acervo das bibliotecas integradas da Universidade Federal de Minas Gerais e de outras universidades.

A pesquisa documental foi feita a partir do material impresso distribuído aos participantes no período dos cursos de formação, como *folders*, apostilas e manuais que contemplavam conteúdos dos cursos, história dos acampamentos, programação, avaliação, objetivos. Foram identificadas temáticas que possibilitassem um foco mais detalhado nos objetivos do estudo em questão, dentre elas: trajetória de formação; objetivos; conteúdos dos cursos; recursos humanos; estratégias metodológicas; concepções de lazer e de acampamento de férias.

Para obter informações detalhadas a respeito dos cursos, como data de realização e programação, bem como a permissão para a realização da pesquisa, foram feitos contatos via

telefone e e-mail com as instituições e os responsáveis pelos cursos, esclarecendo meus objetivos e a relevância da pesquisa. Após as duas instituições selecionadas estarem a par do estudo, foi-lhes enviado, via e-mail, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). A assinatura do termo permitiu a observação do curso de formação profissional e a realização das entrevistas com os responsáveis pelo processo de formação.

A pesquisa de campo foi realizada através da observação estruturada e da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os responsáveis por ministrar os cursos. Julguei necessário permanecer nos acampamentos durante o tempo integral dos cursos, por se tratar de um estudo que necessitava aprofundamento. Durante o período, além da oportunidade de conhecer os sujeitos envolvidos em todos os segmentos dos cursos, pude compreender e conhecer os espaços e seus contextos.

A observação estruturada se baseou na ideia de Lüdke e André (1986), que defendem que essa técnica possibilita um contato do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações. A observação estruturada se deu de forma planejada, com o objetivo de atender critérios preestabelecidos, de forma objetiva e sistemática. Todas as informações coletadas foram registradas rotineiramente em caderno de campo e foi feita a observação das estratégias metodológicas e da dinâmica do trabalho ao longo do curso.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas apoiadas na ideia de Triviños, que as entende como aquelas que partem

de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 144)

A escolha dos profissionais responsáveis por ministrar os cursos de formação, dos diretores gerais dos acampamentos e da equipe de psicologia como sujeitos a serem entrevistados se deu por terem eles uma função central no desenvolvimento da formação nos acampamentos, sendo os responsáveis por criar, modificar e organizar o currículo desses cursos de formação. Seguindo um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE D), as entrevistas semiestruturadas foram realizadas mediante carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE A), a qual continha objetivos, finalidades e métodos. Todas as entrevistas tinham horário e local marcados, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, e foram gravadas e transcritas a partir da autorização dos mesmos mediante a assinatura do Termo de

Anuência (APÊNDICE C). Vale ressaltar que a realização da pesquisa só se tornou possível mediante a aprovação pelo COEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, que gerou o processo número CAAE:47221415.0.0000.5149.

O tratamento das informações coletadas foi baseado na análise de conteúdo, fundamentada por Triviños (1987), que assinala três fases distintas da análise. Primeiro, a pré-análise, onde realizei a organização do material, reunindo os depoimentos dos sujeitos envolvidos nas entrevistas com o objetivo de sistematizar e tornar operacionais as ideias iniciais. Em seguida, realizei a descrição analítica, que consiste em um estudo aprofundado a partir do material levantado, seguindo as hipóteses e referenciais teóricos para o estudo. Por fim, a fase de interpretação e tratamento dos resultados obtidos, validando e significando os dados obtidos para além do conteúdo das entrevistas.

Na tentativa de descrever e analisar o currículo dos cursos de formação oferecidos pelas duas instituições de forma fundamentada e minuciosa, foram extraídas as seguintes categorias de análises: a) Ações de formação; b) Sujeitos formadores; c) Estrutura curricular; d) Perfil profissional almejado; e) Saberes e competências; f) Concepções de lazer.

Estruturei a pesquisa em seis capítulos, incluindo esta introdução e as considerações finais. Por meio de uma revisão da literatura, apresento, no segundo capítulo, a discussão sobre os estudos curriculares que servirão de subsídio para os debates seguintes. Com o objetivo de discutir relações existentes entre o currículo e a formação profissional em lazer a partir da discussão conceitual que envolve os termos, divido o capítulo em duas partes. Na primeira, busco, a partir da apresentação de seus princípios e pressupostos, uma reflexão a respeito das teorias curriculares e suas diferentes abordagens. Em seguida, estabelecendo conexões com pressupostos da formação profissional e suas possibilidades de atuação e intervenção no campo do lazer, assinalo questões específicas sobre a formação profissional em lazer.

No terceiro capítulo, busco contextualizar as relações entre currículo, lazer e suas interfaces. Também me utilizando de uma revisão de literatura como metodologia, ao caracterizar e conceituar o lazer estabeleço questões sobre possíveis conexões do lazer com o campo curricular e com pressupostos da formação profissional. Em um segundo momento, apresento estudos realizados que abordam as questões curriculares do lazer em diferentes instâncias.

O quarto capítulo é destinado às questões específicas sobre os acampamentos de férias. Ao longo do capítulo busco contextualizar esses equipamentos específicos de lazer por meio de uma revisão de literatura e apresento trabalhos realizados que abordam a temática.

Em seguida, a partir da observação realizada e dos documentos coletados na pesquisa de campo, apresento as instituições que participaram do estudo.

No quinto capítulo, construo relações entre a bibliografia estudada e os dados coletados na pesquisa documental e de campo. Assim, busco, ao longo do capítulo, descrever e analisar o currículo dos cursos dos acampamentos participantes da pesquisa, investigando seus objetivos, metodologia e organização, os sujeitos envolvidos e os conteúdos.

Nas considerações finais descrevo a compreensão geral sobre a pesquisa e, a partir das análises de conteúdo realizadas, exponho apontamentos a respeito do meu objeto de estudo. Apresento dificuldades encontradas ao longo da trajetória do estudo e finalizo tecendo possibilidades de encaminhamentos para futuras pesquisas sobre currículo, sobre formação profissional em lazer e sobre os acampamentos de férias.

2 OS ESTUDOS CURRICULARES: SUBSÍDIOS PARA O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LAZER

Este capítulo tem como objetivo discutir as relações existentes entre currículo e formação profissional em lazer. Para alcançar esse objetivo, lanço questionamentos sobre a discussão conceitual que envolve os termos e divido o capítulo em duas partes. A primeira está relacionada com o currículo propriamente dito, em que levo em conta as diferentes abordagens das teorias curriculares e busco reflexões desde as teorias tradicionais até as pós-críticas. A apresentação de seus princípios e pressupostos é o eixo central da discussão do tópico.

Na segunda parte, assinalo questões específicas da formação profissional em lazer, partindo da compreensão do lazer enquanto um fenômeno contemporâneo, concretizado como campo de estudo, pesquisa e intervenção. Estabeleço conexões com pressupostos da formação profissional e suas possibilidades de atuação e intervenção na área do Lazer.

2.1 Currículo: Teorias Curriculares e suas abordagens

Parto da etimologia da palavra currículo, que vem do latim *curriculum* e significa, de acordo com Paraíso (2010, p. 30), “pista de corrida, que veio para o campo pedagógico para ordenar e controlar as atividades educacionais, dando uma estruturação para essas atividades”. De acordo com a autora, o currículo é uma prática cultural que divulga e produz significados sobre o mundo e as coisas do mundo. É concebido “como um espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais; como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que os diferentes grupos culturais constroem suas identidades” (PARAÍSO, 2010, p. 33).

Silva (2013a) complementa afirmando que o currículo é um “documento de identidade” que está estreitamente relacionado ao nosso processo de formação e às nossas trajetórias de vida, e postula que, “no curso dessa corrida que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos” (SILVA, 2013a, p. 15). O currículo vai para além do âmbito do conhecimento, como descreve o autor:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2013a, p. 15).

O estudo de Pavan (2009) nos mostra que nem sempre o currículo é entendido dessa maneira. Ao analisar o entendimento de currículo por parte de professores da educação básica, a autora relata que os mesmos entendem o currículo como “uma lista de conteúdos que devem ser ensinados, pois é isso que os alunos precisam aprender” (PAVAN, 2009, p. 123). Nesse mesmo sentido, Paraíso (2006) afirma que o currículo, no campo educacional, é utilizado apenas como ordenação e controle das atividades pedagógicas, as estruturando e classificando. Resume-se, dessa forma, a uma grade curricular composta por ementas, objetivos, metodologia e avaliação.

Porém, o entendimento da palavra currículo deve ser decorrente da perspectiva curricular adotada e, dessa forma, encontrei, a partir da bibliografia específica, três maneiras diferentes de se entender o currículo: tradicional, crítica e pós-crítica.

Segundo Silva (2013a), o surgimento das teorias sobre currículo está relacionado com a emergência do campo profissional e especializado de estudos e pesquisas sobre o currículo. Com origem nos Estados Unidos, as teorias sobre o currículo datam do fim do século XIX e início do século XX. Segundo Moreira e Silva (2000), nessa época surgiram as primeiras tendências tradicionais, que possuíam diferentes princípios: Escolanovista, que reconhecia os interesses dos alunos, e outra, chamada de “semente do tecnicismo”, que visava um currículo que desenvolvesse aspectos da personalidade adulta, madura e desejável aos alunos. Cabe aqui ressaltar que a sociedade norte-americana passava por um período de transformações políticas e econômicas que influenciavam diretamente as ações educacionais. Em meio ao processo de industrialização e aos movimentos imigratórios, diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação em massa de acordo com suas diferentes e particulares visões.

De acordo com Silva,

em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte das pessoas ligadas sobretudo à administração da educação, para racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos. (SILVA, 2013a, p. 12)

Dessa maneira, Santomé (1998) afirma que, ao analisarmos as estruturas assumidas pelas escolas nesse período, como tendência à hierarquização, surgimento da divisão de funções, crescente atomização de tarefas, ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta e formulação de um currículo composto por disciplinas estanques, se torna possível evidenciar a semelhança entre as ações educacionais e as do mundo do trabalho. Para ilustrar, o autor destaca que

Na década de 60, eram frequentes as metáforas e comparações da escola com as fábricas, sobretudo entre aqueles que apoiavam modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar. A linguagem, conceitos e práticas normalmente utilizados na indústria, como "direção por objetivos", "management científico", "taxionomias de objetivos operacionais", etc., passam a ser habituais nos tratados de pedagogia e nos programas das Escolas de Magistério e Faculdades de Ciências da Educação. Esta nova linguagem incorpora os valores e pressuposições do mundo empresarial do capitalismo. (SANTOMÉ, 1998, p.18)

Segundo Pavan (2009), a perspectiva tradicional entende o currículo como algo pronto, imutável, neutro e desinteressante, que serve para ser reproduzido e seguido. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se apenas à atividade técnica de como fazer o currículo, direcionando suas preocupações para objetivos, métodos e procedimentos.

Destaco, sobre essa teoria, o livro intitulado *The curriculum*, escrito em 1918 por John Franklin Bobbitt, considerado o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudos. De acordo com Silva (2013a), Bobbitt transforma o conteúdo curricular em uma questão de organização. Para o autor, o currículo é uma mecânica, apenas uma atividade burocrática.

Bobbitt aplicou os conhecimentos da administração no campo da educação, transferindo para o campo do currículo princípios de produtividade e para a escola a função de arranjo social. Macedo esclarece que:

Bobbitt queria ver o currículo ser concebido e praticado tal qual se organiza a empresa e a fábrica, orientadas pelas ideias 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. (MACEDO, 2007, p.35)

O modelo de Bobbitt estava voltado para a economia, onde a palavra-chave era eficiência. Existia a necessidade de organizar e padronizar o sistema educacional como qualquer outra atividade econômica. Segundo Silva (2013a), foi dessa forma que suas orientações se transformaram em uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. O modelo de currículo de Bobbitt se consolidou definitivamente nos Estados Unidos (e como consequência influenciou outros países, incluindo o Brasil por algumas décadas), em 1949, em um livro intitulado *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, de autoria de Ralph Tyler. O livro tinha como objetivo apresentar, “em linhas gerais, um modo de encarar um programa de ensino como instrumento eficiente de educação” (TYLER, 1979, p. 1).

Mesmo admitindo a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, Tyler define o campo curricular em torno de sua organização e desenvolvimento, e, como no modelo de Bobbitt, o currículo é definido, sobretudo, como uma questão técnica. Para tal, Silva (2013a) afirma que o modelo de organização e desenvolvimento do currículo proposto por Tyler deve buscar responder quatro questões básicas:

I. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? II. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? III. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? IV. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2013a, p. 25)

É possível notar que Tyler amplia o modelo de Bobbitt, incluindo questões relacionadas à psicologia e às disciplinas acadêmicas. Porém, insiste na ideia de que, para se tornar possível atingir e avaliar os métodos e objetivos dos currículos, os mesmos deveriam ser claramente definidos e estabelecidos. Essa característica tecnocrática se evidencia no seguinte trecho de sua obra:

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)

Dessa maneira, Silva (2013a) afirma que, na perspectiva tradicional, o currículo toma o *status quo* como referência. Não existe a preocupação em questionar os arranjos educacionais, as formas dominantes de conhecimento ou a forma social dominante. O currículo é pensado como um conjunto de informações e conhecimentos a serem transmitidos, de forma padronizada, sem que sejam consideradas questões sociais e culturais. Não existem discussões e questionamentos a respeito da organização e da composição curricular, e as relações de poder e a intencionalidade presentes nos currículos não são levadas em consideração.

Portanto, o desafio é buscar a compreensão do currículo para além de um repertório de disciplinas que compõem uma grade curricular, fato esse que despertou interesse por parte de estudiosos e pesquisadores da temática. Surgem então as perspectivas críticas e pós-críticas, com o intuito de superar as concepções da perspectiva tradicional.

De acordo com Silva (2013a), a década de 1960 foi marcada por um movimento de renovação educacional, que abalou a teoria educacional tradicional, influenciando não apenas

a teoria, mas inspirando revoluções nas próprias experiências educacionais, tendo sua repercussão reconhecida em vários locais ao mesmo tempo. Especialmente nos Estados Unidos e na Europa, surgem discussões contrárias ao modelo tecnicista, de controle e ideologia discriminatórios, com o intuito de contestar e transformar as concepções tradicionais sobre currículo. Essas transformações deram origem à denominada perspectiva crítica, que, de acordo com Silva (2013a, p. 30), desconfia “do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”. Para o autor, sua intenção é compreender o que o currículo faz, e não como se fazer um currículo.

Silva (2013a) nos apresenta os autores significativos para essa conceptualização curricular, que desenvolviam ideias relacionadas tanto à teoria educacional crítica mais geral quanto ao campo da teoria crítica do currículo. Em relação à teorização crítica do currículo, o autor destaca os americanos Michael Apple, com sua primeira obra, publicada em 1979, intitulada *Ideologia e Currículo*, e Henry Giroux, com seus primeiros livros *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (1981) e *Theory and Resistance in Education* (1983), e o inglês Michael Young, com a obra que foi publicada em 1971 e considerada um marco: *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education*.

Os diálogos produzidos pelos autores da teoria crítica do currículo, apesar das frequentes análises sobre seu suposto determinismo econômico, se basearam em teorias sociológicas, inovando o campo curricular no que diz respeito à construção de símbolos e significados. Fica claro identificar isso na afirmação de Macedo, ao relacionar as teorias do norte-americano Giroux às do brasileiro Paulo Freire:

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. (MACEDO, 2007, p. 59)

Nesse sentido, Silva (2013a, p. 48) argumenta que “a questão básica é a da conexão entre, de um lado, a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo”. Moreira (1999) complementa ao afirmar que os autores Apple e Giroux, ao invés de se preocuparem com assuntos técnicos de planejamento curricular, direcionam seus estudos também para as relações entre currículo e economia, estado, ideologia, poder e cultura. O autor afirma que “as perspectivas estruturais desses dois especialistas apontam para a intenção de oferecer princípios curriculares que reduzam ou

eliminam a opressão nas escolas” (MOREIRA, 1999, p. 72).

Apple se utiliza do discurso marxista para analisar e criticar a teoria tradicional do currículo. O autor, que é um dos primeiros a politizar as relações educacionais e culturais, descreve o currículo como um mecanismo de controle social. Para ele, a organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais. De acordo com Silva (2013a, p. 45), essa característica de organização “gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho”.

Para Apple, pelo fato de ser intencional, o currículo determina a seleção de conhecimentos e, portanto, não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos:

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. Afirmei 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 (2013a), o conhecimento presente no currículo é um conhecimento particular, cuja seleção é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. Nesse sentido, Apple elege como importantes para a compreensão das questões curriculares as seguintes reflexões:

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. (APPLE, 1979, p. 17)

Macedo (2007, p. 58) afirma que “nas elaborações críticas de Apple, o importante é se perguntar por que se elegem determinados conhecimentos como importantes e outros não”. Silva (2013a) afirma que os modelos técnicos de currículo, que prevaleciam nas teorias tradicionais, limitavam-se à questão do “como” organizar o currículo, enquanto na perspectiva política de Apple prevalecia a questão do “por quê?”.

Portanto, na perspectiva adotada por Apple (1979), para se compreender, e, como consequência, transformar as questões curriculares, fazem-se necessários questionamentos

acerca de suas conexões com relações de poder. Em suma, além de denunciar a manutenção do *status quo* por parte do poder hegemônico dos meios de educação e seus valores ideológicos, Apple sinaliza a possibilidade de resistência, conflito e oposição ao, até então, garantido cenário.

Nesse contexto de oposição e conflito sugerido por Apple (1979), surge, nas ideias de Henry Giroux, para além da lógica de reprodução social e cultural, uma perspectiva crítica de um currículo de resistência, entendido como algo parcial e intencional, com o objetivo de superar o pessimismo e a imobilidade das teorias anteriores. Giroux propõe à oposição uma subversão fundamentada em:

Uma teoria de resistência ao desenvolvimento de uma pedagogia radical porque indica às práticas sociais nas escolas, que são organizadas em torno de princípios hegemônicos e da mistura de práticas acomodativas e resistentes que os acompanham. (...) aponta para o currículo hegemônico e seus corpos hierarquicamente organizados de conhecimento, particularmente a maneira pela qual o conhecimento da classe trabalhadora é marginalizado. (GIROUX, 1986 p.154)

Com o objetivo de reagir às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo, que prevaleciam, Giroux utilizou conceitos desenvolvidos por autores da Escola de Frankfurt, como Adorno, Horkheimer e Marcuse, para atacar a “racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre currículo” (SILVA, 2013a, p. 51).

Para Giroux (1986), o currículo, que tem como objetivo uma ação social politizada, é um campo de libertação e emancipação dos sujeitos. De acordo com Silva (2013a, p. 54), “é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pela estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle”.

Três conceitos são centrais para compreender essa concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador e voz.

A respeito do conceito de esfera pública, Giroux (1987) afirma que, através do currículo, os estudantes devem ter a oportunidade de exercer e discutir as habilidades democráticas e questionar e participar dos pressupostos do senso comum da vida social. Dessa maneira, o currículo deve, portanto, funcionar como uma “esfera pública democrática”.

O segundo conceito diz respeito ao entendimento dos professores como “intelectuais”. Giroux (1987, p. 27) afirma que “todos os homens e mulheres são intelectuais, mas nem todos funcionam na sociedade como tais”. Para o autor, os professores e professoras, ao invés de serem vistos como técnicos ou burocratas, devem ser intelectuais transformadores,

compreendidos como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do questionamento, a serviço do processo de emancipação e libertação.

O terceiro refere-se ao conceito de “voz”. Segundo Silva (2013a, p. 55), esse conceito aponta para a necessidade de construção “de um espaço onde os anseios, os desejos e os pensamentos dos estudantes possam ser ouvidos e atentamente considerados”, e que garanta uma participação ativa na contestação das relações de poder.

Para Giroux (1987), a pedagogia e o currículo devem ser compreendidos através da noção de “política cultural”, na qual o currículo não está relacionado unicamente com a transmissão de fatos e conhecimentos objetivos. O currículo envolve a construção de significados e valores culturais, em que significados sociais, ligados a relações sociais de poder e desigualdade, são produzidos. Dessa forma, Giroux questiona o sistema de ensino, ao rotulá-lo como algo desinteressado e ingênuo, reafirmando a existência de relações de poder entre os atores e autores dos currículos educacionais.

Outra contribuição significativa de Giroux para a teoria crítica do currículo foi a compreensão da existência, em uma perspectiva pedagógica, de aprendizagem para além dos muros das escolas. A construção do conhecimento se torna possível em diferentes espaços sociais onde ocorra “possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades” (GIROUX, 1995, p. 144). Nesse contexto, o autor alerta para a existência de “pedagogias”, ora encaradas como oposição, ora como padronização, que compreendem determinados mecanismos de transmissão do saber.

As perspectivas padronizadas 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” (GIROUX, 1995, p. 144). Para o autor, as pedagogias de oposição

lutam contra essa produção formalizada de significado, apresentando novas vias de comunicação, novos códigos de experiência e novos aspectos de recepção que apontam a conexão política entre imagens, seus meios de produção e recepção e as práticas culturais que as legitimam. (GIROUX, 1995, p. 144)

Entende-se, dessa maneira, que Giroux, ao analisar as questões curriculares, extrapola a compreensão de planejamento e organização, ampliando o entendimento e considerando como determinante para a compreensão do currículo as questões políticas e ideológicas.

Tanto Giroux quanto Apple têm ampliado suas discussões curriculares para além das relações de classe. Em suas últimas publicações, as análises de Giroux se tornaram mais

culturais do que educacionais, porém sem perder a conexão com a questão pedagógica e curricular. Nesse sentido, Silva (2013a, p. 51) afirma que o autor tem “se preocupado cada vez mais com a problemática da cultura popular tal como se apresenta no cinema, na música e na televisão”. Apple, por sua vez, se voltou para questões relacionadas a gênero, como se evidencia na seguinte passagem:

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. (APPLE, 2006, p. 48)

Diferentemente dos Estados Unidos, a crítica do currículo deu-se, na Europa, a partir das ideias de Michael Young, baseadas na sociologia. O início dessa crítica, que passaria a ser conhecida por *Nova Sociologia da Educação* (NSE), se deu com base na publicação, em 1971, do livro *Knowledge and control*, de Michael Young. O movimento da NSE, que era liderada por Young, contava também com a participação de autores influentes, como Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Geoffrey Esland e Nell Keddie, bem como outros autores ligados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres. A preocupação da NSE era com o processamento de pessoas e não com o processamento do conhecimento. O que importava era saber se as crianças e jovens eram bem sucedidos ou não nos currículos vigentes. Young tomava como ponto de partida para as discussões o desenvolvimento de uma sociologia do conhecimento, que, de acordo com Silva (2013a, p. 66), consistia em “destacar o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento, bem como suas estreitas relações com estruturas sociais, institucionais e econômicas”.

Nesse sentido, Sacristán destaca as influências das teorias da sociologia da educação elaboradas por Young na concepção crítica sobre os currículos:

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. (SACRISTÁN, 2000, p. 19)

A NSE buscou investigar questões curriculares, atreladas aos princípios da seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar, e questões relativas ao poder, ancoradas nos princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais. Segundo Macedo,

é central para a análise 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)

Young concentrava-se na análise dos princípios de estratificação e integração que governavam a organização do currículo. De acordo com Silva (2013a, p. 68), “é essa estreita relação entre organização curricular e poder que faz com que qualquer mudança curricular implique uma mudança também nos princípios de poder”.

Podemos entender, então, que a NSE buscou construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados, além de desafiar as formas existentes de estratificação e atribuição de prestígio (SILVA, 2013a). As ideias de Young, além de importantes para disseminar e organizar tais compreensões pela Europa, foram decisivas para um entendimento do currículo baseado na construção social, para além de questões estruturais.

Dessa forma, fica claro que as teorias críticas sofreram influências de pensamentos marxistas e neomarxistas, questionando o *status quo* e fundamentando-se em categorias de análise como reprodução, ideologia, resistência, classe social e hegemonia. As teorias críticas surgem, portanto, com o objetivo de denunciar as injustiças e as desigualdades sociais reforçadas pelas instituições de ensino. Nesse sentido, Silva (2013a, p. 17) afirma que “as teorias críticas do 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”.

Na década de 1990, surge outra possibilidade de compreensão do currículo: a perspectiva pós-crítica. De acordo com Paraíso (2005, p. 68), ao invés do conceito de “ideologia, a teoria pós-crítica enfatiza o conceito do *discurso*”. Silva (2013a) enfatiza que as teorias pós-críticas se diferenciam das teorias críticas por se basearem em formas discursivas de análise, ou seja, em uma análise textualista, e não em uma análise fundamentada em uma economia política de poder. Nesse sentido, é importante frisar que, apesar de acreditarem nas relações de poder existentes nas temáticas curriculares, as teorias pós-críticas não são norteadas de acordo com as divisões de classe capitalistas, mas sim pelos fundamentos do multiculturalismo. Segundo Paraíso, o campo curricular:

multiplicou suas bases, passando a se inspirar também em uma multiplicidade de

pequenas narrativas que deslocaram a primazia das análises de classe social e multiplicaram as categorias para o olhar social, passando a operar também com categorias como gênero, etnia, geração, idade, sexualidade, etc.. (PARAÍSO, 2010, p. 32)

De acordo com Silva (2013a, p. 85), o multiculturalismo é fundamentalmente ambíguo, pois ao mesmo tempo em que pode ser entendido como um “movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional”, também pode ser visto como uma “solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante”. Em ambas as formas de compreensão, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder, que obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.

Silva (2013b, p. 205) afirma que “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 dos eixos”. Nesse sentido, entender o currículo como discurso é reconhecer que o mesmo contém conhecimentos específicos sobre diferentes formas de organização da sociedade e de diferentes grupos sociais, bem como entender que, em um determinado momento, saberes serão selecionados, legitimados e enfatizados, valorizando, representando, orientando e/ou excluindo diferentes formas de viver em sociedade. Nesse sentido, Paraíso afirma que

Constituímo-nos como sujeitos em processos heterogêneos, em diferentes instâncias e de modos conflituosos. Em diferentes práticas aprendemos e reaprendemos que existem modos considerados “adequados” de ser, viver e fazer que são diferenciados por relações de poder relativas à classe, idade, raça, gênero, etc, e que mudam ao longo do tempo, de um contexto para outro, de uma cultura para outra e dependendo das relações de poder em jogo (PARAÍSO, 2006, p. 1)

Para Silva, o currículo pode ser considerado como uma narrativa, pois ele 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”. (SILVA, 2013b, p. 205-206)

Como é possível identificar, a teoria pós-crítica, além das questões de classe social, aborda questões relacionadas às diversidades culturais e às relações de gênero, raça, etnia e sexualidade. Silva (2013a) afirma que o multiculturalismo nos mostra que o aumento da

desigualdade em matéria de educação e currículo é proveniente de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe como a teoria crítica propunha. Como se vê, as teorias pós-críticas ampliaram o entendimento dos processos de dominação. Segundo o autor,

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. (SILVA, 2013a, p. 146)

A teoria pós-crítica entende o currículo como um discurso e um texto que analisa as questões de identidade e poder presentes nos mais diferentes artefatos e manifestações culturais, não se restringindo somente ao âmbito escolar. Um currículo não existe apenas nas políticas curriculares, nas escolas, nas faculdades de educação ou nas universidades. De acordo com Paraíso (2010, p. 37), “um currículo circula por vários espaços, percorre-os, move-se neles e atravessa-os”. Ao se deslocar, se desdobrar e se materializar, o currículo acontece também nas salas de aula, nas bibliotecas, nos museus, nas propostas político-pedagógicas, nas diferentes formações, na pesquisa educacional, na internet, nos jogos, nas brincadeiras, na mídia, na música, na cultura, nas práticas de lazer e em vários outros segmentos da vida.

Giroux (1995) compreende o currículo escolar ou universitário como uma “máquina de ensinar” que se articula ou disputa com outras “máquinas de ensinar”, produzindo significados e verdades. Assim, novas configurações culturais surgem no mundo contemporâneo como concorrentes das escolas e universidades na função de educar as pessoas. Apoiado em Giroux (1995), compreendo os artefatos culturais como a televisão, o cinema, o rádio, a internet, a literatura, a música, os jogos e as brincadeiras também como “máquinas de ensinar” que possuem um currículo que precisa ser entendido e questionado. Como um objetivo estratégico na luta por um mundo mais justo e igualitário, é preciso desconstruir e desmontar esses currículos, mostrar seu funcionamento e significados. Como enfatiza Paraíso,

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 que, muitas vezes, entram em conflito com aquilo que procuramos ensinar e divulgar por meio do currículo escolar ou universitário, em nossas lutas sociais e nos movimentos culturais dos

quais participamos. (PARAÍSO, 2010, p. 38)

Portanto, a pedagogia e o currículo estão para além dos espaços pedagógicos institucionalizados, como as escolas e universidades; estão, também, em diversificadas instâncias culturais. Por esse motivo, se torna imprescindível apurar o funcionamento dessas pedagogias culturais e seus diferentes currículos culturais, a fim de evidenciar seus princípios e aplicações na formação das pessoas ou na produção das subjetividades. Dessa maneira, torna-se pouco produtivo afirmar que existe um deslocamento da escola para esses outros artefatos tecnoculturais como educadores eletrônicos das novas gerações, como argumentam Green e Bigum na seguinte passagem:

na assim chamada virada pós-moderna, o currículo tende a se desvincular da escola, o que impõe uma reconceitualização tanto do currículo como da escola, uma reconceitualização que seja feita de acordo com as condições modernas e para condições pós-modernas. (GREEN; BIGUM, 1995, p 214)

Paraíso (2010) afirma que se torna pouco eficiente a estratégia de dividir esses artefatos em polos opostos e sem conexão. De um lado a “alta cultura”, com as universidades e escolas, e do outro a “baixa cultura”, com vários produtos dos artefatos tecnoculturais aos quais nos referimos acima. A autora sugere que assumir que todas essas instâncias culturais, com seus inúmeros artefatos, são pedagógicos e ensinam,

possibilita-nos ser mais modestos em nossas ambições, abrir-nos para entender e compreender que linguagens mobilizam para ensinar além de possibilitar-nos articular lutas diárias contra a visão do que e de como deve ser o lazer, o descanso, o divertimento, o social, o educacional e o político que está sendo divulgado diariamente ao grande público. (PARAÍSO, 2010, p. 39)

Possibilita, portanto, a construção de currículos capazes de orientar a leitura crítica dessas máquinas, do seu funcionamento, dos discursos e significados que produzem e propagam.

Nesse sentido, Macedo (2007) afirma que a perspectiva pós-crítica considera que a legitimação de determinadas culturas e visões de mundo pode ser determinada pelo currículo. Segundo o autor,

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)

Nesse ponto, considero importante uma discussão curricular fundamentada na perspectiva dos Estudos Culturais. De acordo com Silva (2013a), esse campo de teorização e investigação teve sua fundação em 1964. Suas principais discussões ocorreram no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, na Inglaterra. A instigação inicial do Centro partiu de “um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica” (SILVA, 2013a, p. 131), que era embasada em uma visão burguesa e elitista, compreendendo a cultura enquanto privilégio de um grupo restrito de pessoas.

A reação do Centro a essa concepção foi evidenciada nos trabalhos de Raymond Williams, Richard Hoggart e E.P. Thompson. Foi na concepção de cultura desenvolvida por Raymond Williams, em sua obra *Culture and society*, publicada em 1958, que o Centro encontrou suas bases teóricas e metodológicas. Williams (1969) afirmava que, em contraste com a tradição literária britânica, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano, não havendo nenhuma diferença entre as “grandes obras” da literatura (definição dada à cultura por F.R. Leavis) e as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência.

Nesse sentido, Thompson (1998) nos alerta sobre os riscos de atribuição superficial e ingênua de significados e conceitos à palavra cultura. Para o autor, “o próprio termo cultura, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto” (THOMPSON, 1998, p. 17). Os Estudos Culturais concentram-se, de acordo com o conceito defendido por Raymond Williams, na análise da cultura como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social.

Além disso, Silva (2013a, p. 133) afirma que, para os Estudos Culturais, “a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes”. Dessa maneira, além de conceber a cultura como campo de luta em torno da significação social, os Estudos Culturais se opõe às implicações deterministas da divisão marxista entre infra e superestrutura. Ou seja, na contramão dos ideais marxistas e com a ênfase na cultura, os Estudos Culturais estão reduzindo toda a dinâmica social à dinâmica cultural.

Os Estudos Culturais estão, portanto, preocupados com questões relacionadas à ligação entre cultura, significação, identidade e poder. A cultura é compreendida, nos Estudos

Culturais, como um campo de produção de significados, onde os diferentes grupos sociais, encontrados em distintas posições de poder, lutam pelo estabelecimento de seus ideais e princípios à sociedade como um todo. Portanto, de acordo com Silva (2013a, p. 134), a cultura é, nessa concepção, “um campo contestado de significação”, onde o mais importante é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um jogo de poder, onde não se define apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e grupos que nesse mundo vivem devem ser.

De acordo com Silva (2013a, p. 134), “os Estudos Culturais permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade”, o que torna possível enxergá-lo como campo cultural, sujeito à disputa e à interpretação. Dessa forma, ao compreender o currículo como artefato cultural, Silva destaca dois sentidos para o entendimento dessa perspectiva:

1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (SILVA, 2013a, p. 135)

Dessa forma, identificar o currículo na perspectiva pós-crítica significa colocar em evidência elementos que até então não eram considerados nas análises das teorias da concepção crítica. Um desses elementos que reforça as questões curriculares relacionadas com a perspectiva pós-crítica é o movimento multicultural.

De acordo com Brandim e Silva (2008), o movimento multicultural surge nos Estados Unidos em defesa das lutas de alguns grupos culturais com uma abordagem curricular contrária a qualquer forma de preconceito e discriminação. Com propostas políticas diversificadas que contrastavam com os ideais essenciais do conhecimento marxista, a ação política do movimento multicultural era fundamentada no conceito de diversidade cultural, que priorizava a prática de estudos sobre a identidade cultural como demanda política. De acordo com Isayama (2002), as análises e teorizações do multiculturalismo podem ser relevantes para os estudos sobre currículo, uma vez que discutem a transformação das posições de poder na sociedade e nas instituições. O autor defende que o multiculturalismo não pode ser compreendido como a convivência de culturas diferentes, por isso é preciso analisar as relações de poder existentes em suas conexões sociais. Segundo Isayama (2002, p. 30) o multiculturalismo “não deve propor um fechamento cultural, mas sim pontos de contato

entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira; no entanto, a ênfase é a identificação e a transformação das relações de poder existentes entre as diferentes culturas”.

A partir da discussão apresentada, surge o questionamento: existe uma ruptura entre as perspectivas crítica e pós-crítica? Para Paraíso (2005), as teorias são diferentes entre si:

O currículo [pós-crítico] 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).

Macedo (2007) afirma que essa ruptura tem ligação com duas vertentes do movimento multicultural: uma voltada para a não priorização das relações da cultura com a dinâmica política e com o poder e a outra que prefere politizar o debate sobre a diversidade cultural, em que são estabelecidas relações com as questões de poder. Nesse sentido, Silva afirma que

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, 2013a, p. 145)

Importante frisar que existem críticas em relação à fundamentação dos teóricos pós-críticos, que estariam deixando de lado as questões relacionadas ao poder e à ideologia devido à supervalorização das questões culturais. Carlson e Apple (2003) afirmam que as teorias críticas, ditas ultrapassadas, não devem ser abandonadas e esquecidas, mas sim relidas, reconstruídas e alimentadas de novos saberes advindos de outras vertentes. Nesse sentido, os autores afirmam que a perspectiva pós-crítica “implica uma dualidade entre o ‘velho’ e o ‘novo’, que nos dificulta perceber tanto continuidades quanto discontinuidades, e que nos desencoraja a ver diferenças no interior das categorias do ‘moderno’ e do ‘pós-moderno’” (CARLSON; APPLE, 2003, p. 13).

Mesmo com a aparente ruptura entre as teorias do currículo, há um consenso de que a teoria pós-crítica contribui para o avanço dos estudos curriculares, a partir do estabelecimento de importantes modificações na forma de entender o conhecimento e a linguagem. Para

compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos, é preciso combinar as teorias pós-críticas com as críticas. Independentemente de sua denominação, escolho como referencial para meu trabalho essa teoria curricular que se preocupa com relações entre o saber, o poder e a identidade e que reivindica o respeito à diversidade do pensamento. Nesse sentido, concordo com Silva 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. (SILVA, 2013a, p. 150)

Nesse sentido, concordo com Paraíso (2010, p. 30), para quem o currículo deve ser entendido como um texto cultural, “uma prática de significação produtiva, um artefato sempre envolvido com relações de poder, um texto que governa condutas e que produz sujeitos de determinados tipos”. É preciso olhar o currículo para além da moldura, para além de seu conteúdo e objetivos. Caso isso seja feito, de acordo com Veiga-Neto (1997, p. 150), “podem-se detectar interesses ideológicos muito fortes”.

Todas essas modificações, interrogações e problematizações afetaram e aqueceram a teoria e a pesquisa no campo curricular. Isso se deve ao uso dos questionamentos advindos do pós-estruturalismo e do pós-modernismo, somados à incorporação de questões e conceitos advindos dos estudos culturais, dos estudos feministas, do multiculturalismo, entre outros. Outras categorias de análise curricular surgiram e o campo passou a viver uma era de produção intelectual criativa, crítica, inventiva e vigorosa. De acordo com Paraíso (2010), foi então que o currículo passou a ser visto em sua relação com a cultura,

como uma prática cultural que divulga e produz significados sobre o mundo e as coisas do mundo como um espaço privilegiado de contestação, conflitos e negociações culturais como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que diferentes grupos culturais constroem suas identidades. (PARAÍSO, 2010, p. 33)

Diante do apresentado, para além de um agrupamento de disciplinas estabelecidas por procedimentos, métodos e objetivos, entendo o currículo como algo repleto de intencionalidades que selecionam e determinam saberes. Assim sendo, passo a discutir sobre as questões do lazer articulando-as às questões curriculares que aqui foram tratadas.

3 INTERFACES ENTRE CURRÍCULO E LAZER: ESTUDOS E POSSIBILIDADES

Ao longo deste capítulo pontuo questões peculiares ao currículo, o lazer e a formação profissional em lazer. Primeiramente, a partir da conceituação e caracterização do lazer, estabeleço conexões com o campo curricular para em seguida estabelecer relações com pressupostos da formação profissional, pré-requisitos essenciais para uma sólida e comprometida construção dos saberes do profissional que atua com o lazer. Apoio-me em um conceito de formação profissional baseado na ampla formação teórico-prática e que dialogue com as iniciativas da pesquisa e da formação cultural dos sujeitos envolvidos.

Por se tratar de um tema que, seja por sua complexidade ou por sua multidisciplinaridade, vem sendo abordado e discutido em diferentes áreas do conhecimento, apresento, em um segundo momento, estudos já realizados que abordam as questões curriculares do lazer em diferentes instâncias: culturais, políticas, sociais e econômicas.

3.1 Lazer e currículo: conexões, conceitos e definições

Como discutido no capítulo anterior, é justamente a cultura que, ao mesmo tempo em que conecta, permite diferenciação e torna possível fazer relações produtivas entre currículo e lazer, compreendendo cada um dos campos com suas perplexidades, conflitos e problemas. É a cultura, localizada no meio dos dois campos, que permite composições e problematizações. Além disso, como afirma Gomes (2008, p. 3), “mesmo com as diferenças conceituais entre os autores da área verifico uma tendência, na atualidade brasileira, em compreender o lazer como uma dimensão da cultura”.

O lazer também é um espaço de criação e de produção de significados sobre o social e o cultural e pode ser analisado como uma máquina de ensinar, como um artefato cultural cercado de relações de poder e que possui um currículo. Pode, portanto, ser visto como uma prática cultural que produz sujeitos de subjetividades ou de identidades. Concordo com Paraíso (2010, p. 47), para quem, nessa perspectiva, a subjetividade é “construída, montada e fabricada por meio daquilo que vemos, ouvimos, vivemos, experimentamos, praticamos”, enquanto a identidade é concebida como “construída socialmente na relação com a diferença, como não unificada, incoerente, multifacetada, inacabada e em permanente processo de construção”.

O significado e o entendimento de lazer como o inverso das obrigações do trabalho produtivo, como o “não trabalho”, tempo livre ou desocupado dedicado à diversão, à fuga das

tensões advindas do trabalho cotidiano e à recuperação das energias, predomina no senso comum. Essas visões, aliadas à complexidade e multidisciplinaridade do tema, vêm instigando reflexões consistentes de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento sobre os significados históricos, sociais e culturais do lazer. De acordo com Gomes (2008), desde as últimas décadas do século 20, a temática vem ocupando um espaço cada vez maior no cenário social mundial, com a crescente formação de grupos de estudos multidisciplinares, pesquisas, debates e publicações.

Segundo Melo (2011, p. 68), “a palavra *leisure* surgiu no século XIV, com o sentido de oportunidade de fazer algo, derivada do francês medieval *leisour*, que era originário do francês antigo *leisir*, que significava ser lícito”. De acordo com o autor, o conceito moderno de lazer se sistematizou a partir do século XVIII, quando dicionários da língua portuguesa registraram a presença da palavra no vocabulário da época. Segundo Marcellino (1995), foi a partir da década de 1970 que os estudos sistemáticos sobre a temática do lazer tiveram início, apesar de ações profissionais no âmbito do lazer e da recreação terem ocorrido no início do século XX. Durante esse período, lazer e recreação eram entendidos como sinônimos e, segundo Melo e Alves Junior (2003, p. 15), essa aproximação entre os termos pode ser explicada pelo “resultado de traduções de textos de origem diferenciada (os termos *recreation* e *leisure*, do inglês ou *loisir*, do francês)”. Nesse sentido, Gomes (2003, p. 54) afirma 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”.

Mesmo admitindo existir relações e conexões entre o lazer e a recreação ao longo de sua história, deixo claro que não os entendo como sinônimos. De acordo com Miranda (1993), foi na década de 1940 que o conceito de recreação foi criado e amplamente difundido, primeiramente nos Estados Unidos. Gomes (2008, p. 89) afirma que o conceito de recreação constituía “um tema sociológico, surgindo com um sentido novo, social ou político social”. A recreação deixou de ser encarada simplesmente como um conjunto de atividades e passou a ser encarada como um movimento de alto valor social, vista como parte da religião, da educação e do próprio trabalho. Os parques de jogos, que até então eram locais destinados somente às crianças, passaram a ser frequentados por todo o resto da população e, conseqüentemente, tiveram seus programas ampliados. A recreação tornou-se a palavra de ordem para a formação de uma personalidade produtiva e cooperante, através dos jogos, esportes, música, teatro, trabalhos manuais e outras atividades.

Dessa maneira, Miranda (1993, p. 56) afirma que a “alegria e a felicidade que derivam

da recreação comunal enriquecem a vida e são essenciais para a tranquilidade, a ordem e a segurança social. Estes são os grandes valores sociais da recreação”. De acordo com Gomes (2008, p. 90), “a fixação do movimento da recreação não foi um acontecimento natural”, uma vez que o processo fazia parte do projeto social e político vigente naquele contexto histórico, que tinha como objetivo, através de uma prática prazerosa e espontânea, a formação da nacionalidade, a disciplina e a incorporação de valores morais.

Entendo a recreação como uma expressão que engloba uma série de atividades de cultura popular organizadas, supervisionadas e difundidas, como forma de manutenção da saúde, da ordem e da força de trabalho. Em contrapartida, apoiado em Melo (2011), entendo o lazer como um fenômeno moderno, fruto do desenvolvimento de um modelo econômico, de uma organização política, de uma estruturação de um conjunto de posições acerca da vida em sociedade e de uma conformação das classes sociais, advindos da Revolução Industrial. Considero, portanto, o lazer como uma dimensão da cultura, caracterizada por meio da vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, que estabelece relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações – especialmente com o trabalho produtivo (GOMES, 2008).

Segundo Gomes (2008, p. 86), “no Brasil, ao longo da primeira metade do século 20, o foco das discussões e das práticas recaía sobre a recreação, mas nos dias de hoje, presenciamos uma maior valorização do lazer”. Isso se dá devido às inúmeras opções de estudo e de atuação profissional que o mercado de trabalho disponibiliza nesse âmbito, para profissionais formados em diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, o lazer é visto como uma das áreas mais promissoras do século 21, uma vez que é considerado como fator fundamental para a busca da qualidade de vida, é assegurado como direito social e enxergado como pilar essencial para a sustentação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

Bramante (1998) afirma que ao longo do tempo o lazer tem sido conceitualmente confundido com outras expressões, como a recreação e o jogo. Para o autor, o lazer é um campo interdisciplinar de estudos e pesquisas, enquanto a recreação é associada ao conceito de atividade. De acordo com o autor, “a recreação pode ser considerada como o produto, isto é, atividade/experiência, que ocorre dentro do lazer” (BRAMANTE, 1997, p. 123).

Seguindo a linha de entendimento da recreação como o conjunto de atividades desenvolvidas no lazer, Bruhns (1997) afirma que o lazer pode ser entendido como uma expressão da cultura e a recreação como uma atividade exclusiva do lazer. A autora afirma que a recreação aproxima-se do lúdico e alerta que essa aproximação pode gerar “uma certa

confusão de termos e objetivos, sendo o jogo visualizado como recreação” (BRUHNS, 1997, p. 39). De acordo com autora, enquanto a recreação é uma atividade exclusiva do lazer, o jogo, incorporado ao lúdico, pode acontecer em diversas situações. Porém, dependendo do contexto em que ocorre, pode não ser considerado como uma atividade de lazer, como, por exemplo, ao ser desenvolvido em uma disciplina escolar.

Pinto (1992) aborda os termos recreação e lazer de forma conjunta, como espaços privilegiados para a experiência do lúdico, “cuja preocupação central é a vivência de conteúdos culturais que possibilitem ao sujeito experienciar o lúdico em sua vida” (PINTO, 1992, p. 291). Em contrapartida, Camargo (1998) afirma que a utilização das duas expressões surgiu por causa de questões lingüísticas e que nem todas as línguas modernas possuem termos que correspondem às palavras recreação e lazer. Portanto, os conceitos “nada se diferenciam do ponto de vista da dinâmica sociocultural que produziu o divertir-se moderno” (CAMARGO, 1998, p. 33).

Assim, no início do século XX existia a necessidade de se estudar o lazer e a recreação, e essa demanda foi colocada em prática a partir do surgimento da “sociologia do lazer”, nos Estados Unidos e na Europa. Segundo Parker (1978), a sociologia do lazer era parte do desenvolvimento da sociologia em seu conjunto, cujas abordagens teóricas e métodos de investigação não eram totalmente peculiares ao lazer. De acordo com Sant’anna (1994), o que levou ao estímulo às pesquisas sobre a temática do lazer naquele momento histórico foi a preocupação, gerada por parte dos políticos e empresários, com o crescimento dos debates em relação à criação de mecanismos de regulamentação e diminuição da jornada de trabalho, fato que influenciaria diretamente o modo de utilização do tempo livre dos trabalhadores. Segundo Gomes,

isso evidenciou a necessidade da elaboração de modelos teóricos próprios para o lazer, empreendidos em diferentes áreas do conhecimento, os quais tiveram influência bastante significativa no Brasil, sobretudo no decorrer da segunda metade do século 20, pois, antes disso, o conceito predominante era o de recreação (GOMES, 2008, p. 97).

Junto com a necessidade de aprofundar os estudos sobre o lazer, vieram as iniciativas relacionadas com a formação profissional. A educação física foi uma das áreas onde foram estabelecidos laços com o campo de formação para o lazer. Isso se deve ao fato de os exercícios físicos, que higienizavam, moralizavam e fortaleciam os corpos, serem os mais adequados para o intuito da recreação. Dessa forma, os profissionais da educação física eram vistos como os responsáveis pela atuação nesse âmbito. Segundo Bramante (1992), desde o

início do século XX, no Brasil, a área presta serviços no campo da recreação e lazer. Apesar de somente em 1962, por meio do parecer número 298, a recreação ter sido incluída formalmente na formação profissional, ela é vinculada à área da educação física desde os anos 1930 (PINTO, 2001).

Nesse sentido, acredito que o currículo da formação profissional em lazer pode ser entendido tanto como um texto cultural, como uma prática de significação, quanto como um discurso produtivo ou como um texto produtor de sujeitos. De acordo com Paraíso (2010, p. 54), “dados os efeitos do currículo na produção de sujeitos, a escolha sobre que saberes selecionar, que significados priorizar, que estratégias adotar tem efeitos importantes no tipo de sociedade que contribuimos para construir”.

O desafio é encarar o currículo enquanto campo aberto de significação, indo na contramão dos projetos conservadores, que fecham esse processo de significação. Construir, portanto, currículos que tenham o objetivo de contribuir para a produção de sujeitos críticos que questionem aquilo que já foi significado. Compartilho da ideia de Paraíso (2010) de que o currículo é um campo aberto de significação, onde pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam, experimentam, produzem, revitalizam, aumentam a potência de agir ou a força de existir e onde domínio, regulação e governo se entrecruzam. Corazza (2001) complementa essa ideia ao afirmar que essa força existe porque o currículo é exatamente o que fazemos com ele, por ele e nele.

3.2 Formação profissional em lazer: faces e interfaces

O crescimento da demanda pelo aprofundamento dos estudos do lazer veio seguido de iniciativas relacionadas à formação profissional. Segundo Sant’anna (1994), a partir dos anos 1970 foi detectado um aumento na produção científica sobre o lazer, o que auxiliou na elaboração de instrumentos de descrição, avaliação, cálculo e organização dos usos do tempo livre. De acordo com Isayama (2010), além de relatórios de observação das técnicas empregadas e dos resultados obtidos na aplicação dos programas de lazer, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses se avolumaram, evidenciando esforços que contribuíram para a transformação do meio sociocultural.

Para Gomes e Melo (2003, p. 27), 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”. Foi a partir desse período que o lazer, mais do que ser visto como um tema de estudos particulares, passou a ser

encarado como um campo de estudos e de intervenções, uma área capaz de unir e estimular pesquisas, projetos e ações multidisciplinares, de forma coletiva e/ou institucional.

Camargo (2003) afirma que o primeiro grande encontro para o estudo do lazer foi realizado em 1969, em São Paulo, e foi denominado *Seminário Lazer: perspectivas para uma cidade que trabalha*, realizado pelo SESC – SP. O autor 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 (CAMARGO, 2003, p. 37).

Segundo Gomes e Melo (2003), jornais e pesquisas da época indicam que o primeiro Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR) foi criado em 1973, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). A mesma instituição foi também responsável pela criação do primeiro Curso de Especialização em Lazer no nível de pós-graduação *lato sensu*, em 1974. Diversos outros eventos científicos com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre o lazer também foram realizados nesse período em todo o país.

De acordo com Gomes e Melo (2003), um dos fatores que impulsionou as pesquisas sobre o lazer no Brasil ao longo das décadas de 1970 e 1980 foi a aceitação e influência do pensamento do sociólogo francês Joffre Dumazedier (1973, 1975, 1979). De acordo com os autores, sua participação em palestras e cursos organizados pelo CELAR/PUC-RS “estimulou o intercâmbio de ideias e a preocupação com o desenvolvimento do lazer enquanto um campo de estudos e de intervenção profissional” (GOMES; MELO, 2003, p. 29). A partir de então, diversos estudiosos brasileiros passaram a se dedicar às reflexões sobre o lazer, não apenas a partir do pensamento sociológico, mas também com foco em diversas e diferentes perspectivas.

Para Gomes (2010), além de significar uma possibilidade para enriquecer, fundamentar e qualificar a formação de profissionais do lazer, a pesquisa contribui para aprofundar o nível de conhecimento e instigar a autonomia intelectual do sujeito pesquisador. Além disso, colabora com a garantia do rigor teórico-metodológico imprescindível para a pesquisa científica e com o desenvolvimento da habilidade articuladora dos diferentes elementos que compõem a investigação realizada. A autora ainda afirma que “a pesquisa possibilita, também, zelar pela coerência no trato das informações, estimulando a criatividade e a criticidade do pesquisador na análise dos resultados” (GOMES, 2010, p. 100).

A pesquisa faz parte de todo processo de formação. Nesse sentido, concordo com Gomes (2008), para quem formar é fecundar ideias e pensamentos, criar questões que nos retirem de posições acomodadas, nos transformando e transformando os outros. É um meio em que podemos nos colocar avessos às certezas cristalizadas, para juntos, com curiosidade e vontade de saber, (re)construirmos o conhecimento. Dessa maneira, é preciso incorporar esforços a fim de formar profissionais capazes de desenvolver coletivamente vivências teórico-práticas sobre o lazer, para que estas não sejam utilizadas para mascarar ou atenuar os problemas sociais e “nem estejam a serviço da sistemática da reprodução cultural” (GOMES, 2008, p. 136).

Segundo Isayama (2010, p. 1), o aumento na produção científica “contribuiu de forma significativa para a ampliação das ações no âmbito da formação profissional em nosso país, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de cursos centrados no fazer por fazer, em receitas de atividades ditas recreativas”. Dessa maneira, as ações reduziam a recreação ao ensinamento de práticas a serem executadas. O autor afirma que “tolerância, animação e prazer pelo trabalho passaram a ser os pilares básicos para a atuação dos recreadores, e, por isso, a formação profissional fundava-se na cooperação e no amor ao trabalho assistencialista” (ISAYAMA, 2010, p. 11).

Stoppa (2000) salienta que as características requeridas em um profissional de lazer estavam longe de uma formação específica e aprofundada sobre a temática. De acordo com o autor, o perfil profissional é relacionado com

a questão da aceitação da filosofia 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 extrovertido 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. (STOPPA. 2000, p.177)

Considero importante a experiência profissional e pessoal de cada sujeito para a atuação no campo do lazer, porém acredito que não são suficientes. O lazer é um fenômeno abrangente e profundo, onde os saberes acadêmicos e os conhecimentos técnicos fundamentados são a base para uma atuação que supere o senso comum.

Para além das críticas realizadas à visão tradicional sobre o recreador e a recreação, é preciso buscar a compreensão de seu processo de formação, mais do que procurar respostas e soluções para a questão em discussão. Por isso, concordo com Gomes (2008, p. 136) quando afirma que “é fundamental que nos comprometamos com a busca de fundamentos que possam subsidiar a formação de profissionais para o lazer, preparando-os para rever as posições

assumidas sem questionamento”. Dessa forma, é imprescindível, através da análise dos significados sociais, pedagógicos e culturais, encontrar um entendimento ampliado sobre essas práticas que são incorporadas em nossa realidade.

É preciso, assim, colaborar com a formação de sujeitos comprometidos com o processo de construção do saber. Sujeitos que questionem a realidade, perguntem pelo sentido de sua prática profissional e que assumam uma atitude reflexiva em relação aos processos sociais e às contradições de nosso meio. Formar profissionais que fazem do lazer “não um mero e alienante produto a ser consumido, mas uma possibilidade lúdica, crítica, criativa e significativa a ser vivenciada com autonomia e muita responsabilidade” (GOMES, 2008, p. 137).

De acordo com Isayama (2010), no Brasil é cada vez maior o interesse de alunos e professores pela discussão da temática do lazer, considerando as diferentes possibilidades de estudo e de intervenção profissional que o campo de trabalho em lazer vem abrindo para os profissionais formados. Isso se deve ao fato de que, nos últimos anos, o lazer vem sendo apontado como um dos responsáveis fundamentais pela melhoria da qualidade de vida.

Com o surgimento da “indústria do lazer” a partir da década de 1990, observo a tendência a encarar o lazer como potencial econômico. O lazer passa a ser visto mais como um mercado e um negócio, que comercializa produtos e serviços, movimenta e gera lucros. Gomes e Melo (2003, p. 24) ainda destacam “o desenvolvimento de uma forte e crescente indústria do lazer e do entretenimento, apontada como uma das mais promissoras fontes de negócio da contemporaneidade”.

Apesar do reconhecimento de que o lazer vem, cada vez mais, se consolidando enquanto mercadoria a ser negociada, acredito, conforme Marcellino (2001), que existam outras formas de se entender e tratar o lazer. O autor sugere duas vertentes, 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 e outra que o vê como gerado historicamente na sociedade, e que dela emerge, podendo na sua vivência, gerar também, no plano cultural, valores questionadores da própria ordem estabelecida. (MARCELLINO, 2001, p. 5)

Ainda de acordo com o autor, o processo de formação de profissionais para atuarem no campo do lazer é decorrente da “demanda verificada no mercado, em franca expansão” (MARCELLINO, 2003, p. 8). Seguindo essa linha de raciocínio, Werneck (1998) afirma que a demanda pela formação profissional no lazer sofre influências dessa situação (mercado em alta), pois muitos são atraídos pelas possibilidades lucrativas que essa área pode proporcionar.

Nesse sentido, os variados cursos de lazer focalizam uma formação, na maioria das vezes, técnica.

Apesar de o lazer ter tomado essa direção conceitual, é possível perceber diferentes iniciativas no âmbito da formação profissional, com o intuito de formar uma outra perspectiva. Isayama (2005) destaca as seguintes possibilidades: grupos de estudo/pesquisa; realização de eventos técnico-científicos sobre lazer; listas de discussão na internet e publicação de artigos científicos em periódicos de diferentes áreas. Além dessas possibilidades, também são caracterizados como espaços de formação profissional em lazer os diferentes cursos profissionalizantes, de capacitação e qualificação, além dos cursos de graduação e pós-graduação.

Nesse sentido, Isayama (2010), nos mostra que a formação profissional no âmbito do lazer vem sendo realizada em duas perspectivas. A primeira seria voltada para a formação de profissionais técnicos, e teria como orientação principal o domínio de conteúdos específicos e metodologias. A prática é o eixo da formação, minimiza a teoria na ação profissional e, segundo o autor, “como resultado surge o tecnicismo que restringe o profissional a um simples técnico, e a mediação técnica se torna substantiva, norteando os fins e valores do processo de formação e não o contrário” (ISAYAMA, 2010, p. 12). Dessa forma, as reflexões de cunho filosófico, político, cultural e educacional, que são fundamentais nos processos de atuação profissional no âmbito do lazer, são deixadas de lado; atribui-se maior importância à prática e reafirma-se, assim, a dicotomia existente entre a teoria e a prática.

A outra perspectiva, segundo o autor,

aponta como prioridade a formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica, que se dá por meio da construção de saberes e competências que devem estar alicerçados no comprometimento com os valores disseminados numa sociedade democrática, bem como na compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer. (ISAYAMA, 2010, p. 13)

A formação deve, portanto, por meio do entendimento de seus significados em diferentes contextos e articulações interdisciplinares, tornar possível o domínio de conteúdos que serão posteriormente socializados (ISAYAMA, 2010). Além disso, a formação deve oferecer o conhecimento de processos de investigação que ajudem o profissional no aprimoramento de sua ação e no gerenciamento do seu desenvolvimento de ações educativas lúdicas.

Ao longo da história do pensamento ocidental, um problema que sempre esteve presente na problemática da formação profissional como um todo foi o do entendimento da

relação entre teoria e prática. Essa problemática é discutida de forma mais profunda nos campos que incidem diretamente sobre a prática social (CANDAUI; LELIS, 2001). De acordo com Gomes (2008), a relação entre teoria e prática é uma das questões básicas da formação profissional. Segundo o autor, “no seio dessa relação são manifestos os problemas e as contradições da sociedade em que vivemos, que privilegia a oposição entre os trabalhos intelectual e manual e, em consequência, a teoria e a prática” (GOMES, 2008, p. 79).

A teoria deve analisar os pontos e os acontecimentos que atribuem significados à vida do dia a dia dos sujeitos, se enraizando nas experiências de vida, nas questões e nas práticas reais. Dessa maneira, a prática não se opõe à teoria, e sim se inspira em considerações teóricas reflexivas, o que acaba por transformar a teoria. Nesse sentido, Giroux (1995, p. 97) afirma que “a teoria tem que ser feita, tem que se tornar uma forma de produção cultural”.

Nas áreas ligadas à prática de atividades, como é o caso do lazer, os termos “teoria” e “prática” sofreram um desgaste no que diz respeito ao seu entendimento. Marcellino (2010) alerta sobre a necessidade de rompimento com os conceitos do senso comum que caracterizam a teoria como algo desvinculado da realidade e a prática como tarefa sem sentido. De acordo com o autor,

de modo geral, entende-se “teoria” como uma especulação, ou como “discurso vazio”, desvinculado da realidade vivida no concreto, e “prática” como uso, experiência desvinculada da “teoria”, o que a transforma, via de regra, em tarefa ou ação desprovida de sentido. (MARCELLINO, 2010, p. 60)

Segundo Schön (2000), a unidade entre teoria e prática só se faz valer ao rompermos com a ideia da “racionalidade técnica”. De acordo com o autor, a racionalidade técnica defende a tese de que para resolver um problema instrumental, pontual, os profissionais devem aplicar uma teoria científica ou uma técnica. Nas palavras de Isayama (2010, p. 14), “assim, para os problemas da prática profissional devem ser aplicados os conhecimentos científicos, os procedimentos racionais da ciência”. Para Schön (2000), esse processo é entendido como um processo de formação profissional embasado na solução instrumental de problemas, valorizando apenas estratégias técnicas para questões específicas. De acordo com o autor, “quando um profissional reconhece uma situação como única, não pode lidar apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional” (SCHÖN, 2000, p. 16). As instituições de ensino profissional apresentam currículos que categorizam o conhecimento e que, portanto, são baseadas na racionalidade técnica. Para Schön,

quando as profissões especializadas buscavam ganhar prestígio através do estabelecimento de suas escolas em universidades, ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p. 19)

Indo contra essa perspectiva normativa, acredito que a formação profissional em lazer, além de ser pautada no conhecimento crítico da realidade, deva basear-se na competência técnica, científica, política, filosófica e pedagógica. É preciso romper com a visão tecnicista e pensar em uma formação pautada na construção de saberes e competências que estejam relacionados à compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer e ao comprometimento com os valores baseados em uma sociedade democrática e igualitária.

Sendo assim, concordo com Werneck (2000) quando afirma que uma sólida formação profissional em lazer não pode ter como objetivo unicamente a transmissão de saberes, mas também a busca do nosso lugar nas diferentes divisões socioculturais presentes em nossa realidade e a constituição e posicionamento da nossa própria inserção enquanto sujeitos.

Porém, não devemos defender a sólida formação teórica e repudiar a formação prática. De acordo com Santos (2007), para alcançar conhecimentos, competências e habilidades que instrumentalizem sua prática, é preciso que essa dicotomia seja bem examinada. Nesse mesmo sentido, Isayama (2010, p. 14) salienta a “importância do conhecimento prático no qual o profissional mantém um diálogo reflexivo com a situação problemática concreta”.

Destaco, portanto, a seguir, três conceitos elaborados por Schön (2000), que julgo essenciais para integrar o pensamento prático do profissional: 1) conhecimento na ação; 2) reflexão na ação; 3) reflexão sobre a ação na ação. De acordo com o autor, o conhecimento na ação é traduzido como o conhecimento intimamente encarnado na ação. Para o autor, o conhecimento é a relação entre a prática e as interpretações que dela são feitas, ou seja, a teoria é entendida como a maneira de ver e interpretar o modo de agir no mundo.

O segundo conceito trata da reflexão na ação. De acordo com o autor, esse conceito privilegia o ensino a partir do fazer da própria profissão e a reflexão a partir do sujeito, ou seja, da interação profissional. De acordo com Isayama (2010, p. 15), a reflexão na ação se dá na “análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e os processos de sua própria ação”. De acordo com o autor, trata-se de um componente essencial do processo de aprendizagem permanente na formação profissional. No caso da formação profissional em lazer, a reflexão na ação ocorreria nos espaços de formação, nas vivências de lazer e nos processos de intervenção.

O terceiro conceito, denominado reflexão sobre a ação na ação, refere-se ao olhar

retrospectivo sobre a ação, à reflexão sobre o momento da reflexão na ação. Em outras palavras, trata-se de refletir sobre o que aconteceu, o que se observou, sobre os significados que foram atribuídos e sobre outros significados que podem ser atribuídos ao que aconteceu.

Por se tratarem do núcleo articulador da formação profissional em lazer, a teoria e a prática devem ser trabalhados como elementos inseparáveis. De acordo com Marcellino (2010, p. 61), precisamos pensar não em “uma dicotomia teoria-prática”, mas em “um conceito que não lhes esgote”, ou seja, em “uma unidade que não pode nem deve ser entendida como unificação, no que se chama de práxis”.

Outro ponto a ser observado no processo de formação profissional em lazer é a característica multidisciplinar que o campo possui. Por se tratar de um objeto de estudo e intervenção que se relaciona com diversas áreas do conhecimento, é necessário pensar em ações coletivas e interdisciplinares de formação profissional que contribuam de forma substancial para avanços qualitativos sobre o lazer. Nesse sentido, Isayama sugere que

As diferentes reflexões teóricas remetem à construção de novas ideias e abordagens, estimulando interesse e o engajamento nos estudos do tema. Olhares múltiplos devem ser considerados e analisados, pois podem fomentar a reflexão e a crítica referenciando diferentes perspectivas e questionamentos e dessa forma, contribuindo para o debate e o aprofundamento de conhecimentos sobre o assunto. (ISAYAMA, 2010, p. 16)

O profissional do lazer deve possuir também uma formação cultural sólida, pois irá atuar e intervir no plano cultural. Por isso, o mesmo deve possuir sua própria bagagem cultural. Concordo com Melo quando afirma ser essencial

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. (MELO, 2010, p. 130)

O autor ainda completa dizendo que “para sensibilizar os alunos para uma atuação diferenciada, não basta apenas falar sobre o processo de animação cultural” (MELO, 2010, p. 134), sendo importante estimulá-los a ampliar seu repertório cultural de vivências, com as diversas formas de linguagem existentes (cinema, teatro, música, etc.). A fim de manter sua cultura geral sempre atualizada, o profissional deve buscar uma participação crítica e criativa em variadas práticas culturais, ampliando suas próprias vivências de lazer adequadas à sua prática profissional. Ações de formação devem atentar para atividades que vão além das discussões teóricas da sala de aula, com o intuito de educar as sensibilidades e possibilitar,

assim, experiências que ampliem as vivências culturais dos sujeitos envolvidos no processo de formação (MELO; ALVES JUNIOR, 2003).

Portanto, torna-se necessário incluir nos processos de formação profissional em lazer estratégias que incentivem os sujeitos a aumentar seu conhecimento geral e que busquem mostrar opções que diversifiquem sua formação cultural. O profissional que pretende trabalhar no âmbito da cultura (como é o caso do campo do lazer) deve possuir uma visão ampla, atualizada, livre de preconceitos e tecnicamente bem estruturada de acordo com as variadas manifestações e linguagens culturais. Tardif corrobora com isso ao afirmar que

Um programa de qualidade tem como objetivo, portanto, colocar seus estudantes em contato direto e pessoal com a cultura geral e científica própria do campo educativo e da pesquisa em ciências sociais e humanas e em ciências da educação. Essa cultura, fundamentada na contribuição mais recente das disciplinas científicas contemporâneas, é concebida como sendo essencialmente pluralista e aberta. Ela deve permitir confrontar os estudantes com os grandes debates e questões atuais que marcam nosso mundo socioeducativo. (TARDIF, 2008, p. 40)

Infelizmente, na atualidade, a parte concretizada das expectativas em relação a um processo de formação profissional em lazer é aquela construída por meio de um modelo de reprodução cultural, baseado na lógica da “prática pela prática”, em que os participantes se tornam executores. Nessa perspectiva, a formação não é calcada pelos princípios da autonomia dos sujeitos, é fundamentada pelo consumo técnico de uma gama de atividades recreativas, pela preocupação em se conhecer um determinado número de jogos e brincadeiras e pela compra alienada de serviços e bens, que acabam por limitar o potencial teórico-prático lúdico, criativo e interdisciplinar que deveriam ser vivenciados (GOMES, 2008).

Esse tipo de proposta de formação ainda é maior do que a busca por disciplinas e cursos oferecidos por programas de graduação e pós-graduação que procuram a fundamentação teórico-prática do lazer. É comum perceber desapontamentos em relação às propostas de formação críticas e desvinculadas das perspectivas tradicionais, em que o brincar, associado à reflexão do sentido das ações realizadas, é fundamental para reorganizar a nossa realidade.

Acredito, diante das discussões que sustentaram meu entendimento sobre formação profissional em lazer, que seja necessário, além de permitir a reunião de diferentes e diversificados conhecimentos numa práxis profissional que represente uma transformação das propostas alienantes, levantar uma série de questões que servirão de incentivo à organização de ações formativas, como organização de grupos de estudos multidisciplinares, projetos de pesquisa, eventos científicos, entre outros.

Para tanto, concordo com Gomes quando afirma que

uma sólida formação profissional e acadêmica voltada para o lazer não está, pois, comprometida com o simples processo de transmissão de saberes, mas de construção e posicionamento de nossa própria constituição enquanto sujeitos, e de nosso papel no seio das diversas divisões socioculturais inscritas em nossa realidade (GOMES, 2008, p. 140).

3.3 O currículo na formação profissional e no lazer

Neste tópico abordo questões que conectam currículo, formação profissional e lazer através da análise de algumas pesquisas que contemplam a conexão dessas temáticas. Ressalto que todas as pesquisas analisadas possuem relação com o lazer, mesmo aquelas que não trabalham com a palavra lazer. Para melhor organizar e facilitar a leitura das análises realizadas, separei as pesquisas em três pequenos grupos.

No primeiro, agrupei as pesquisas que estudam os currículos de instituições educacionais que atuam com lazer: Silva (2010); Santos (2011) e Gomes (2013).

Silva (2010) investigou a construção do saber docente ao longo da trajetória de professores universitários do campo do lazer por meio de: análise de suas trajetórias profissionais; compreensão da significação e construção dos saberes pessoais e provenientes da formação; o currículo das instituições e a experiência adquirida ao longo de sua trajetória; análise de suas experiências pessoais de lazer. Como recurso metodológico, o autor combinou as pesquisas bibliográfica e de campo, realizando entrevistas semiestruturadas com professores universitários como instrumento de coleta de dados. O autor concluiu que a universidade é o âmbito principal do percurso profissional desses docentes e que, apesar de a maioria dos entrevistados serem da área da educação física, existe um consenso sobre o entendimento do lazer como campo interdisciplinar. O autor afirma que o currículo das universidades, enquanto artefato cultural que produz modos de subjetivação e é permeado de poder-saber, tem um enfoque geral em pesquisa. Porém, detecta, a partir do discurso dos professores sobre os saberes pedagógicos, carência na formação pedagógica do professor universitário. Além disso, o autor conclui que todos os entrevistados mobilizam saberes a partir de suas diversificadas vivências e experiências pessoais de lazer.

Santos (2011) buscou diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional do curso técnico em lazer do Centro de Educação Profissional do Amapá (CEPA), tendo em vista identificar como se dá o trato com o lazer e quais saberes e competências são enfatizados. A metodologia, que combinou pesquisa documental, bibliográfica e de campo, envolveu a

realização de entrevista semiestruturada com o coordenador e professores do curso. A autora conclui que o CEPA apresenta como objetivo a formação de técnicos em lazer capazes de atender à demanda do mercado. Porém, a autora percebeu que a abordagem atribuída ao lazer não se restringe ao conceito de “mercadoria a ser consumida”, pelo fato de ter sido detectada a preocupação em produzir e ministrar conhecimentos para além das competências técnicas, no intuito de construir uma formação cidadã. Com o objetivo de qualificar os discentes para intervirem em diferentes espaços de vivência do lazer, o perfil profissional formado contempla saberes teórico-práticos num viés multidisciplinar. Por ter uma carga horária reduzida para a formação, o curso do CEPA prioriza estratégias de ensino voltadas para a resolução de problemas, aproximando da realidade as competências e habilidades, acabando por valorizar, assim, a aprendizagem através do “fazer”.

Gomes (2013) analisou o trabalho desenvolvido nas disciplinas relacionadas ao lazer dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física, com um recorte em instituições de ensino superior, públicas e privadas, da cidade de Belo Horizonte. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes de disciplinas sobre lazer de instituições da cidade. O autor identificou que o entendimento sobre o lazer é comum a ambas as modalidades, se diferenciando apenas na questão dos campos de atuação profissional e nos espaços de intervenção. No entanto, identificou que uma maior ênfase é dada ao estudo do lazer nas disciplinas dos cursos de bacharelado. Por isso, sugere a ampliação, nas licenciaturas, dos conhecimentos sobre o lazer e das discussões sobre a problemática na formalização de programas e propostas das disciplinas. O autor defende, ainda, a ideia da preparação dos sujeitos para um processo de formação continuada, baseada na apreensão de conhecimentos críticos e reflexivos, a fim de se tornarem aptos a lidar com as contradições e os contratempos da sociedade.

No segundo grupo, estão pesquisas que analisam o currículo de artefatos culturais de lazer: Paraíso (2001); Sales e Paraíso (2011); Silva e Paraíso (2012a) e Silva e Paraíso (2012b).

Paraíso (2001) analisou, em produções discursivas da televisão sobre a educação escolar e o currículo, as formas de controle operadas, as técnicas adotadas para divulgar as propostas para a educação escolar e as vozes autorizadas a falar nesse meio. O estudo tem como objetivo mostrar como o currículo e a escola estavam sendo pensados, falados e produzidos pela mídia, em especial pela televisão, no final do século passado. Como estratégia metodológica, a autora analisou comerciais e programas sobre a educação veiculados pelo Canal Futura e concluiu que a televisão, ao utilizar-se de novas técnicas e

estratégias, constrói e produz um tipo de currículo que propõe às escolas uma multiplicidade de temas, conteúdos, histórias, regras e normas. Com o objetivo de desenvolver o aluno adequado para ser formado por esse currículo tecnológico, a televisão produz o professor necessário para suprir tal demanda. Segundo a autora, a televisão tenta, dessa forma, seduzir as mentes e os corações dos brasileiros para moldar a educação, a escola e o currículo ideal para o Brasil do século XXI.

Sales e Paraíso (2011) buscaram analisar o currículo do site de relacionamentos Orkut. O estudo teve como objetivo discutir a relação da juventude contemporânea com esse artefato tecnológico, bem como discutir que tipos de condutas são demandados à juventude no ciberespaço do Orkut. As autoras concluem que o currículo escolar e o currículo do Orkut compõem uma série de modos de a juventude se comportar, produzindo um leque de sentidos para a compreensão do mundo, além de atuarem nas maneiras pelas quais a juventude se posiciona. Isso se dá por meio de uma intensa conexão entre a vida *off-line* e as tecnologias digitais, que acaba por produzir uma série de operações de tradução cultural. No que se refere à subjetivação, as autoras concluem que não há uma homogeneidade interna, universalizada, que garanta as mesmas e inconfundíveis características a todos. Não existe um modo único de vida, compartilhado da mesma forma por todos os jovens. Os sujeitos dobram sobre si certas subjetividades, negociando sentidos, deslizando de uma posição a outra, escapando de categorizações estanques e não se deixando aprisionar por rótulos e etiquetas predeterminadas.

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

Silva e Paraíso (2012b) buscaram analisar os comportamentos, procedimentos, hábitos, valores e atitudes considerados adequados e desejáveis no currículo da série de livros *Harry Potter*. O objetivo do estudo é discutir quais representações de escola e currículo são

divulgadas por essa série. De acordo com as autoras, a série sugere que os currículos elaborados em outras instâncias não podem obter sucesso no campo educacional. No entanto, podem incentivar práticas diferentes das demandadas pelas instâncias governamentais. Assim, a série divulga, de forma irônica e prazerosa, sentidos que demonstram o caráter centralizador e autoritário dos currículos semelhantes àqueles propostos na teoria curricular. Os livros parecem divulgar sentidos sobre como deve ser a prática docente e a fabricação de identidades docentes e discentes específicas.

No terceiro grupo, reuni as pesquisas que estudam os currículos de políticas públicas de lazer: Ribeiro (2012) e Ungheri (2014).

Ribeiro (2012) analisou como o lazer é tratado no currículo da formação dos profissionais do Programa Segundo Tempo ¹ (PST) do Ministério do Esporte. Como metodologia, analisou documentos do programa e aplicou entrevistas semiestruturadas com dois gestores dos processos de capacitação do PST. A autora concluiu que, não obstante o lazer ter sido concebido como conteúdo programático apenas em 2009, desde 2003 ele vem sendo trabalhado no currículo da capacitação dos profissionais do PST, e que as concepções de lazer presentes nos documentos analisados do PST não possuem entre si uma mesma abordagem, o que gera um descompasso no trabalho com o lazer.

Ungheri (2014) analisou os saberes e as competências dos profissionais que gerenciam as políticas públicas na Secretaria Municipal de Esporte e Lazer de Belo Horizonte (SMEL). Utilizou como instrumento a aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores e analistas de políticas públicas do órgão estudado. O autor detectou que existem dois caminhos complementares à atuação profissional nas políticas públicas de esporte e lazer: a formação inicial dos sujeitos, onde estes são apresentados aos conteúdos específicos da área na qual irão atuar, e a prática, por meio do ingresso do profissional no mercado de trabalho. Segundo o autor, é a partir das dificuldades e problemáticas vividas em campo que o profissional consegue identificar lacunas em sua formação. Para o autor, essas lacunas são relacionadas, principalmente, com os saberes ligados à gestão. O autor conclui que o perfil para atuação nas políticas públicas de esporte e lazer é composto por uma tríade, relacionada aos saberes específicos da área de atuação, a conhecimentos sobre políticas públicas e ao domínio de conteúdos relacionados à gestão.

¹ O Programa Segundo Tempo, criado em 2003, é um programa do Ministério do Esporte e tem como objetivo, “democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida, prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2016).

A partir dos estudos apresentados sobre lazer, formação profissional e currículo, trilho os desafios, questões e características que esta pesquisa se propõe a estudar. O trabalho tem como foco a análise de um currículo de formação profissional para atuação em um espaço de lazer específico: os acampamentos de férias.

Por se tratar de um equipamento específico de lazer, dedico o próximo capítulo à contextualização desses espaços, bem como à apresentação das instituições analisadas neste trabalho.

4 OS ACAMPAMENTOS DE FÉRIAS

Ao longo deste capítulo, procurarei pontuar questões particulares dos acampamentos de férias. Para isso, contextualizo, no primeiro momento, esses equipamentos específicos de lazer classificados como espaços multidisciplinares que tiveram seu início registrado no mundo no período pós Revolução Industrial e, no Brasil, em meados da década de 1940. Apesar de um tema pouco estudado, apresento alguns trabalhos realizados que julgo importantes para aprofundar conhecimentos a respeito da temática.

No segundo momento, a partir da observação realizada e da análise dos documentos coletados, apresento as duas instituições visitadas, no que tange a seu processo histórico, infraestrutura e modelo de trabalho, com o intuito de demonstrar o contexto no qual o objeto deste estudo está inserido. Além disso, faço uma breve apresentação do formato dos cursos de formação profissional que cada instituição oferece.

4.1 Contextualização e definição

Por se tratar de um tema pouco estudado e possuir algumas diferentes maneiras de conceituação, a definição do que vem a ser um acampamento é uma tarefa difícil, inclusive para os estudiosos da área. De acordo com Ferreira, acampamento é classificado como:

1. Ato de acampar(-se); 2. Lugar onde se acampa; arraial; 3. Lugar de permanência provisória; 4. Camping; 5. Bando ou tropa acampada; 6. Área ou modalidade de estacionamento em que a tropa se instala em barracas; 7. Instalação semelhante de escoteiros ou bandeirantes. (FERREIRA, 1986, p. 20)

Acredito que essa dificuldade de definição se dá pelo fato de que, no Brasil, a palavra acampamento é relacionada à tradução das palavras de origem inglesa “camp” e “camping”, que possuem variados significados. Dessa forma, encontrei, em alguns autores, diferentes formas de conceituar a atividade de acampamentos de férias.

Stoppa esclarece que a palavra acampamento deriva de

campo, que tem sua origem na palavra latina *campus*, acampamento é o ato ou efeito de acampar ou, ainda, o lugar onde se acampa. Como sinônimo de acampamento, encontra-se, também, a palavra “acantonamento”, originária do verbo acantonar, vinda, por sua vez, da palavra francesa *cantonner*. (STOPPA, 1999, p. 9)

Com o intuito de diferenciar os dois termos, Pimentel (2003, p. 57) afirma que “acampamento é realizado com barracas enquanto acantonamento consiste na ida a um local

com acomodações prontas, mesmo que rústicas”. Henriques (2004) destaca que além dos termos “acampamento” e “acantonamento”, é importante diferenciar e conceituar também o termo “campismo”. Diferentemente de Pimentel, Henriques (2004) afirma que o que diferencia os acantonamentos e o campismo dos acampamentos de férias é a não existência de infraestrutura adequada para a realização da atividade. Segundo a autora, os acantonamentos e o campismo são ações que ocorrem através de iniciativas de escolas, parques, igrejas, clubes, que oferecem o local ao grupo de pessoas interessadas na atividade. Porém, os próprios participantes criam seus meios de acampar, geralmente com a utilização de barracas, e participam de atividades previamente programadas.

De acordo com Henriques (2004), os acampamentos de férias possuem uma infraestrutura adequada para receber grupos de pessoas de diferentes faixas etárias, em sua maioria crianças e adolescentes. A atividade acontece de forma periódica e com duração que pode variar de dias a semanas. Refeitórios, banheiros coletivos, dormitórios, ginásios, piscinas e outros espaços compõem essa infraestrutura, que, aliada à ação de animadores socioculturais responsáveis por planejar, executar e avaliar as atividades desenvolvidas, caracterizam esse equipamento de lazer.

Em Eells (1986), encontramos a definição de acampamento como uma experiência uniforme e/ou sistemática que fornece oportunidades criativas, recreativas e educativas para o grupo, e que contribui para o crescimento mental, físico, social e espiritual de cada acampante. Lettieri (1999, p. 13) descreve a atividade como “toda ação de saída de um grupo organizado em busca de contato com a natureza, com propósitos educativos, e que serão alcançados através de atividades de lazer, dirigidas por um grupo responsável imbuído desse propósito”. Seguindo a mesma linha, Ziptria (2001) afirma que os acampamentos são processos educativos que se desenvolvem através da vida em grupo e ao ar livre.

Stoppa sugere que,

enquanto equipamentos específicos de turismo social não-urbanos, os acampamentos de férias, nos últimos anos, transformaram-se em mais uma opção para crianças e adolescentes das classes mais privilegiadas viajarem seja nas férias ou em outro período do ano, realizando jogos, brincadeiras e passeios em contato com a natureza. (STOPPA, 2008, p. 28)

Apesar das variadas formas de conceituação da atividade, podemos perceber que os autores mencionados compartilham, basicamente, da mesma ideia. Assim, o acampamento é uma atividade organizada ao ar livre e em contato com a natureza, que, através das atividades de lazer, fornece oportunidades críticas, recreativas e educativas ao grupo participante.

Os acampamentos têm origem na organização de vida dos índios norte-americanos. De acordo com Jarocki (2011), apesar de mal compreendida e subestimada no período da colonização, a vida indígena americana possuía vários aspectos úteis e singulares, como as virtudes da honestidade e franqueza, da vida ao ar livre, conselhos ao redor de fogueiras e danças indígenas. Essa herança se torna visível em muitos programas de acampamentos até os dias de hoje.

De acordo com Jarocki (2011), com o passar do tempo, percebeu-se que os acampamentos organizados poderiam servir como propostas diferenciadas e específicas, pois se tratavam de ambientes educativos, favoráveis para ajudar a juventude a crescer, desenvolver e alcançar a compreensão de si mesma e um senso de responsabilidade pelos outros e pelo meio ambiente. Jarocki (2011) afirma que o movimento se espalhou de forma rápida pela Europa, Ásia, América do Sul e África.

Eells (1986) afirma que, enquanto nos países comunistas a atividade de acampamento era utilizada para promover o comunismo, em outros países usavam a mesma a favor da religião, com o intuito de captar novos fiéis. O autor afirma que essa atividade também foi usada com a finalidade de propagar ideais políticos em países não comunistas.

Eells (1986) aponta alguns importantes nomes que fizeram parte da história dos acampamentos, e destaca Frederick William Gunn², denominado o “pai do acampamento organizado”. De acordo com Vivolo (2003), o primeiro acampamento feito de forma organizada ocorreu no ano de 1861, quando Gunn idealizou, organizou e realizou um evento com atividades para duas semanas, além dos dois dias para chegar ao local. Assim descreve o autor:

ainda sem infraestrutura e contando com acomodações em barracas e transporte parte a pé e parte em carroças, Gunn acreditava nesse tipo de atividade e dizia que o grupo se responsabilizava por suas próprias tarefas diárias e divertia-se ao nadar na rebentação, pescar, jogar, cantar e contar histórias ao pé da fogueira à noite. (VIVOLO, 2003, p. 7)

Em 1881, Ernest Blach, após desenvolver acampamentos organizados com suas convicções missionárias, elaborou regras e objetivos escritos e também recebeu a alcunha de “pai do movimento de acampamentos organizados”. De acordo com Benson e Goldberg (1951), Blach escreveu que o seu acampamento tinha como objetivo, além da apreciação do valor do trabalho, o desenvolvimento, no menino, de um senso de responsabilidade tanto por si quanto pelos outros. Blach acreditava que a sua atividade proporcionava às crianças

²Diretor da escola de Gunnery, no estado de Connecticut, nos EUA.

inúmeras situações nas quais valores até então desconhecidos ou pouco conhecidos eram aflorados. Por esse motivo, enxergava seu acampamento como um potente instrumento educacional na vida das crianças. Outros acampamentos que surgiram em seguida (e até hoje em dia) sofreram influência dessa concepção adotada por Blach.

O termo “acampamentos de férias” ainda não era utilizado, porém a atividade já acontecia de forma organizada. De acordo com Vivolo,

muitos dos que haviam trocado o campo pelas cidades deploravam as dificuldades de se criar um filho num ambiente abarrotado, onde uma série de novas instituições, tais quais organizações para a juventude e agências de recreação, entre outras, procuravam oferecer a essas famílias uma opção de lazer que estava faltando. Principalmente os períodos de férias escolares, que os jovens em uma sociedade rural antiga passavam realizando trabalhos em fazendas, agora necessitavam de um programa educacional que não tivesse os mesmos moldes de disciplina rígidos, como os das escolas tradicionais. (VIVOLO, 2003, p. 5)

Segundo Vivolo (2003), por meio de iniciativas individuais, pequenos grupos eram organizados para realizar atividades de aventuras e de lazer, a fim de fugir da rotina e do cotidiano das cidades. Essa atividade aos poucos foi tomando corpo e envolvendo outras pessoas, objetivando proporcionar ao jovem experiências ao ar livre e o contato com a natureza.

Até a virada do século XIX, a atividade de acampar era exclusivamente masculina, até que Laura Mattoon, ativista feminista da época, fundou, em 1902, nos Estados Unidos, o *Acampamento Kenhonka*. Foi o primeiro acampamento exclusivamente feminino, com infraestrutura física e recursos humanos, além de programação definida. Esse modelo deu origem aos acampamentos mistos criados alguns anos depois.

De acordo com Eells (1986), o movimento dos escoteiros, também conhecido como escotismo, contribuiu para a história dos acampamentos. Segundo o autor, em agosto de 1907, o general inglês Robert Baden-Powell reuniu um grupo de 21 jovens e alguns auxiliares na Ilha de Brownsea, no Canal da Mancha, na costa da Inglaterra, onde organizou o primeiro acampamento escoteiro. Sua metodologia diferenciada, como a disposição circular das barracas, se repete em todo mundo há mais de 100 anos. De acordo com Eells (1986), após o sucesso do primeiro acampamento escoteiro, Baden-Powell percebeu que as atividades ao ar livre exerciam atração sobre os jovens de todas as classes sociais, que aprendiam técnicas e, ao mesmo tempo, eram educados para a vida como cidadãos.

De acordo com Jarocki (2011), as características dos acampamentos variavam de acordo com o contexto vivido em cada período. Os acampamentos organizados durante a

Primeira Guerra Mundial, por exemplo, ofereciam programas baseados no patriotismo. Os acampamentos nascidos na Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945) viraram jardins de vitória³ e acolhiam refugiados da Europa, que aprendiam a fazer atividades manuais e aulas de primeiros socorros. Com a chegada dos anos 50 e a preocupação com a forma física, os acampamentos passaram a organizar programas físicos e, nos anos 60, inseridos no contexto da preocupação ambiental, os acampamentos desenvolviam programas ecológicos.

Classificado como “equipamento específico de lazer enquanto espaço multidisciplinar” (STOPPA, 1998, p. 1), os acampamentos organizados tiveram seu início registrado no Brasil em 1927. Assim como em outros países da América do Sul, é creditado à Associação Cristã de Moços (ACM) o desenvolvimento dos primeiros acampamentos de férias em nosso país, seguindo os moldes de sua precursora *Young Men's Christian Association* (YMCA)⁴, que já possuía experiência com a organização dessas ações em diversos países. Denominado de *Acampamento Billings*, a instituição realizou junto aos seus associados, na década de 1920, em São Paulo, o que podemos chamar de primeiro acampamento educativo no Brasil.

Em 1946 foi fundado, por Luiz Dumont Vilares e um grupo de pessoas “interessadas e preocupadas com o futuro da juventude brasileira” (STOPPA, 1998, p. 39), o *Acampamento Técnico Educacional Paiol Grande*, que deu origem ao *Paiol Grande*. Localizado no interior do estado de São Paulo, na cidade de São Bento do Sapucaí, o acampamento iniciou suas atividades seguindo os moldes estrangeiros. Seus gestores traziam da Europa e dos EUA experiências vivenciadas e as adaptavam para a estrutura e o público brasileiros. Em 1947 foram iniciadas, em uma área de 12 hectares, as construções das primeiras instalações do acampamento, que tornaram possível, em 1948, a realização da primeira temporada (STOPPA, 1998). O objetivo do acampamento era “proporcionar um espaço de convivência sadia e alegre para jovens, onde a camaradagem e o lazer, em um contexto fraterno de direitos e deveres, estimulam uma vivência feliz, no meio de uma natureza privilegiada da Serra da

³ Os Jardins de Vitória, encontrados nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial, eram quintais, terrenos baldios, parques, campos de beisebol, acampamentos, pátios escolares ou outras instalações, arados e transformados em hortas com o objetivo de produzir alimentos para as pessoas da região nas quais se localizavam.

⁴ Organização fundada em Londres em 1844. A associação, baseada na fé cristã, buscava reunir jovens recém-chegados à metrópole para a realização de leituras bíblicas, aulas de idiomas e atividades físicas. Em 1851 são fundadas as primeiras YMCA na América do Norte (Boston e Montreal), e, posteriormente, mais unidades são abertas em outros continentes. Presente em 120 países, e contando com 45 milhões de membros, a instituição, embora ainda seja cristã, atualmente se define como ecumênica (FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES CRISTÃS DE MOÇOS, 2015).

Mantiqueira” (STOPPA, 1998, p. 39).

Segundo Stoppa (1998), dirigida pelos Padres Oblatos de Maria Imaculada, em 1960 a associação civil se transforma na *Fundação Acampamento Paiol Grande*. Em 1986, um conselho superior assumiu a direção após a saída da congregação religiosa, e a organização das temporadas ficou a cargo de um colegiado composto por conselheiros, monitores e funcionários, modelo de trabalho seguido até os dias de hoje.

Desde o surgimento do *Paiol Grande*, a atividade começou a ser conhecida no Brasil e, em 1953, aproveitando as experiências do acampamento, foi criado o *NR Acampamentos* (denominado como o primeiro acampamento de férias genuinamente brasileiro), localizado no interior de Minas Gerais, próximo ao Paiol Grande.

Entre as décadas de 60 e 80 a atividade se espalhou pelo Brasil e, segundo Pereira (1998), uma série de organizações que tinham como proposta os acampamentos religiosos se instalaram em diferentes regiões do país. O autor destaca em Belo Horizonte (Minas Gerais) a Mocidade para Cristo, ligada à *Youth For Christ* (YFC), de origem americana; em Atibaia (São Paulo), a Palavra da Vida, ligada à americana *Word of Life* (WOL); em Gramado (Rio Grande do Sul) a alemã *Janz Team* e, em Cosmópolis (São Paulo), o Acampamento MAB, de origem suíça.

A popularização da atividade deu-se na década de 1970, com o surgimento de diversos acampamentos, concentrados sobretudo na região Sudeste. No ano de 1999, foi criada a Associação Brasileira de Acampamentos Educativos (ABAE), com a “finalidade de agrupar, inter-relacionar e partilhar experiências dos acampamentos que acreditam no valor educacional dessa atividade” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015).

De acordo com a associação,

entende-se por acampamento educativo aquele que tem por finalidade atuar como coadjuvante no processo educativo de seus frequentadores, por meio da promoção de atividades recreativas, esportivas e culturais. Realiza-se em ambientes que assegurem qualidade em hospedagem, alimentação, cuidado com a saúde e segurança. Atua na formação do ser humano em seus aspectos social, cognitivo, físico e emocional sendo o enfoque do convívio grupal o mais importante, uma vez que favorece a interação entre os acampantes e destes com o meio. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015).

A proposta da ABAE é a de promover a divulgação do acampamento educativo, procurando colaborar com o crescimento do setor, bem como desenvolver e oferecer programas de qualificação para a atividade e para colaboradores e parceiros. Por ser uma atividade econômica direcionada ao público consumidor, a associação criou o “Selo de

Qualidade ABAE”, que pretende estabelecer “diretrizes e normas de conduta no gerenciamento das atividades operacionais dos acampamentos visando avaliar, organizar e enriquecer sua prática” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015).

3.3 Com esse selo, a ABAE pretende criar uma identidade das práticas de acampamento, além de estabelecer metas no gerenciamento das atividades, visando qualidade, segurança e saúde, e a padronização e valorização do processo de conhecimento e desenvolvimento das práticas operacionais. Para adquirir o selo, o acampamento deve cumprir as diretrizes e normas pré-definidas pela associação e passar por visitas e entrevistas. De acordo com a associação, as diretrizes e normas que constam no *Manual de Diretrizes e Normas ABAE* (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015) foram desenvolvidas

3.3

com a preocupação de identificar as melhores práticas operacionais para acampamentos, preservando as diferenças de cada entidade e dos serviços que oferecem, minimizando o risco que envolve a atividade de acampamento, porém não garantindo que 100% do risco seja eliminado, embora o acampamento tenha alcançado o Selo de Qualidade. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015)

3.3

A ABAE conta hoje com 20 acampamentos educativos associados, que são entidades jurídicas com, no mínimo, três anos de atividade. Para ser aceito no processo de acreditação da ABAE, além dos pré-requisitos apresentados acima, os acampamentos devem oferecer programação de férias com pernoite. As normas foram escritas com o objetivo de verificar regras básicas que se aplicam a qualquer tipo de acampamento (enquadrados nas características mencionadas) não interferindo em sua identidade e programação oferecida. As normas são divididas em dois grupos: as obrigatórias, que necessitam de 100% de conformidade, e as básicas, que necessitam de 80%. Por se tratar do objeto da presente pesquisa, descreverei apenas a referente à capacitação da equipe de profissionais.

A necessidade de capacitação profissional é enquadrada como uma norma obrigatória, que necessita de 100% de conformidade para que o acampamento seja aceito pela associação. De acordo com o *Manual*, “o objetivo do treinamento dos monitores é especificar todas as suas responsabilidades e procedimentos para atender às suas funções durante as temporadas” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015).

Tópicos que a associação sugere que sejam seguidos pelos acampamentos durante os

processos de formação profissional dos acampamentos são encontrados no *Manual*. Esses tópicos são organizados em três áreas e têm como objetivo padronizar e orientar as ações voltadas para a formação dos profissionais que atuam nos acampamentos de férias associados. A primeira área é a “área administrativa”. Nessa área a associação julga necessário serem abordados os seguintes tópicos: história do acampamento, filosofia e objetivo, regras e regulamentos, fichas e matérias a serem preenchidas, rotina do dia-a-dia da temporada, responsabilidade quanto à área da saúde, procedimento de emergência, procedimento de segurança para reportar incidentes e acidentes e manutenção (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015).

Na “área humana”, os tópicos abordados devem ser: responsabilidade com os participantes, características dos acampantes, sistema de condutas para participantes com necessidades especiais, conhecimento em áreas específicas, diretrizes para proteção de crianças, jogos e dinâmicas de grupo, conduta adequada participantes/monitor e monitor/monitor e técnicas de supervisão (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015).

A última área definida pela associação é a “área de programação”, que deve conter os seguintes tópicos: funcionamento de cada área e distribuição de tarefas, responsabilidades com relação às atividades da programação, material de programação, atividades especiais e manutenção de equipamento de programação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015).

O tipo de formação profissional que a associação propõe tem características mais técnicas e tem como orientação principal o domínio de conteúdos específicos e metodologias, apesar de alguns temas propostos avançarem para além dessa perspectiva. Essa característica do processo de formação profissional adotado pela associação se evidencia na seguinte passagem do *Manual*:

O treinamento deverá incluir tópicos de todas as normas de emergência e procedimentos de segurança, atividades da programação, liderança, filosofia e objetivos do acampamento, expectativas, regimento interno, características dos acampantes, etc. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015).

Importante destacar que, ao entrar em contato com os acampamentos membros da associação, verifiquei que, dos 20 associados, 9 possuíam um tipo de treinamento estruturado, o que pode apontar que acampamentos associados nem sempre estão 100% de acordo com as normas estabelecidas pela ABAE.

Um painel descritivo, que tem como objetivo clarificar e simplificar a consulta das normas, condutas e regras destinadas às instituições, denominado *Painel de Descrição do Acampamento Educativo* (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS, 2015), foi desenvolvido em um encontro de gestores e coordenadores de diversos acampamentos de férias. O desenvolvimento do painel foi possibilitado a partir da orientação e assessoria de profissionais especializados no método DACUM⁵ (*Develop a Curriculum*).

O *Painel* consiste na apresentação das grandes áreas de competências (GACs) que definem as linhas de atuação do acampamento educativo, assim como das ações que precisam ser executadas para que as GACs sejam atingidas de forma satisfatória. Como forma de avaliar as ações, foram atribuídos os seguintes conceitos: Intangível (IN) - atribuído àquelas ações cuja mensuração é impossível; Indispensável (ID) - atribuído às ações consideradas imprescindíveis para o exercício da atividade de acampamento educativo; Muito Importante (MI) – atribuído às ações de extrema significância; Importante (I) – atribuído às ações significantes; Desejável (D) – atribuído às ações esperadas e Opcional (O) – atribuído às ações não obrigatórias.

Dentre as 125 ações correspondentes às 12 GACs presentes no painel, detectei uma destinada à capacitação profissional. Associada à GAC “gerenciar recursos humanos”, é atribuído à ação, denominada “capacitar pessoal”, o conceito MI. A partir dessa classificação, é possível concluir que, apesar de muito importante, a ação voltada à capacitação profissional não é indispensável. Porém, como exposto anteriormente, foi detectado que no *Manual de Diretrizes e Normas ABAE* a capacitação profissional aparece como uma norma obrigatória dos acampamentos, que necessita de 100% de conformidade para que a instituição seja aceita pela associação. Abaixo, apresento o recorte do Painel de Descrição da ABAE em que é possível visualizar a GAC, a ação e a avaliação em questão.

QUADRO 1

Quadro de descrição da ABAE

GAC - Gerenciar Recursos Humanos	
Ação	Avaliação
Possuir assessoria educativa	I

⁵Originado nos anos 60 no Canadá e desenvolvido como um modelo de planejamento curricular, o método DACUM é um método pragmático de análise ocupacional para o desenvolvimento de competências.

Possuir manual de procedimentos básicos	I
Dimensionar quadro de pessoal	I
Definir perfil de pessoal	I
Recrutar pessoal	I
Selecionar pessoal	I
Contratar pessoal	I
Capacitar pessoal	MI
Orientar equipes de trabalho	MI
Supervisionar equipes de trabalho	MI
Avaliar desempenho de pessoal	D

Apesar de considerar que os acampamentos de férias são espaços para a convivência e troca de experiências entre os participantes (sejam acampantes ou profissionais), concordo com Stoppa (1999, p. 34), segundo o qual a forma de atuação profissional utilizada “necessita de uma melhor reflexão e discussão”. Muitas vezes entendidos como extensão da escola, os acampamentos de férias deveriam levar em consideração a estruturação de sua ação profissional enquanto espaço para a educação não-formal.

Segundo Henriques (2004), essa vinculação com a educação nos faz supor que as atividades desenvolvidas nesses equipamentos possuem um objetivo e um propósito a ser alcançado. Essa relação se torna ainda mais presente quando analisamos o nome da associação (Associação Brasileira de Acampamentos Educativos), e nos faz pensar sobre a importância da qualidade da intervenção profissional.

Ao conceber os acampamentos de férias como instrumentos educacionais, é preciso compreender, baseado em Cury (1975), que a educação, ao mesmo tempo em que assegura a reprodução do sistema por meio da adaptação e do ajuste dos indivíduos à sociedade, pode ser considerada como um meio de mudança na sociedade que mantém as práticas da exploração e dominação, um “fermento de transformação”, provocando um saber crítico e criativo enquanto momento dessa prática.

De acordo com Bonacella (1985), esse tipo de atividade raramente sofre algum tipo de crítica. Quando existem, dizem respeito a questões superficiais de organização, sem entrar nos méritos de questões relacionadas a valor educacional, filosofia, objetivos ou metodologia da atividade. Porém, o autor afirma que em muitos acampamentos é utilizado o sistema de reforço com o objetivo de moldar os participantes a comportamentos e atitudes ditas

“adequadas”.

De acordo com Stoppa,

embora os locais em que os acampamentos se realizam possuam uma grande experiência, acumulada com o passar dos anos, trata-se ainda de uma atividade sem qualquer sustentação teórica na área do lazer, que fundamente tanto a filosofia de trabalho desenvolvida, quanto a formação específica de profissionais para o exercício da função, resultando numa série de equívocos, a partir de uma visão restrita e parcial do lazer. (STOPPA, 1998, p. 1)

Os acampamentos de férias contam com profissionais de diversas áreas de formação em seus quadros de recursos humanos, para atuarem, durante todo o ano, com participantes de variadas faixas etárias e regiões do país. A seleção profissional é feita, em sua maioria, pelos coordenadores, que também são responsáveis por planejar e organizar as atividades que são executadas pelos monitores⁶. Nesse sentido, Stoppa afirma que

verifica-se a dicotomia teoria/prática, na medida em que os pacotes de lazer são pensados, geralmente, por um coordenador e executados por monitores, mediante a exclusão destes últimos do processo geral de criação da programação proposta. Exclui-se também a participação das pessoas que são o alvo das atividades, ignorando seus desejos e expectativas, impondo, desse modo, modelos e horários específicos para a realização da programação de lazer. (STOPPA, 2008, p. 30)

O processo de formação oferecido pelos acampamentos é realizado na forma de pequenos cursos, ocorrendo nas dependências da instituição e com duração de dois a quatro dias. As atividades desses cursos geralmente fazem parte do processo de seleção dos profissionais, e seu conteúdo geralmente é pautado nas atividades a serem executadas durante os eventos que ocorrerão no ano, bem como na filosofia do acampamento, como componente da parte teórica. Existem também alguns acampamentos que restringem o processo de seleção profissional a análises de perfil e entrevistas com candidatos.

Para aprofundar os conhecimentos a respeito do universo dos acampamentos de férias, fiz um levantamento de trabalhos que possuem a temática como eixo central da discussão. Dentre as sete obras encontradas, três são monografias de graduação, duas são monografias de pós-graduação e duas são dissertações de mestrado. Foi possível detectar que a produção do conhecimento envolveu diferentes áreas do saber, o que demonstra que a temática pode ser abordada através de uma perspectiva multidisciplinar.

Stoppa (1998) estudou como se processa a atuação de profissionais de lazer nesses espaços e suas possíveis implicações no lazer das crianças e adolescentes. Como metodologia,

⁶Denominação atribuída ao profissional que atua no âmbito do lazer nesses espaços.

utilizou-se da combinação entre as pesquisas bibliográfica, documental e empírica. Na pesquisa empírica, foi realizada a aplicação de entrevistas estruturadas com os profissionais e participantes das atividades, bem como a observação participante, que procurou detectar de que forma o discurso dos entrevistados era vivenciado no dia a dia. O autor destaca que, apesar da experiência adquirida ao longo dos anos de atuação, fica evidente a ausência de conhecimento sobre a teoria do lazer como embasamento da ação dos profissionais dos acampamentos pesquisados.

Stoppa (1998) afirma que, ao contrário da possibilidade de escolha e da participação nas decisões como forma de preparar o participante para as exigências encontradas na sociedade, essa ausência de conhecimento sobre a teoria do lazer acaba por privilegiar o direcionamento, a imposição e a interferência nas intervenções profissionais. O lazer, nesses equipamentos, não deve ser encarado apenas como descanso e divertimento, mas também como possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, e por isso é preciso que se estabeleça uma política de atuação como ponto de sustentação de uma ação específica na área do lazer, para que não se estabeleçam os equívocos verificados nos locais pesquisados, com reflexos negativos para o lazer dos participantes.

Vivolo Filho (2003) teve como objetivo mostrar a atuação dos acampamentos no Brasil, sua evolução e os prognósticos para o desenvolvimento do setor. Para tal, utilizou a combinação entre as pesquisas bibliográfica e de campo, com entrevistas e aplicação de questionários com os donos dos 40 acampamentos visitados. O autor destaca que os acampamentos de férias vêm colaborando na educação informal de crianças e adolescentes, oferecendo alternativas de turismo aliadas a uma filosofia de trabalho, educação e vida em comunidade. Além disso, detecta que as atividades de acampamentos de férias ainda não se tornaram populares no Brasil, se restringindo a algumas regiões do país. Porém, o autor destaca que os acampamentos vêm ganhando espaço, oferecendo programações variadas e expandindo o seu público alvo. O autor defende a ideia de que, se o governo e os órgãos competentes do turismo apoiarem o crescimento desse setor, bem como os esforços dos líderes dos acampamentos de férias aumentarem, esse segmento poderá se tornar atuante no mercado do entretenimento.

Henriques (2004) teve como objetivo analisar as possibilidades de lazer nos acampamentos de férias e utilizou-se da pesquisa bibliográfica, por meio da técnica de revisão de literatura sobre os termos lazer, acampamento de férias e atuação profissional. Segundo a autora, as relações interpessoais que acontecem nesses espaços de intervenção profissional se dão de forma hierarquizada, o que impossibilita o diálogo e a construção coletiva do

conhecimento. Porém, defende que os acampamentos podem constituir uma rica possibilidade de crescimento e desenvolvimento dos participantes através do lazer. Conclui que é fundamental a qualificação dos profissionais que irão atuar nesses equipamentos de lazer, a partir de estudos aprofundados sobre o espaço e sobre as vivências de lazer da população.

O estudo de Nascimento (2007) analisou o perfil dos coordenadores dos acampamentos de férias pertencentes à ABAE, visando colaborar para qualificar esses equipamentos de lazer. Como metodologia, foi utilizada a combinação entre pesquisa bibliográfica e de campo e, para a coleta de dados da pesquisa de campo, foram enviados, via e-mail, questionários com questões abertas aos coordenadores dos acampamentos de férias pertencentes à ABAE. A autora conclui que a faixa etária dos coordenadores dos acampamentos de férias analisados varia entre 23 e 40 anos e que todos iniciaram sua carreira na adolescência, acompanhando grupos de crianças e jovens. Além disso, detecta que a formação acadêmica dos coordenadores não se restringe à educação física, sendo encontrados profissionais de outras áreas, como a psicologia, o turismo e a pedagogia. Por fim, relata que os acampamentos estão progredindo e se adequando às teorias do lazer, mas que muito ainda tem de ser feito para que a educação para e pelo lazer passe, de fato, a ser desenvolvida, a começar pela necessidade do constante processo de atualização por parte dos coordenadores, responsáveis pela organização e planejamento das programações.

O estudo de Jarocki (2008) buscou identificar a eficácia dos acampamentos pedagógicos como uma ferramenta a favor da educação de crianças e jovens. Foi empregada a revisão bibliográfica como instrumento de coleta de dados, a partir de livros, trabalhos, relatos e outros documentos dentro da temática. A autora entende que os acampamentos de férias utilizam o brincar como principal recurso pedagógico, possibilitando o desenvolvimento da criança e contribuindo com o universo da educação, através de ações sistemáticas em parceria com as escolas. Conclui, ainda, que os acampamentos de férias podem ser aliados da escola, da família, da comunidade e das políticas públicas a favor da transformação e em busca do desenvolvimento humano, constatando-se a sua corresponsabilidade diante da educação.

O trabalho de Silva (2010) teve como objetivo analisar a contribuição dos acampamentos de férias na construção da educação não formal dos sujeitos envolvidos. Como percurso metodológico, foi utilizada a combinação entre a pesquisa bibliográfica e a de campo, com a revisão de literatura e a aplicação de questionários. Segundo o autor, a educação construída nos acampamentos fornece ao sujeito envolvido uma bagagem que poderá ser utilizada no seu dia a dia. Não obstante, os sujeitos envolvidos com as atividades nos acampamentos têm a possibilidade de ampliar a visão de mundo ou simplesmente se

permitir viver, plena e ludicamente.

Jarocki (2011) avaliou, a partir da percepção dos ex-acampantes, monitores e ex-monitores, até que ponto os acampamentos de férias promovidos por uma empresa privada de recreação desenvolvem habilidades sociais e benefícios no mundo organizacional. Como metodologia, a autora utilizou o método *survey* como instrumento de coleta de dados e a análise estatística e de conteúdo como forma de análise dos dados. De acordo com a autora, os resultados encontrados atestam a importância e o impacto positivo dos acampamentos na vida dos participantes, bem como a importância dos acampamentos na formação preventiva das crianças e jovens envolvidos.

Interessante notar que os autores desses estudos destacam a pequena produção sobre esse tema, o que justifica a dificuldade no acesso a algumas informações e às reflexões e discussões em torno do trabalho desenvolvido e de sua origem. Os trabalhos encontrados a respeito da temática versam, em sua maioria, sobre os seguintes temas: perfil profissional; atuação profissional; pesquisa histórica e análise da atividade enquanto proposta educacional e pedagógica. Apesar de abordar temas relevantes para as investigações no campo, não encontrei nenhum trabalho que estudasse questões curriculares, nem questões ligadas à formação profissional no contexto dos acampamentos de férias.

Dessa forma, acredito ser um desafio a realização de outras pesquisas sobre o tema, as quais podem contribuir com o avanço do conhecimento e a qualificação das práticas desenvolvidas nesses espaços.

4.2 Os acampamentos pesquisados

Apresento, a seguir, as duas instituições que participaram da pesquisa, com o objetivo de contextualizar os dados coletados para a realização deste estudo. Assim, julgo importante, a partir da análise dos documentos coletados ao longo da pesquisa, retratar o processo histórico, a infraestrutura, o modelo de trabalho e o formato do curso de formação profissional. Para tentar preservar o anonimato das instituições, denomino os acampamentos com os nomes fictícios *Acampamento Lúdico* e *Acampamento Ócio*.

4.2.1 Acampamento Lúdico

O *Acampamento Lúdico* está situado na cidade de Brotas, distante 260 quilômetros da capital do estado de São Paulo. A proprietária do acampamento, que quando criança residia na

cidade de São Paulo, passava as férias escolares com seus pais na cidade de Brotas, onde possuía alguns parentes. Passou parte de sua infância e adolescência pelas fazendas de Brotas, onde estabeleceu uma relação familiar. Depois de casada, decidiu, junto com seu marido, comprar uma propriedade na cidade e trocar a capital pela calmaria do interior. Por volta de 1962 o casal fundou, nos arredores da cidade de Brotas, a fazenda que deu origem ao acampamento.

Na segunda metade da década de 70, o casal decidiu alugar as casas que construíram na fazenda, para famílias passarem as férias no campo. Além da visão da exploração da propriedade através do turismo rural, surgiu a ideia de utilizar o espaço também para proporcionar a crianças a oportunidade de manter contato com o campo, tirar leite da vaca, comer frutas no pé e conviver com animais em ambiente saudável e seguro. Dessa maneira, em julho de 1980, acontece, por iniciativas de terceiros que utilizavam a fazenda, a primeira “temporada de férias” com crianças.

Após essas experiências, acontece, em julho de 1984, a primeira temporada de férias com equipe própria da fazenda. Cerca de 100 crianças, divididas em três temporadas no mês, participaram das atividades que marcaram o surgimento do *Acampamento Lúdico*. Após o sucesso das temporadas de férias, ainda em 1984, mais precisamente no segundo semestre, foram realizados 4 ou 5 eventos com escolas da região.

Outro marco importante na história do *Acampamento Lúdico* foi a introdução, ainda na década de 1980, da possibilidade dos estudos do meio nas temporadas de férias e escolares. De acordo com o documento,

Ainda nesta década de 1980, já oferecíamos às escolas e também na temporada de férias, o passeio na eclusa de Barra Bonita, para conhecer na prática o funcionamento de uma eclusa, de uma usina hidrelétrica, entender sistema de vasos comunicantes, relevo, impacto ambiental, a importância da hidrovía Tietê-Paraná, etc... Enfim, iniciávamos um trabalho pioneiro que, hoje, é obrigatório: o ESTUDO DO MEIO. (MONAC, 2015, p.1)

A partir do ano 2000, o *Acampamento Lúdico* ampliou seus horizontes e deu origem ao *Grupo Lúdico*, que é constituído por várias empresas coligadas que oferecem uma variada gama de serviços e produtos voltados para o turismo pedagógico na cidade de Brotas. O *Acampamento Lúdico*, o *Brotas Eco Resort*, o *Portal Escolas* e a *Fundação C.E.U* são as empresas que compõem o *Grupo Lúdico*, com o objetivo de propor

inúmeras opções de viagens, tais como acampamento de férias, viagens recreativas e culturais, de estudo do meio, com atividades vivenciais para todas as faixas etárias,

desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de viagens de formatura e outros roteiros nacionais e internacionais. (MONAC, 2015, p. 1)

Diferentes tipos de serviços são oferecidos pelo *Acampamento Lúdico* a fim de satisfazer a demanda de seus clientes. Um desses serviços é o programa voltado para o segmento educacional, em que são organizados estudos pedagógicos para escolas no formato de temporadas. Esses estudos são destinados a alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Esses programas podem ter duração de um ou mais dias, e a programação é adequada aos interesses e objetivos das escolas. Os programas possuem abordagens multidisciplinares e são específicos para cada faixa etária. Abaixo, a descrição de alguns projetos pedagógicos:

- Fundação C.E.U: fundada em 2001, a fundação C.E.U é considerada o maior centro de ciências do país. Tendo a física, a biologia, as ciências, a geografia e a astronomia como foco, as atividades didáticas do C.E.U priorizam a vivência de campo, a interdisciplinaridade e a interatividade através de sessões multimídias, além de compreenderem os conteúdos ministrados em sala de aula.
- Projeto Cosmos: conteúdos de matemática, física, química e biologia são vivenciados a partir do conjunto de atividades que englobam o estudo correlacionado de conceitos de astronomia e ciências.
- Projeto Gaia: contando com apresentação multimídia, sessão de planetário e oficinas interativas, o projeto tem como foco o estudo de conceitos de geologia e paleontologia. Nesse projeto os alunos têm a possibilidade de estudar os fenômenos da crosta terrestre e explorar rochas e fósseis.
- Descida pelo Rio: esse projeto inclui *rafting* e/ou *floating* completo e tem como objetivo o estudo da mata ciliar, da fauna e da flora local.
- O Luxo do Lixo: o objetivo do projeto é discutir e estudar o problema mundial do lixo e sua utilização, a partir de visita ao centro de reciclagem, localizado no aterro sanitário da cidade de Brotas, e participação em uma oficina de sucata.
- Explorador das Matas: Através de caminhadas, trilhas e ida a cachoeiras da região, o projeto tem como objetivo estudar a fauna e a flora locais.

3.3 Além do segmento educacional, o *Acampamento Lúdico* também oferece o serviço de formaturas. O programa é destinado para os alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental, e inclui em sua programação, que dura de 1 a 3 dias, festas temáticas, micaretas

com trio elétrico, churrasco, shows.

3.3 Outros dois serviços oferecidos pelo acampamento são as temporadas de férias e o hotel fazenda. As temporadas de férias, com duração de 4 a 7 dias, acontecem durante as férias escolares, nos meses de janeiro, julho e no período do Carnaval, e são destinadas a crianças e jovens de 4 a 16 anos de todo o país. O serviço de hotel fazenda, por sua vez, tem como objetivo oferecer uma experiência de hospedagem em contato com a natureza.

O *Acampamento Lúdico* desenvolveu, em 2011, um documento no qual está presente a missão, os objetivos e a metodologia utilizada na sua programação. Esse documento é utilizado como uma forma de manual, entregue a todos os profissionais envolvidos nas temporadas. A missão do *Acampamento Lúdico* é a de “oferecer, através da recreação, oportunidades de convivência social e desenvolvimento pessoal, de forma a contribuir para a formação de um adulto mais comprometido com a sociedade em que vive” (MONAC, 2015, p. 2).

3.3 Analisando o documento, detectei que o acampamento trabalha visando ser, nos aspectos social, cognitivo e físico, ferramenta auxiliar no processo educativo de seus frequentadores, por meio da oferta de lazer, educação e cultura através de um processo pedagógico embasado na recreação, na interação social e nas experiências práticas. Além disso, a instituição busca, através do convívio em grupo, oferecer oportunidades de desenvolvimento pessoal.

3.3 O *Acampamento Lúdico* propõe, através do estímulo ao respeito aos valores éticos universais, da cidadania e da preservação do meio ambiente, uma mudança do sistema social marcado pela desigualdade e injustiça social (MONAC, 2015). De acordo com os documentos analisados, o acampamento busca eliminar todo o aspecto elitista, tanto físico quanto social, em busca de uma sociedade mais igualitária e justa.

3.3 Para alcançar seus objetivos, o *Acampamento Lúdico* se utiliza de processos educativos no seu trabalho. O acampamento possui como filosofia de trabalho o estímulo ao desenvolvimento da noção de direitos e deveres e à responsabilidade e organização de seus participantes. Além disso, estimula valores como a autonomia, o senso crítico, o respeito ao próximo e a “atenção à uma alimentação saudável e hábitos de higiene” (MONAC, 2015, p. 6).

3.3 Em relação à área de atividades, no intuito de oferecer experiências práticas eficientes para o desenvolvimento do aprendiz, as atividades recreativas realizadas são adequadas às expectativas e necessidades dos frequentadores, independente das habilidades e aptidões físicas individuais. De acordo com o documento, “como forma de incentivar a

integração social, a cooperação, o trabalho em equipe, a segurança e o bem estar, os participantes são organizados em equipes mistas e com idades variadas” (MONAC, 2015, p. 7). Dentre as atividades recreativas, são privilegiadas as gincanas entre equipes, em que a competição, aliada ao constante estímulo pela participação (independente da vitória), é utilizada como ferramenta motivadora.

3.3 O esporte, enquanto uma das áreas de atividades, é utilizado de forma optativa e recreativa. De acordo com os documentos, dessa forma busca-se oferecer acesso ao lazer a todos, independente das habilidades e aptidões físicas dos participantes, o que integra, de forma alegre e saudável, os valores da instituição.

3.3 Assim como nas escolas e na maior parte das organizações que trabalham com jovens, os participantes dos acampamentos são, geralmente, agrupados em várias divisões etárias. De acordo com os documentos analisados, no *Acampamento Lúdico* os acampantes são organizados em quartos conforme sexo e faixa etária. A dinâmica do quarto deve focar, além das questões de segurança e bem estar, a integração social dos acampantes e a responsabilidade por seus pertences (MONAC, 2015). Cabe ressaltar que o fato de os acampantes serem da mesma idade não quer dizer que irão demonstrar os mesmos padrões de crescimento e/ou outras características sociais, emocionais e comportamentais. Tanto fatores genéticos quanto ambientais tendem a criar diferenças marcantes entre acampantes da mesma idade, o que os torna passíveis de conflitos interpessoais

O *Acampamento Lúdico* busca oferecer hospedagem com qualidade e limpeza e infraestrutura de lazer adequada aos seus participantes. Para tanto, o acampamento está localizado em uma área de 30 alqueires e possui como estrutura física: 6 conjuntos de hospedagem com capacidade total para 293 lugares; refeitórios com capacidade total para 300 pessoas; cozinha industrial; lavanderia industrial; enfermaria; discoteca; brinquedoteca; ginásio poliesportivo com 3 quadras poliesportivas, cama elástica, paredão de escalda, touro mecânico, mesas de ping-pong, pebolim e tamancobol; 2 quadras externas de tênis; 1 quadra externa poliesportiva; 1 quadra externa de vôlei de praia; 1 campo de futebol de areia; 2 campos de futebol gramados; 2 *playgrounds*; 1 bosque; 1 campo de *paint-ball*; 1 campo de arco e flecha; 1 pista de carros *off road* rádio controlados; 1 pista asfaltada para aeromodelismo rádio controlado; conjunto aquático com 3 tobogãs, 5 piscinas, quadra de futebol de sabão, cozinha e churrasqueira; lago com teleférico; salas de apoio (material, adereços, etc.); marcenaria de manutenção interna; serralheria de manutenção interna; almoxarifado; frota de automóveis; garagem e bombas de combustível para abastecimento da frota interna (MONAC, 2015).

Como forma de selecionar e preparar seus profissionais, o *Acampamento Lúdico* oferece, duas vezes ao ano, um curso de formação profissional. O curso, que está em sua 49ª edição, é geralmente realizado nos meses de janeiro e julho, antes do início das temporadas de férias e temporadas escolares. Com duração de três dias, o curso é realizado nas dependências do próprio acampamento, e oferece aos participantes hospedagem e alimentação completa, ficando sob responsabilidade dos participantes apenas o transporte até o acampamento. As inscrições para o curso, cujas vagas são limitadas, são feitas através do site do acampamento.

4.2.2 O Acampamento Ócio

Com o objetivo de proporcionar lazer e educação a crianças e jovens em seus períodos de férias escolares, surge, em 1953, o primeiro acampamento totalmente brasileiro. O *Acampamento Ócio* fica hoje localizado na cidade de Sapucaí Mirim, no sul do estado de Minas Gerais, divisa com o estado de São Paulo. O *Acampamento Ócio* (antes denominado *Colônia de Férias Ócio*) surgiu com a ideia de proporcionar atividades esportivas e educacionais aos alunos durante as férias escolares, de modo a dar continuidade ao trabalho realizado pelas escolas, com o intuito de ensinar mais sobre a vida em comunidade e o respeito ao próximo.

Tudo começou quando seu fundador, que era professor, ganhou de presente dos pais de um de seus alunos particulares uma viagem a um hotel fazenda no interior de São Paulo. Esse presente lhe foi dado por ter feito a criança passar de ano no colégio em que estudava. Às vésperas da viagem, a família da criança entrou em contato com o professor, avisando-lhe que o aluno iria acompanhá-lo em sua viagem (MANUAL, 2015).

No hotel e acomodado junto ao jovem, o professor não sabia como ocupar seu tempo com a criança. Surgiu então a ideia de organizar jogos esportivos, caminhadas e outras atividades com a criança e outras crianças que lá estavam hospedadas. Uma das mães, encantada com a postura do professor, comentou que em outros países existiam locais próprios para crianças e adolescentes passarem suas férias escolares, sob supervisão de uma equipe especializada e com programação pré-definida. Essa informação passada pela mãe de uma das crianças fez desabrochar o que seria o pontapé inicial de um futuro de trabalho e conquistas, como relatado no livro de Dirce Helena Salles, publicado em 2003.

Segundo Salles, para um homem como o professor,

esportista nato, acostumado a lidar com estudantes, a ideia de montar um acampamento foi como um jorro de água sobre sementes em terra fértil. A

experiência das férias ao lado do aluno, quando logo se pôs a organizar atividades com a garotada do hotel, fez germinar uma brilhante vocação. (SALLES, 2003, p. 70)

Recém casado, o professor decidiu realizar uma temporada com alunos da escola na qual lecionava. Com o apoio de sua esposa, de sua família e dos pais dos alunos dessa escola, foi realizado, em julho de 1953, no sítio da família de sua esposa, na cidade de Ferraz de Vasconcelos, a primeira temporada da *Colônia de Férias Ócio*, que contou com 28 meninos de 10 a 15 anos de idade.

Em uma área de 54 mil metros quadrados de área verde e com um bosque, foram comprados beliches, as acomodações foram adaptadas, um campo de futebol, uma quadra de basquete, uma de vôlei e uma cancha de bocha foram construídos e um salão já existente foi organizado para ser usado como refeitório. A programação das atividades esportivas e recreativas e a administração geral, como compras, cozinha e manutenção, eram realizadas pelo próprio fundador.

No início, o ponto forte das temporadas eram os esportes. Porém, com o passar dos anos e o aumento da procura por vagas para participar das temporadas, foram compradas mais terras, o que ampliou a gama de atividades oferecidas. Primeiro, os passeios de botes no lago recém construído e, em seguida, atividades artísticas no salão com palco, construído ao lado do refeitório. Com o aumento da procura por vagas na *Colônia de Férias Ócio*, cada vez mais conhecida, foi necessária a construção de galpões para servirem como dormitórios. Como ainda não havia muitos recursos financeiros, as instalações foram feitas de forma simples, como relatado nesta passagem do texto: “A cobertura era de telha de amianto. Fazia um frio danado no inverno e um calorão no verão” (SALLES, 2003, p. 71). Após essas modificações, a *Colônia de Férias Ócio* passou a se chamar *Acampamento Ócio*.

Entre 1953 e 1978, o *Acampamento Ócio* chegou a receber cerca de 100 jovens por temporada e organizou as primeiras turmas mistas, com meninos de até 9 anos de idade e meninas de até 15 anos de idade. A partir de 1978, a unidade do acampamento da cidade de Ferraz Vasconcelos passou a ser reservada apenas para atender grupos de escola e de igrejas.

Em 1969, o *Acampamento Ócio* ganha sua primeira extensão. Localizado na Serra de São Roque, o sítio do Ingá foi comprado e estruturado para receber os acampantes mirins. As temporadas destinadas às crianças mais novas ocorreram na unidade da cidade de São Roque entre os anos de 1969 e 1971. Utilizo-me, a seguir, de uma passagem da fala da esposa do fundador como forma de ilustrar uma experiência vivenciada na nova sede, na cidade de São Roque:

Eram 64 crianças chegando ao acampamento. De repente fica sem água. Fiquei desesperada. Como íamos fazer, duas semanas para cozinhar, lavar a roupa? Não tive dúvidas. Fui para a cidade falar com o prefeito. Em poucas horas recebemos um caminhão pipa, que deu pelo menos para cuidar da alimentação. Inventamos um passeio diário ao clube local. Todo mundo caía na piscina e já voltava para o acampamento de banho tomado. (SALLES, 2003, p. 72)

Em janeiro de 1971 foi inaugurada mais uma unidade do *Acampamento Ócio*, na cidade de Agudos. Com mais espaço e infraestrutura, a unidade recebia acampantes adolescentes de ambos os sexos. De acordo com Salles (2003, p. 74), “a mudança para Agudos representou um salto de qualidade e profissionalização” para o *Acampamento Ócio*. A nova unidade possuía um teatro para 400 pessoas e uma piscina semiolímpica. Torneios de várias modalidades esportivas, competições diurnas e noturnas de natação, cerimônias de abertura de campeonatos e apresentações de teatro e dança marcaram a nova era do *Acampamento Ócio*.

Salles afirma que

o teatro de Agudos era praticamente profissional. Os espetáculos, superproduções que envolviam todo o acampamento, contavam com participações dos grupos de dança, de música, do coral. Nos bastidores, as turmas do artesanato e da marcenaria se desdobravam para adaptar o palco e criar cenários. (SALLES, 2003, p. 75)

A autora relata que, em uma temporada com 400 participantes, chegou a ter 200 envolvidos em uma peça de teatro, dentre eles bailarinos, atores, contra-regras e pessoal da música e iluminação. As temporadas da unidade da cidade de Agudos ocorreram entre os anos 1971 e 1987.

Em 1972 foi inaugurada uma nova unidade do *Acampamento Ócio*, que se fez necessária para manter a proposta educativa do acampamento. Um modesto prédio, sede de um antigo seminário da ordem Sion, localizado na cidade de Sapucaí Mirim, sul do estado de Minas Gerais, passou a ser a base da unidade. Com o passar dos anos, a área, de uma natureza e clima privilegiados, foi se transformando. A atual e diversificada estrutura conta com alojamento para 200 pessoas, 2 campos de futebol, ginásio poliesportivo, quadra externa poliesportiva, quadra de vôlei de grama, tirolesas, trilhas, touro mecânico, parede de escalada, cama elástica, lago com pedalinhas, cavalos e charretes, lago para pesca, piscina para prática de biribol, piscina semiolímpica aquecida, toboágua de 14 metros, refeitório, chalés, salas de convivência, cantina, passarelas, sala reservada ao corpo docente com acesso à internet, teatro com 250 lugares, marcenaria, oficina de artes, sala de dança, salão de jogos, discoteca e

videokê (MANUAL, 2015).

Em janeiro de 1988, foi inaugurado a unidade *Ócio 2*, também em Sapucaí Mirim, com o objetivo de suceder a unidade da cidade de Agudos. O *Ócio 2* está localizado em uma área de mais de 70 alqueires, contornada pela Serra da Mantiqueira. Hospeda aproximadamente 450 pessoas e tem em sua estrutura física 2 campos de futebol gramados, 2 ginásios poliesportivos, quadra de vôlei de grama, 2 quadras de vôlei de praia, 3 quadras de tênis, ginásio de esportes radicais, parede de escalada com 4 vias, cama elástica, trilhas, cachoeira, represa com caiaques e pedalinhos, jardim japonês, piscina semiolímpica, piscina para prática de biribol, toboágua de 70 metros em piscina aquecida, refeitório, chalés, salas de convivência, cantina, pizzaria, passarelas, sala reservada ao corpo docente com acesso à internet, teatro, espaço cultural, oficina de artes, sala de dança, salão de jogos, discoteca e estúdio de música (MANUAL, 2015).

Nos dias de hoje, o *Acampamento Ócio* conta com as unidades *Ócio 1*, destinada, nas temporadas de férias, aos acampantes com idade entre 5 e 10 anos, e *Ócio 2*, frequentada por jovens de 11 a 16 anos nas férias escolares. Ambas as unidades oferecem variados serviços aos seus clientes. As ações oferecidas pelo *Ócio 1* são:

- Temporadas de férias: acontecem nos meses de janeiro e de julho, durante as férias escolares. As temporadas são geralmente de 7 dias e são destinadas às crianças entre 5 e 10 anos de idade de todo o país.
- Estudo do meio: o *Ócio Zoo*, localizado nas dependências do *Ócio 1*, é o maior zoológico particular de répteis do Brasil. Além da visita às serpentes, quelônios e lagartos, são ministradas aulas sobre os grupos de répteis existentes na atualidade e sua relevância ao meio ambiente. O estudo do meio pode ser inserido em programas de 4 horas a alguns dias.
- Temporadas de integração: o *Ócio Clássico* é destinado a escolas com turmas do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. De acordo com a demanda da escola, a temporada é formatada em módulos que se adequam às necessidades e expectativas de cada faixa etária. O objetivo do projeto é proporcionar um meio de desenvolvimento de habilidades de relacionamento, com uma proposta educativo-pedagógica que tem como objetivo levar o aluno a obter um melhor rendimento escolar e social.
- Temporadas de imersões em línguas: chamadas *Ócio English & Action*, trata-se de temporadas de imersão no idioma inglês, que tem sua programação

adequada de acordo com o nível de fluência da língua, com as características dos grupos e a faixa etária dos alunos. Essas temporadas são destinadas a alunos do ensino fundamental e médio.

- Temporadas de comemoração: o “Olá, 6º ano” é uma temporada destinada aos alunos que estão no momento da transição do 5º para o 6º ano. O projeto tem como objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de experiências e vivências fora de casa. Através da discussão de diversos valores, é estimulada a autoconfiança das crianças (MANUAL, 2015).

No *Ócio 2*, além das temporadas de integração, realizadas durante as férias, destinadas a jovens de 11 a 16 anos, que podem variar de 7 a 21 dias, acontecem também temporadas de formatura de 9º ano, que podem ter a duração de 4 ou 5 dias, com uma programação de festas, jantares, atividades recreativas, eventos esportivos (denominados Intra e Inter Escolas). Essas temporadas têm como objetivo ampliar os horizontes das propostas educativas e da formação de jovens através da prática esportiva. Os eventos podem ser feitos por escolas independentes ou por escolas de uma rede/sistema de ensino. A programação e o formato das temporadas são concebidos de acordo com a demanda de cada instituição (MANUAL, 2015).

O *Acampamento Ócio* também oferece aos seus profissionais e aos interessados em atuar no acampamento treinamentos específicos que acontecem duas vezes ao ano, nas dependências do acampamento. Porém, diferentemente do outro acampamento pesquisado, os treinamentos realizados pelo *Acampamento Ócio* não têm como objetivo a seleção dos profissionais, e sim a capacitação dos previamente selecionados. A pré-seleção, em que entrevistas e análise de currículo são realizadas, acontece em um outro momento. Os treinamentos têm a duração média de 3 dias, e o acampamento disponibiliza aos participantes hospedagem e alimentação.

3.3 Acredito ser importante a apresentação das instituições pesquisadas pelo fato de que os contextos influenciam diretamente o currículo e, como consequência, o processo de formação profissional. Foi a partir da análise dos documentos, da observação e do contato com as instituições que pude compreender o contexto em que os cursos de formação profissional oferecidos pelas instituições analisadas se encontram.

As fundamentações apresentadas sobre as questões curriculares, bem como a formação profissional em lazer e os acampamentos de férias, me ajudaram a pensar nas características, limites e desafios dos cursos de formação profissional oferecidos pelas instituições que participaram desta pesquisa. Dessa forma, no próximo capítulo, descrevo e analiso os currículos dos cursos de formação profissional oferecidos pelos dois acampamentos de férias

pesquisados, na tentativa de responder às minhas questões iniciais: Qual o objetivo desses cursos? Como se dá a organização e a metodologia desses cursos? Qual a trajetória de formação dos responsáveis por ministrar e organizar esses cursos? Quais são os conteúdos priorizados nesses cursos? Como se dá a seleção e a avaliação dos profissionais? Quais são os saberes e competências almejados durante o curso? Como se dá o entendimento sobre o lazer por parte dos responsáveis pelo processo de formação?

5 OS CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A bibliografia estudada me possibilitou compreender o currículo como um campo aberto de significação, onde domínio, regulação e governo se entrecruzam, e pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam, experimentam, produzem, revitalizam, aumentam a potência de agir ou a força de existir (PARAÍSO, 2010). O lazer, entendido como artefato cultural, envolto em relações de poder e de governo, é capaz, através da sua prática cultural, de produzir sujeitos de subjetividades ou de identidades. Nesse caminho, o desafio agora é o de arquitetar relações entre essa bagagem teórica e os dados coletados nas pesquisas documental e de campo.

Nesse processo de análise de dados, busquei descrever e analisar o currículo dos cursos de formação, realizados como parte das atividades do processo de seleção de seus profissionais e oferecidos pelos dois acampamentos que aceitaram participar da pesquisa. Nesse sentido, pretendi investigar, além dos objetivos, metodologia e organização dos cursos, a trajetória de formação dos profissionais responsáveis, os conteúdos trabalhados e os critérios de seleção de profissionais.

Diante das concepções apresentadas, estabeleci algumas categorias para descrever e analisar o currículo dos cursos de formação ofertados pelos acampamentos participantes da pesquisa: ações formativas; sujeitos formadores; estruturas curriculares; perfil profissional almejado; saberes e competências e concepções de lazer.

Com o objetivo de encontrar sentidos e significados para possíveis respostas ao problema da pesquisa, estabeleço um diálogo entre o referencial teórico que respaldou o estudo e os dados coletados na pesquisa documental, nas anotações do caderno de campo das observações e nas entrevistas realizadas com os sujeitos que desenvolvem as ações de formação. O percurso metodológico combinou as pesquisas documental, bibliográfica e de campo e, por se tratar de um estudo que necessitava imersão, participei, em tempo integral, dos cursos de formação profissional oferecidos pelas instituições. Durante o período, além da oportunidade de conhecer os sujeitos envolvidos em todos os segmentos dos cursos, pude compreender e conhecer o espaço e seu contexto.

Aos entrevistados, responsáveis diretos pelo desenvolvimento da formação profissional nos acampamentos, foram atribuídos códigos com o intuito de assegurar seu anonimato. Os entrevistados do *Acampamento Lúdico* receberam os códigos E1 e E2 e os entrevistados do *Acampamento Ócio* os códigos E3, E4 e E5. Assim, na tentativa de descrever e analisar o currículo dos cursos de formação oferecidos pelas duas instituições, realizei o tratamento dos dados coletados baseando-me na técnica de análise de conteúdo.

5.1 As ações de formação: contextualização, organização e objetivos

Na tentativa de compreender o contexto que permeia os cursos de formação profissional oferecidos pelos acampamentos, bem como sua organização e funcionamento, foi necessário conhecer as etapas do processo de formação.

O curso de formação profissional realizado pelo *Acampamento Lúdico* acontece duas vezes ao ano, uma em cada semestre, geralmente antes das temporadas de férias, que acontecem nos meses de janeiro e julho. O curso, que já está em sua 49ª edição, tem a duração de três dias e não tem custos para os participantes. Pensão completa, que inclui alimentação e hospedagem, é de responsabilidade do acampamento, e o transporte até o local é a contrapartida dos profissionais. As inscrições são realizadas através do site do acampamento, onde o candidato envia seu currículo e, após uma avaliação realizada pela equipe responsável, é convidado (ou não) para participar do curso. Os critérios para a escolha desses profissionais serão apresentados ao longo do capítulo.

Ao chegarem ao acampamento no dia do curso, todos os participantes realizam um credenciamento onde são informados sobre a programação e direcionados às suas dependências. Separados por sexo, os participantes ficam hospedados nos mesmos dormitórios que são utilizados para alojar as crianças e jovens que participam de eventos durante o ano. Após o credenciamento, os participantes recebem uma pasta que contém o material impresso utilizado durante o curso. São eles: apostila denominada “O monitor: Funções e preparos”; ficha de avaliação do curso; crachá de identificação; ficha cadastral de monitoria, na qual os participantes devem preencher seus dados pessoais e anexar os documentos solicitados no ato da inscrição; carta de apresentação de monitoria, na qual os participantes escrevem uma síntese de seu perfil e o porquê da vontade de trabalhar como monitor do acampamento; ficha médica, utilizada como anamnese dos participantes (CADERNO DE CAMPO, 2015).

Diferentemente do oferecido pelo *Acampamento Lúdico*, o curso de formação profissional oferecido pelo *Acampamento Ócio* é exclusivo para monitores ativos da empresa. Denominado “Prolíder – Programa de Formação de Liderança”, o curso é promovido e realizado pelo acampamento, com o intuito de complementar o desenvolvimento profissional dos monitores do seu quadro de profissionais. A partir do nome dado ao curso, percebe-se que o *Acampamento Ócio* se norteia por aspectos de liderança como base para a formação de seus profissionais. Esse fato torna-se ainda mais claro a partir da justificativa do curso apresentada pela empresa: “proporcionar aos jovens monitores ativos em seu quadro, incentivo, ferramentas e treinamento para o desenvolvimento de habilidades e competências, necessários

no exercício de liderança eficaz” (MANUAL, 2015, p 6).

O curso, que tem a duração de três dias, acontece uma vez ao ano e é dividido em duas etapas: uma no primeiro semestre e a outra no segundo. Pelo fato de ser destinado aos profissionais da instituição, trata-se de um curso fechado. Os participantes, além de não terem despesas, são remunerados pela participação.

Como acontece no curso do *Acampamento Lúdico*, os participantes também são separados por sexo e se hospedam nas dependências do próprio acampamento, as mesmas utilizadas pelas crianças e jovens durante as temporadas ao longo do ano. Ao chegarem ao acampamento para o curso, os participantes recebem uma apostila, denominada *Manual de Monitoria NR*, com o seguinte conteúdo: 1) programação do curso; 2) apresentação: apresentação do acampamento; 3) apresentação do curso e instruções gerais para contratação de serviços eventuais em monitoria; 4) regimento interno: normas, procedimentos e condutas éticas para monitores; 5) procedimentos de rotina e atividades: programação de rotina em um dia no acampamento; 6) procedimento operacional nas atividades de rotina do dia; 7) procedimentos operacionais nas atividades de livre escolha e orientações de segurança (MANUAL, 2015).

Percebo que ambos os cursos possuem modelos de trabalho e organização semelhantes. O mesmo acontecia no início das atividades dos acampamentos, quando ainda não existiam eventos exclusivos para a capacitação de seus profissionais:

A formação acontecia dentro das temporadas de férias. Nós ficávamos, historicamente, 30 dias. A gente acabava conhecendo muito as pessoas. Dentro desse grupo eram tirados uns. Ele era eleito pelo próprio grupo de monitores. Os monitores avaliavam ele durante os 30 dias para ver se ele tinha condições para passar a ser monitor. (E3)

Então isso sempre foi básico antes mesmo de ter curso. A gente trazia estagiários e ficavam juntos com monitores que já eram da equipe, que já eram pessoas de confiança nossa. Eles que avaliavam a prática dele durante as temporadas. (E1)

Os responsáveis pelos dois acampamentos compartilham da ideia de que, naquela época, não existia preocupação com intervenção voltada para a formação profissional. Segundo eles, a demanda por eventos do acampamento era grande e não existia tempo disponível para ações de formação. Nesse sentido, concordo com Trautmann (2001) quando afirma que o tempo de formação profissional não implica na redução do tempo de trabalho. O que deve estar em jogo é um coinvestimento na formação, a busca por maneiras de incentivar os profissionais a se comprometerem com projetos de formação que atendam tanto aos interesses dos profissionais como aos da empresa.

Não encontrei nos documentos o objetivo do curso oferecido pelo *Acampamento Lúdico*. No entanto, o entrevistado E1 afirma que, por ser destinado a pessoas que desejam iniciar o trabalho de monitoria no acampamento, o curso tem como objetivo a seleção profissional, o treinamento e a capacitação da equipe.

O objetivo do curso é a seleção profissional para o nosso trabalho. Exclusivo para a nossa empresa. Treinar as pessoas para trabalharem dentro da nossa rotina. E trabalhar de forma que seja coerente com a filosofia da nossa empresa. (E1)

O curso oferecido pelo *Acampamento Ócio* não possui como objetivo a seleção profissional, pelo fato de ser destinado aos monitores ativos da empresa. O objetivo do curso é o de “Possibilitar a formação de jovens líderes com capacidade de utilizar conceitos teóricos e práticos em benefício de um processo decisório eficiente, contribuindo na formação de crianças e adolescentes” (MANUAL, 2015, p. 6).

Notei que ambos os cursos compartilham o objetivo de treinar e capacitar seus profissionais, porém a partir da estruturação de um currículo composto por um conjunto de saberes a serem transmitidos com o intuito de transformar, modificar, subjetivar e governar os sujeitos envolvidos:

O objetivo é formar os nossos monitores. Moldá-los da forma que queremos para o nosso acampamento. Então, através desse curso a gente quer que os nossos monitores trabalhem dentro das diretrizes que nós escolhemos. (E2)

O objetivo do treinamento é o de alinhar todos os procedimentos comportamentais e de operação de todos os monitores. (E4)

Dois verbos utilizados me chamaram a atenção nos trechos das entrevistas acima: “moldar” e “alinhar”. Ambos remetem à discussão do currículo como artefato cultural que forma determinados indivíduos, pois é através do currículo proposto pelos cursos de formação que os acampamentos buscam mudar condutas, produzir e construir o tipo de sujeito adequado para a atuação profissional. Nesse sentido, Tadeu (2003, p. 38) afirma que “todo currículo quer modificar alguma coisa em alguém”. Porém, concordando com Paraíso (2010), acredito que seja fundamental refletir sobre a distância existente entre o sujeito que se deseja formar e os saberes utilizados para esse propósito. De acordo com a autora,

esse tipo de sujeito que um currículo deseja produzir parece, muitas vezes, jargão sem sentido, já que não conseguimos sequer imaginar como os conteúdos, conhecimento, temas e disciplinas que são selecionados para formar o “tal sujeito” demandado pelo currículo poderão produzir os efeitos desejados. (PARAÍSO, 2010, p. 48)

A partir da análise das falas dos entrevistados, detectei divergência no que se refere ao motivo pelo qual os cursos foram criados. Enquanto o curso do *Acampamento Lúdico* foi criado por causa da dificuldade em encontrar uma mão de obra qualificada para atuar no campo do lazer, o curso oferecido pelo *Acampamento Ócio* teve sua criação relacionada ao aumento da demanda de serviços e pela necessidade de capacitação de uma equipe cada vez maior:

O acampamento sempre foi, desde que eu comecei e até hoje uma atividade ainda não reconhecida no Brasil. Então você não tem um curso especializado. Você quer abrir um hospital, você contrata médico, você quer fazer uma empresa de engenharia, você contrata engenheiro, você tem profissionais especializados para trabalhar nisso. (E1)

O quê que aconteceu... a demanda do acampamento começou a crescer muito e a necessidade de monitoria também. Aí entrou todos os problemas que isso envolve. Conforme a coisa aumentou e precisamos ter mais monitores trabalhando, surgiu a necessidade de ter um treinamento para toda a equipe. (E4)

O aspecto apresentado pelo entrevistado E1 me faz refletir sobre as ações de formação específicas sobre a temática ofertadas no Brasil em diferentes níveis. Diferentes possibilidades de formação de profissionais para atuar no âmbito do lazer são cada vez mais frequentes em nosso país. Isayama (2010) nos alerta que, além dos cursos de graduação específicos sobre o lazer, ofertados desde 1998 em nosso país, existe, na atualidade, a possibilidade da realização de pós-graduação *lato e stricto sensu* sobre o tema. Santos (2011) apresenta uma lista de cursos técnicos em lazer e Melo e Alves Junior (2003) nos mostram que outra possibilidade de formação na área é vislumbrada nos inúmeros grupos de estudo/pesquisa criados em faculdades, escolas, departamentos e cursos espalhados pelo Brasil. Além disso, eventos técnico-científicos também constituem outra rica possibilidade de formação profissional no campo do lazer, dentre eles: O Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL) e o Congresso Brasileiro de Estudos do Lazer (CBEL) (ISAYAMA, 2010).

A apresentação dos cursos de formação profissional oferecidos pelos acampamentos participantes desta pesquisa me permitiu compreender de forma substancial seus contextos, objetivos e estrutura organizacional. Esses aspectos contribuíram para o aprofundamento das categorias apresentadas no decorrer deste capítulo.

5.2 Sujeitos formadores: trajetórias e atribuições

Ao longo desta seção, procuro analisar e descrever as trajetórias de formação e funções atribuídas aos profissionais responsáveis pelos processos de formação oferecidos pelos acampamentos pesquisados. Pelo fato de terem uma função central no desenvolvimento da formação de profissionais nos acampamentos e por serem responsáveis por criar, modificar e organizar o currículo dos cursos de formação profissional, foram selecionados para participar das entrevistas os diretores gerais dos acampamentos e os responsáveis por organizar e ministrar seus conteúdos e estratégias.

Ao analisar a trajetória de formação inicial desses profissionais, observei que, apesar de distintas, todos possuem graduação, conforme expresso no quadro a seguir. Além disso, destaco no quadro a área de formação inicial e o cargo que os profissionais ocupam em cada acampamento.

QUADRO 2
Formação inicial dos entrevistados

Entrevistado	Acampamento	Cargo	Área de Formação
E1	<i>Acampamento Lúdico</i>	Diretor Geral	Educação Física
E2	<i>Acampamento Lúdico</i>	Coordenador Geral de Recreação e Eventos	Administração
E3	<i>Acampamento Ócio</i>	Diretor Geral	Medicina
E4	<i>Acampamento Ócio</i>	Gerente Geral de Unidade e Gerente do Departamento de Monitoria	Engenharia
E5	<i>Acampamento Ócio</i>	Psicóloga	Psicologia

Noto que cada um dos entrevistados possui trajetórias distintas em sua formação inicial, apesar de atuarem no mesmo segmento.

Eu decidi fazer educação física por causa de um professor de educação física meu. Eu queria, na verdade fazer exatas. Queria ser engenheiro. No segundo colegial eu acabei me aproximando muito do meu professor de educação física e através dele comecei a fazer algumas atividades de colônia de férias em clubes, ajudando ele em algumas aulas de educação física e daí comecei a tomar mais contato com a área. A engenharia, acho que era uma falta de opção, quê que você vai fazer?! Todo mundo

era engenheiro. Acabei então desistindo da área de exatas e me mudei, dentro ainda do colegial para a área de humanas e prestei vestibular para educação física, pelo contato e pela referência que tinha do meu professor de educação física. (E1)

Eu sou atleta de formação. Mesmo não tendo altura, sou atleta de basquete desde os 12 anos. Passei por clubes grades de basquete. Então desde os 12 eu me apliquei em jogar basquete até ter uma lesão no joelho e não conseguir mais. Até então eu jogava no Corinthians, em São Paulo. Certo?! Já profissional. E daí então eu passei a trabalhar com meu pai. Meu pai tem um escritório de administração de empresas aonde essa parte de administração a gente começou a trabalhar junto. Fiz o curso na ADEMP, associação dos empresários, em São Paulo. (E2)

Eu me formei em medicina. Durante as opções que tinha no curso, optei pela medicina esportiva. Depois, na área clínica, fiz endocrinologia, porque trabalhava com criança, na área de crescimento e desenvolvimento. (E3)

Depois do ensino médio optei por estudar engenharia. Comecei na cidade de Mauá e me formei em engenharia de produção na Unip, aqui em São Paulo. Me formei em 2002. (E4)

Sou formada em psicologia. Me formei em 2013 e agora sou pós-graduanda no curso de especialização em gestão de pessoas. (E5)

Um dos pontos fundamentais na formação profissional em lazer é sua característica multidisciplinar, que, se trabalhada na perspectiva interdisciplinar, pode contribuir de forma substancial para avanços qualitativos sobre a temática. A partir da análise do quadro apresentado é possível notar que todos os sujeitos envolvidos diretamente na organização dos cursos de formação de cada acampamento possuem formação inicial em diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, acredito que olhares múltiplos podem referenciar diferentes perspectivas e questionamentos sobre um tema, contribuindo para o debate e o aprofundamento de conhecimentos críticos e reflexivos sobre o assunto. De acordo com Magnani (2000), intrínseca ao objeto lazer, a multidisciplinaridade, encorpada de novos e amplos olhares, tem levado à realização de estudos com diferentes destaques e direcionamentos. De acordo com o autor,

Por definição, este campo exige o concurso de diferentes disciplinas; não é prioridade 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. (MAGNANI, 2000, p. 25)

O contato com a atividade de acampamentos de férias e, como consequência, o início da atuação dos entrevistados nos espaços, se deu de diferentes formas. O entrevistado E1 se aproximou da temática durante o período de graduação em educação física, por indicação de um professor:

Durante o curso de educação física eu tive contato com a área de recreação. Realizávamos colônias de férias em clubes e festas infantis, sabe? Aí pintou a oportunidade, através de um professor meu, da oferta de uma vaga para fazer um estágio aqui no acampamento. Fui testar e estou aqui até hoje. (E1)

A identificação de E2 com os acampamentos e, como consequência, o início da atuação nesses equipamentos, se deu pelo contato com outros profissionais da área:

Entrando aqui, como que aconteceu?! Uma namorada que eu tive que me apresentou. Eu fui levar ela, que era do interior e não conhecia a capital, para participar de um treinamento do acampamento. Ainda não existia o curso e daí nesse treinamento, que teve lá, tivemos uma vivência no parque do Ibirapuera. Era uma entrevista e depois uma vivência. Por estar junto com ela, eu falei: ah, vou junto. Vim para cá. Me chamaram para fazer o estágio, fiz o estágio, gostei por amizade, por ser um trabalho aqui que temos muita ligação com pessoas, não só os acampantes, mas entre os monitores mesmo, me interessei por ficar e estagiar. (E2)

O contato de E3 com a atividade se deu de forma natural, uma vez que seu pai foi o fundador do *Acampamento Ócio*:

Meu contato, e como consequência, meu início na atuação se deu pela relação familiar que eu tinha com o acampamento, já que meu pai foi o fundador do mesmo. (E3)

E4 teve seu primeiro contato com os acampamentos ainda na adolescência, ao participar de temporadas como acampante:

Eu estudei junto com o Kito, filho do diretor do acampamento. No terceiro ano do colegial a gente veio para cá, em uma viagem do colégio. Isso foi em maio. Depois, na temporada de julho toda minha turma voltou para uma temporada de férias. Eu não pude vir na temporada porque na época ainda treinava natação, luta, tinha uma vida toda corrida de esportes lá em São Paulo. Mas todos viraram monitores, foram convidados para ser monitores de escola. Não monitor tradicional, de carreira, de temporada. Mas os monitores profissionais, vamos dizer assim. E nessa, eu fazia parte da turma e vim junto. Já vim, logo depois fizemos a ficha em agosto e em outubro já foi meu primeiro evento e nunca mais parei. A gente brinca aqui que o bichinho pica e você não consegue mais largar o osso. (E4)

Já E5 ingressou na atividade por meio de um processo de seleção:

Eu recebi a vaga por e-mail, pois eu faço parte de vários grupos de RH, né?! Aí recebi a divulgação, me chamaram para o processo seletivo. Primeiro foi em grupo, depois uma entrevista com o diretor da empresa, com o gerente do departamento de monitoria e o gerente de RH. (E5)

Assim como nos relatos apresentados, detectei, ao longo da pesquisa de campo, que os participantes dos cursos tiveram o interesse pelos acampamentos despertado por diferentes

motivos. Notei que parte estava participando dos cursos pelo fato de terem sido ex-acampantes (CADERNO DE CAMPO, 2015). Esse fato foi comprovado ao longo das entrevistas realizadas com os responsáveis pelos cursos de ambos os acampamentos:

A gente tem ex-acampantes e, tradicionalmente, o caminho de um ex-acampante que é apaixonado pelo acampamento é querer ser monitor. (E1)

Temos um público de ex-acampantes que nos procura para iniciar os trabalhos com a gente. Na verdade, é a grande maioria (E5).

De acordo com Stoppa (1998, p. 62), “o retorno de pessoas que participaram, em outras ocasiões, e gostaram do local é grande”. Pude notar que esse público é benquisto nos acampamentos.

Termos ex-acampantes trabalhando aqui com a gente é muito bom porque eles já sabem como a banda toca. Conhecem nossa estrutura e já vivenciaram nossas atividades. Por isso que gostamos muito quando aparece esse tipo de pessoas em nossos cursos. (E2)

Como falei, a maioria das pessoas que nos procuram é ex-acampante, o que é bom. Mais fácil deles assimilarem o trabalho aqui dentro e o conteúdo que é passado nos treinamentos. (E5)

Além de ser encarada como uma possibilidade de fonte de renda, Stoppa (1998, p. 62) afirma que o retorno desse público aos acampamentos “representa uma possibilidade de reencontro com amizades criadas anteriormente, configurando o acampamento como um ponto de encontro de pessoas vindas de várias partes do país”.

Atualmente, todos os entrevistados ocupam cargos representativos nas instituições, sendo responsáveis por setores essenciais para o funcionamento dos acampamentos. Porém, diversas etapas foram percorridas na trajetória da maioria:

Nos finais de semana vinha trabalhar aqui como monitor e nos dias de semana trabalhava com meu pai no escritório em São Paulo onde éramos sócios. (E2)

Comecei como monitor e passei por todas as categorias. (E3)

Me formei em 2002. Atuei só 1 ano como estagiário e o resto do tempo todo no acampamento. Aí aqui dentro do acampamento comecei como monitor, em uma época totalmente diferente do que é hoje, em 1995. Passei por todas as etapas de monitoria. (E4)

Apesar de quatro dentre os cinco entrevistados terem alcançado cargos de prestígio

nos acampamentos, tendo iniciado suas atuações ainda como monitores⁷, a realidade no trabalho de monitoria dos acampamentos verificados não se enquadra nesse perfil. De acordo com o entrevistado E1, a atuação como monitor ainda é vista como algo passageiro, como um “bico” e como uma experiência de trabalho capaz de gerar frutos no futuro profissional dos sujeitos:

A gente tem uma preocupação muito grande em deixar claro para os monitores de que isso é uma coisa temporária. Não existe a profissão de monitor. A gente faz questão de deixar isso claro, porque antes não fazíamos e muita gente tinha ilusão de que eles seriam monitores para sempre. Enxergamos a atuação como algo que pode criar uma experiência muito grande na vida profissional deles e que pode, no futuro, trazer muitas coisas boas. (E1)

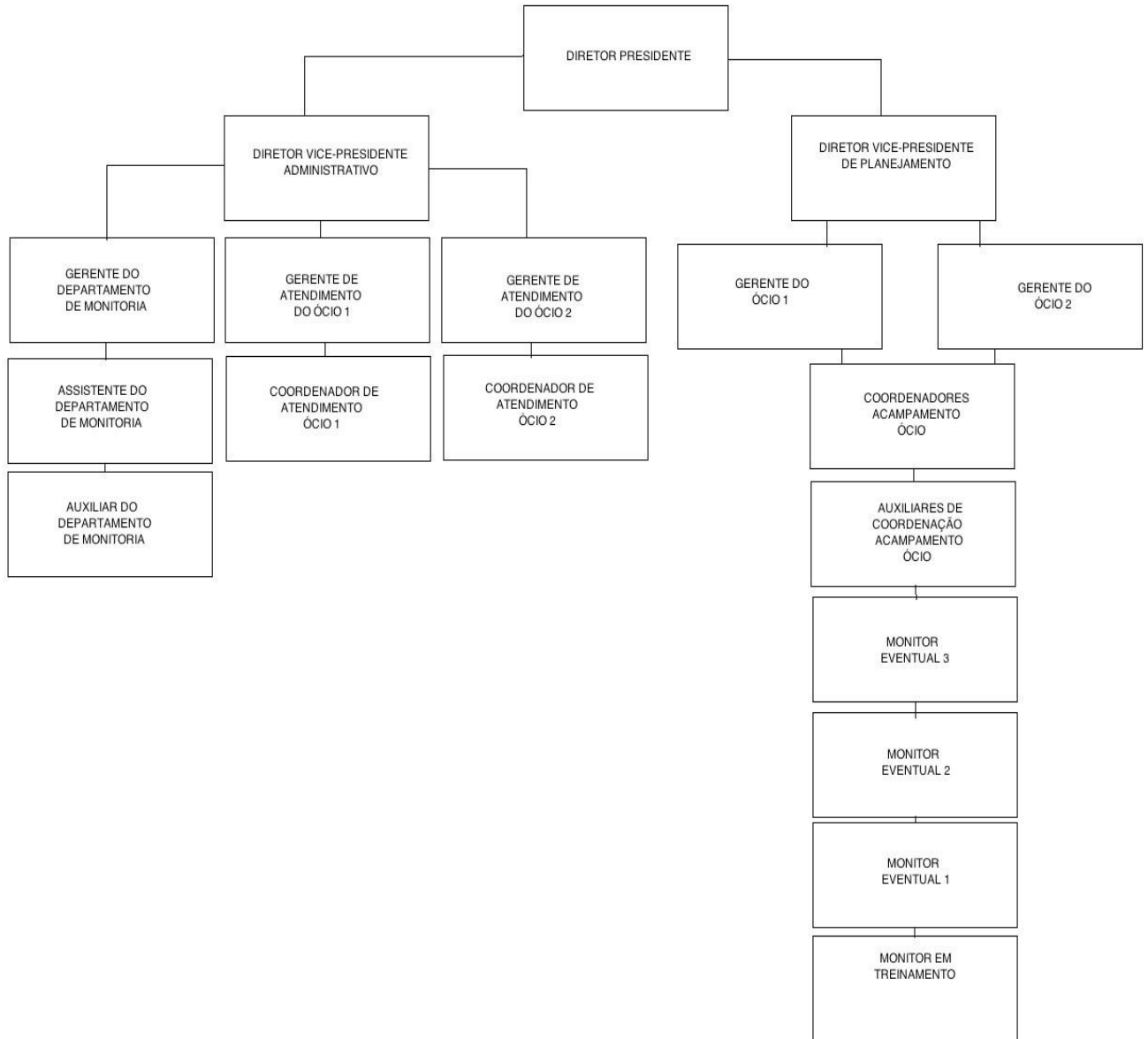
Na época de universitário, todo mundo busca aquele bico, e eu também. Terminei tendo, no segundo ano de faculdade, a oportunidade de fazer monitoria e foi lá que eu vim e continuei ficando o resto do tempo. (E1)

Cabe ressaltar que essa visão de um trabalho passageiro se justifica pelo fato de o trabalho informal (realizado por meio da contratação de *freelancers*, ou seja, profissionais contratados esporadicamente e sem vínculos empregatícios) ainda se consolidar como o maior espaço para a atuação profissional em lazer (SANTOS, 2011). Os contratos são estabelecidos de acordo com a demanda dos acampamentos que, geralmente, acontecem nos finais de semana, nas temporadas de férias ou em feriados prolongados. Além disso, Stoppa (1998, p. 93) salienta que “o trabalho em um acampamento exige do profissional disponibilidade a qualquer momento, do dia e da noite”. O autor afirma, ainda, que “o trabalho é encarado como ‘bico’ para estes profissionais e mão-de-obra de baixo custo para o empregador” (STOPPA, 1998, p. 93), o que não implica, necessariamente, no desenvolvimento de uma atuação profissional de baixa qualidade.

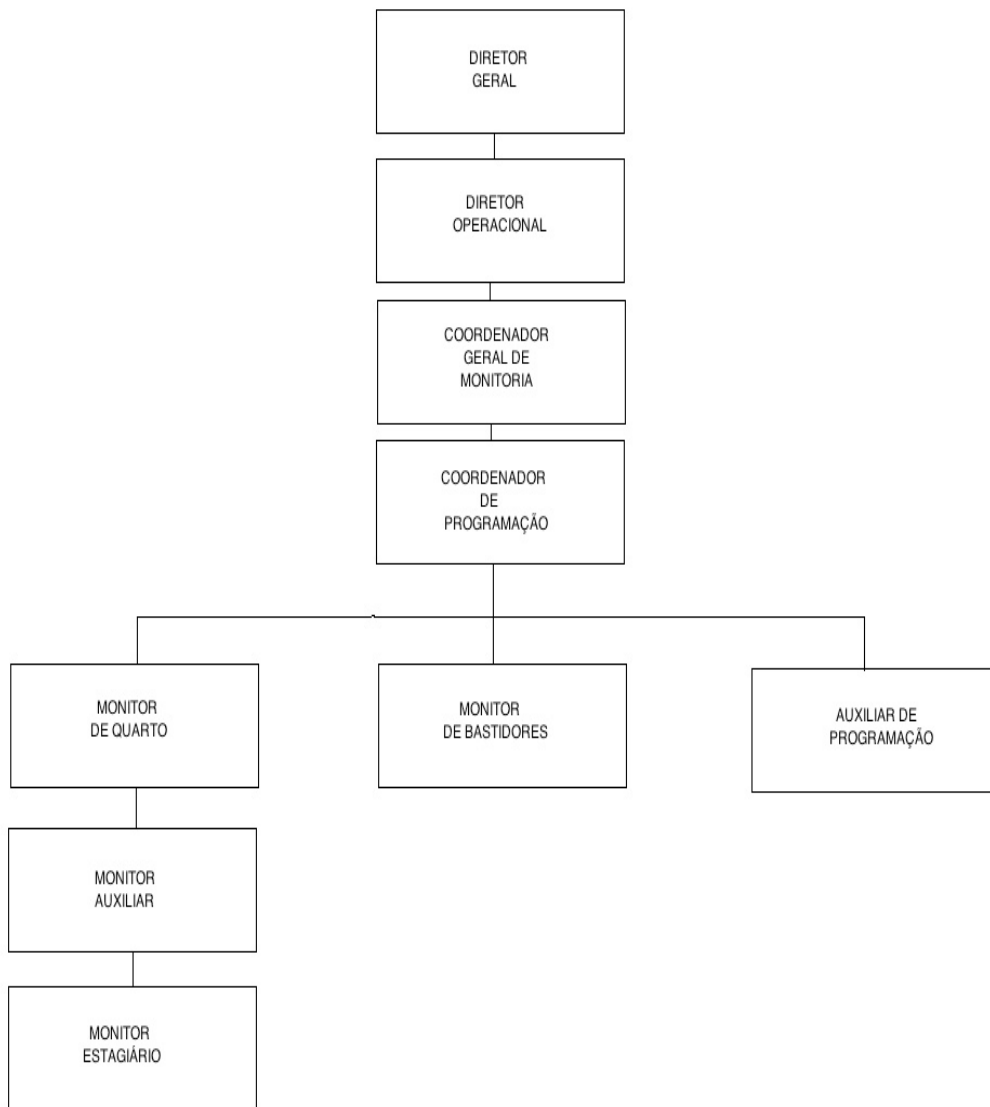
Hoje em dia, os cargos dos profissionais que atuam nos acampamentos de férias são bem definidos e organizados. Geralmente setorizados, cada acampamento possui sua forma particular de organizar sua equipe de profissionais e suas atribuições. Para facilitar o entendimento e visualização da organização dos acampamentos pesquisados e, da mesma forma, as análises realizadas, elaborei dois quadros nos quais apresento o organograma das duas instituições.

⁷De acordo com os organogramas das instituições analisadas (QUADROS 5 e 6), monitor é o nível inicial de atuação do profissional nas ações de lazer nos acampamentos.

QUADRO 3
Organograma do Acampamento Ócio.



QUADRO 4
Organograma do Acampamento Lúdico



Ao longo dos anos de atuação, até alcançarem os cargos atuais, os sujeitos entrevistados atuaram em diversos setores dos acampamentos, assumindo diferentes funções e atribuições. Notei que responsabilidades para além dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de formação são assumidas pelos profissionais entrevistados nos cargos atuais:

Na parte de coordenação do setor financeiro, contas a pagar, contas a receber, eu faço toda a coordenação do setor. Faço todo o controle fiscal da empresa, toda parte de emissão de impostos, emissão de notas fiscais, todo o controle dessa parte. À parte dessa área administrativa, a gente dá um pitaco na direção geral da empresa. Supervisiono também o setor de monitoria, com o treinamento e orientação da equipe geral. (E1)

Eu sou o diretor presidente do acampamento. Sob minha responsabilidade estão todos os setores e gerências de ambas as unidades. Sob minha responsabilidade ficam também todas as divisões que nós temos na parte administrativa, na parte de comidas e bebidas, de limpeza, na parte de monitoria, recursos humanos, na parte comercial, de desenvolvimento de produtos. (E3)

Na parte de monitoria é a gerência realmente total. Eu preocupo com a parte de quantidade de monitores necessários para ter na equipe inteira e conseguir atender a demanda das duas unidades do acampamento e às vezes alguns eventos externos que a gente também trabalha. As linhas gerais, o direcionamento para os monitores em relação à postura, à operação, procedimento, a parte de segurança nas atividades e o desenvolvimento e gestão ali da liderança da equipe de monitores. Aí gestão financeira, compras, custo, quantos monitores por equipe de acordo com quantos acampantes, a idade desses acampantes. Tudo isso é analisado e organizado pela gerência. Na gerência de uma das unidades, aí é a gerência geral como se fosse um hotel. Comida e bebida, custo, manutenção, equipe, funcionário, necessidade de quantidade de funcionário por turno, organização de folga, férias, e até certo ponto também lá na outra unidade a gente tem a gerência dividida. Eu de certa forma acabo interferindo nessa parte de fidelização, de vender o peixe para o cliente voltar, sair satisfeito, ter as críticas atendidas, enfim. Basicamente é isso. É bastante coisa, mas... (E4)

Faço a parte de recrutamento e seleção, de atração e seleção. Então na parte de seleção eu uso as mídias sociais para divulgar a monitoria. Além disso temos um público de ex-acampantes que nos procura. Além de divulgar a gente recebe esse outro *input* de currículos também. Faço a triagem dos currículos e organizo o processo seletivo. (E5)

Noto que as funções atribuídas aos profissionais extrapolam as ações relacionadas às suas áreas de formação inicial. E a análise das funções assumidas corrobora com as ponderações de Stoppa e Isayama (2001), quando afirmam que diferentes funções são conferidas ao profissional do lazer, como, 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. (STOPPA; ISAYAMA, p. 86)

As diferentes áreas de formação inicial podem contribuir para a atuação nos diferentes

setores que constituem os acampamentos. Acredito ser fundamental recorrer a parcerias entre essas áreas do conhecimento na atuação profissional nos diversos equipamentos de lazer. Porém, concordo com Isayama (2010) quando afirma que é preciso saber o que se quer dessas parcerias e como trabalhar as especificidades de cada uma das áreas envolvidas.

Concordo com Santos (2011) quando afirma que, infelizmente, a visão do senso comum, ao mesmo tempo em que marginaliza e desvaloriza (financeiramente e em termos de reconhecimento), cria estereótipos na ação do profissional em lazer. Nesse sentido, Stoppa (2000, p. 178) salienta que o que prevalece é “um profissional com um estereótipo voltado para uma pessoa bem apessoada, alegre e que gosta de criança”.

Penso que uma intervenção crítica e criativa no campo do lazer, que busque a emancipação dos sujeitos, deve ser embasada no domínio das competências técnicas e do compromisso político. Por isso, para uma intervenção profissional de qualidade, é indispensável conhecer, aprender e vivenciar habilidades e técnicas embasadas em uma sólida fundamentação teórica.

5.3 Perfil profissional almejado: critérios de seleção e avaliação

Concordo com Paraíso (2010, p. 28) quando afirma que “todo currículo quer formar, produzir ou construir um tipo de sujeito”. Nesse sentido, percebi que os acampamentos participantes da pesquisa também possuem um perfil profissional desejado, responsável por nortear sua organização curricular e fundamentar suas ações.

Cabe lembrar que os momentos de formação realizados pelos acampamentos pesquisados são diferentes entre si. Enquanto o curso oferecido pelo *Acampamento Lúdico* acontece antes dos profissionais iniciarem suas atuações, o curso oferecido pelo *Acampamento Ócio* acontece de forma regular. Detectei que ambos os acampamentos buscam o mesmo perfil profissional para compor seu quadro de funcionários:

O público alvo são universitários. De preferência os estudantes mais novos, que possuem tempo de sobra. (E1)

Indivíduo recém ingresso na universidade e que nos primeiros anos de faculdade pode usufruir deste momento. (E3)

Noto que o perfil almejado é o universitário, de preferência aqueles que estão no início dos cursos de graduação e ainda possuem tempo disponível para a atuação nos acampamentos. Enquanto o *Acampamento Ócio* não restringe a área de formação do sujeito

para a participação no curso e atuação no acampamento, identifiquei que existe divergência entre os organizadores do curso do *Acampamento Lúdico* no que se refere à preferência da área de atuação do candidato à vaga:

O público alvo são universitários da área que envolve ou o turismo ou a educação física. A gente não exclui outras áreas, mas as áreas principais são a educação física e o turismo. (E1)

Os nossos melhores profissionais são os que não têm nada ver com a área de educação física nem de turismo. Esses são nossos profissionais. Então damos preferência aos profissionais de áreas que não são essas. (E2)

Cabe ressaltar que, apesar de o campo de formação profissional para o lazer estabelecer laços com a educação física, na atualidade é possível identificar iniciativas em diferentes áreas do conhecimento, como o turismo, a terapia ocupacional, a administração, a pedagogia, a economia e a hotelaria, que contribuem de forma significativa para a discussão sobre o lazer. Essa relação direta entre a educação física e o lazer é histórica e, de acordo com Isayama (2002), vestígios dessa relação podem ser encontrados baseados na valorização de conteúdos físico-esportivo nas atividades de lazer. De acordo com Melo e Alves Junior (2003), no Brasil do início do século XX, essa relação ganhou importância diante do quadro do operariado, no qual as atividades de lazer eram encaradas como instrumentos para a recuperação das forças de trabalho e como componentes da manutenção da saúde. Naquela época, o conjunto de atividades de lazer, entendidos como recreação, tinha o intuito de fortalecer, higienizar e moralizar os corpos. Por essa razão, o profissional de educação física era enxergado como o mais “habilitado” para atuar no âmbito do lazer, reforçando ainda mais os laços entre as duas áreas.

Os trechos das entrevistas a seguir apresentam critérios estabelecidos pelos acampamentos como pré-requisitos para a participação nos cursos e atuação nos acampamentos. Esses critérios são obrigatórios, requisitos para autorizar a participação na ação de formação:

Você precisa ter também, para fazer o curso e depois o estágio, o atestado de antecedentes criminais, e um atestado médico que te autorize a participar de atividades físicas. Então são esses os pré-requisitos para a participação. Além, óbvio, de ser obrigatório ser maior de 18 anos. (E1)

Precisa ser maior de idade. Não restringimos a formação acadêmica, mas precisa ter o ensino médio completo. Além disso a pessoa não pode morar longe do Acampamento. (E5)

Além disso, a partir da fala dos entrevistados, pude reconhecer algumas pistas iniciais do perfil profissional que se busca encontrar nos cursos:

Em relação à idade, entendemos que é um trabalho que exige um esforço físico. Pela nossa experiência, acima de 25, 26, 27 a gente já acha que não é uma fase de vida que a pessoa vai vir sem estar alinhado com plano de carreira. Precisamos de pessoas com disposição, que goste de criança. (E5)

Você precisa que um monitor seja extremamente alegre, extremamente cativante, que seja extremamente bem aceito pela criança e que tenha paciência. (E2)

Esses trechos nos fazem refletir sobre a visão de que o profissional que já vem pronto, pois colaboram com a ideia de que para atuar com o lazer não é preciso formação, e sim um dom. Acredito que as experiências profissionais e pessoais de cada indivíduo não devem ser consideradas por si só. Além disso, concordo com Santos quando afirma que

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. (SANTOS, 2011, p. 67)

De acordo com Stoppa, o perfil profissional procurado para atuar com o lazer não está relacionado com a formação específica e aprofundada sobre a temática, mas relacionado à

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. (STOPPA, 2000, p.177)

Por meio das conversas que mantive com os participantes ao longo dos cursos, pude detectar que um grupo de sujeitos participava dos cursos por ter tido a experiência de estar no acampamento como acampante (CADERNO DE CAMPO, 2015). Esse fato se comprova na fala de alguns entrevistados.

A gente tem ex-acampantes e, tradicionalmente, o caminho de um ex-acampante que é apaixonado pelo acampamento é querer ser monitor. (E1)

Esses são nosso profissionais. Por quê? Porque fazem o que gostam. Fazem por amor. Então se dedicam a isso. (E2)

Outra questão que chamou a atenção foi a ideia de que a atuação dos profissionais nos acampamentos é baseada no amor pela atividade. Nesse aspecto, concordo com Pinto (1995), que salienta que até hoje se pensa que, para atuar com a recreação, é necessário que o

indivíduo possua um “dom”, ou seja, mesmo que formado em universidades ou em outras instituições, o indivíduo necessita, basicamente, de tolerância, animação e prazer pelo trabalho para executar sua ação. Dessa maneira, a formação profissional se baseia na cooperação e no amor ao trabalho assistencialista, e o futuro profissional pouco tem que aprender a técnica, científica e pedagogicamente (ISAYAMA, 2010).

É possível perceber que, mesmo com estratégias diferenciadas, os critérios de seleção e avaliação profissional dos dois acampamentos estudados convergem. O modelo do profissional para atuar no segmento é aquele que é jovem, sabe se comunicar e é capaz de aplicar as atividades aprendidas ao longo dos cursos. Além disso, busca-se o profissional animado, tolerante e que ama o que faz.

Como o curso de formação oferecido pelo *Acampamento Lúdico* objetiva a seleção de seus profissionais, existem também critérios de avaliação para a seleção. Antes de iniciar os trabalhos no acampamento, o indivíduo deve passar por um período de estágio, que só é realizado após algumas etapas. A primeira é a entrevista de perfil e, de acordo com o entrevistado E2:

Nós fazemos uma entrevista de perfil. Falamos desde *piercing*, tatuagem, cigarro, postura da pessoa, tipo de faixa etária que ela prefere e o porquê que ela prefere essa faixa etária, se fala outra língua. Então a gente vai afunilando nessa entrevista. (E2)

Durante a entrevista de perfil, realizada pelos coordenadores ao longo do curso, o candidato é questionado sobre os seguintes aspectos: 1) escolaridade: nível de escolaridade, área estudada e ano de conclusão; 2) idiomas: línguas e níveis; 3) experiências profissionais e pessoais: contato com cursos do mesmo segmento e experiência com orientação ou atendimento a crianças, jovens e adultos; 4) interesse: quais motivos o levaram a atuar como monitor em acampamentos; 5) disponibilidade: datas disponíveis ao longo do ano para atuação nas diferentes temporadas oferecidas pelo acampamento e 6) preferência: preferência em relação à faixa etária de intervenção.

Além da entrevista, foi elaborada pela direção geral do acampamento uma avaliação escrita, com o objetivo de avaliar se os participantes assimilaram, ou não, os conteúdos passados ao longo do curso:

No final do curso tem uma prova escrita, para ver se esse conteúdo foi assimilado por eles. Então a gente vê se eles prestaram atenção a todo o conteúdo trabalhado nos dias de curso. Se ele é atento, se realmente estava ali por estar interessado ou não. (E2)

A avaliação escrita é composta por 36 questões, sendo 35 de múltipla escolha e 1 discursiva, e é realizada ao final do curso. As questões de múltipla escolha se referem a procedimentos e condutas dos monitores em situações hipotéticas do cotidiano de uma temporada. Cada questão possui cinco possibilidades de resposta, na qual o indivíduo só pode assinalar uma. Na questão discursiva, o candidato deve descrever os objetivos do acampamento e as metodologias utilizadas para alcançá-los.

Caso aprovado nessa etapa do processo seletivo, o candidato é convidado, dentro de sua disponibilidade, a participar de algumas temporadas na função de estagiário. No estágio, o candidato é acompanhado por um monitor e um coordenador, que ao final da temporada fazem uma avaliação do seu desempenho.

Passado pelos critérios, a gente vai colocá-lo como estagiário junto com um monitor e tanto o monitor que ficou com ele como o coordenador desse grupo que ele estava vão fazer uma avaliação sobre ele. Aí você já tem uma visão de no mínimo 4 pessoas distintas, além de uma parte burocrática de documentação que vão te desenhar um perfil dessa pessoa onde você vai definir se ele vai poder ser chamado e continuar as atividades ou não. (E1)

Aprovado no estágio prático, o candidato passa a fazer parte do quadro de profissionais e é chamado, dentro de sua disponibilidade, para trabalhar ao longo do ano.

Como o curso oferecido pelo *Acampamento Ócio* não tem o objetivo de selecionar futuros profissionais, mas o de treinar os monitores ativos do acampamento, o processo seletivo acontece em um outro momento. Para início da prestação de serviços de monitoria no *Acampamento Ócio*, o candidato deve enviar seu currículo ao departamento de monitoria, onde passará por uma primeira triagem. De acordo com o entrevistado E5, responsável pela seleção,

Na triagem dos currículos a gente avalia se a pessoa tem o ensino médio completo, se está matriculado em uma faculdade e se é maior de idade. (E5)

A próxima etapa do processo seletivo é a dinâmica em grupo. Os candidatos pré-selecionados participam de uma dinâmica em grupo, onde são avaliados e analisados pela equipe de recrutamento pessoal do acampamento. Os profissionais aprovados nessa etapa recebem um código e uma senha que permite acesso ao sistema *online* do acampamento.

Nesse sistema o candidato tem acesso ao quadro de disponibilidades, no qual deverá assinalar as datas em que estará disponível para atuar no acampamento. De acordo com a demanda do acampamento e com a disponibilidade do candidato, a equipe de monitoria entra em contato com o indivíduo e o convoca para a realização da próxima etapa do processo

seletivo.

É um processo seletivo em grupo. A gente faz dinâmica de grupo, na seleção já recolhemos documentação para fazer o cadastro e também continuar também essa análise de perfil. Fazemos o recolhimento dos documentos, faz o cadastro no sistema, para que eles possam receber um *login* e uma senha para que coloquem a disponibilidade. Ai começa um outro processo do meu trabalho, que é colher as disponibilidades e montar a equipe de cada evento. (E5)

A próxima etapa é a parte prática do processo seletivo, quando o candidato passa a receber a sigla MET (Monitor em Treinamento) como nomenclatura. O MET deve realizar dois estágios práticos em cada uma das duas unidades do acampamento e é acompanhado por um monitor ativo da instituição, que, ao final do período, realiza uma avaliação de performance junto com os coordenadores. Os coordenadores passam as informações para o departamento de monitoria, que encerra o processo seletivo. Após a avaliação e aprovação nos estágios práticos, o MET passa a atuar na categoria inicial de monitores.

Então esse ai é o processo pra gente realmente ver se a pessoa vai continuar ou não. Então faço esse controle e encerrando essa avaliação deles eu faço um *feedback*: oh, foi levantado que isso é um perfil legal. Explico melhor nossas demandas e oriento qual o melhor caminho. Dou um norte para eles realmente continuarem. (E5)

Após passarem pelo processo de estágio, os sujeitos passam a ocupar o cargo de monitor efetivo do *Acampamento Ócio* e são organizados nas seguintes categorias: ME1 – Monitor Eventual 1; ME2 – Monitor Eventual 2 e ME3 – Monitor Eventual 3. O que diferencia uma categoria das outras é a remuneração. Para a passagem de uma categoria à outra de monitores, são considerados os seguintes critérios: ter participado de 100% dos módulos obrigatórios da sua categoria (que são pré-estabelecidos pelo departamento de monitoria do acampamento); atingir no mínimo 70% de aproveitamento nas avaliações formais de conteúdo dos módulos obrigatórios; ter resultado positivo nas avaliações de performance; ter enviado ao departamento de monitoria 100% das avaliações pós-evento relacionadas às diárias em que participou (cada monitor realiza uma avaliação pós-evento que consiste em uma autoavaliação de desempenho e que deve ser entregue ao departamento ao final de cada evento); não estar envolvido em nenhum ponto de insatisfação/queixa declarado na análise pós-evento relacionada às diárias em que participou (essa análise é realizada pelo departamento de monitoria em conjunto com os coordenadores dos eventos); não estar envolvido em nenhuma outra conduta que o acampamento entenda como inadequada.

Não atingindo os critérios acima descritos para mudança de categoria, o monitor permanecerá na mesma categoria até passar por uma reavaliação realizada pela equipe. Os

responsáveis pela avaliação atribuem uma nota, que varia de 1 a 3, para cada aspecto, em que a nota 3 é empregada quando o monitor apresentar, no aspecto avaliado, performance muito satisfatória, com pouca necessidade de intervenção para correção e orientação por parte do coordenador ou gerente. A nota 2 é empregada quando o monitor apresentar, no aspecto avaliado, performance satisfatória, com necessidade moderada de intervenção para correção e orientação, e a nota 1 é empregada quando o monitor apresentar, no aspecto avaliado, performance insatisfatória, tendo necessidade de intervenção constante para correção e orientação. A partir do somatório das notas e a avaliação final realizada pelo departamento de monitoria, é decidido se o monitor recebe a promoção de categoria ou não (MANUAL, 2015). Nesse contexto é importante destacar que o processo de formação profissional deve acontecer de forma continuada. Candau (1996) defende a ideia de um processo de formação contínuo, onde o lócus se configura no próprio local da prática. Assim, para que as condições mobilizadoras de um processo formativo sejam concretizadas, é importante que a prática seja reflexiva, capaz de identificar e solucionar possíveis problemas existentes.

Nesse sentido, concordo com Isayama quando afirma que o processo de formação continuada em lazer deve acontecer

por uma perspectiva que focalize três eixos: o espaço de intervenção deve ser o lócus privilegiado de formação; a formação continuada tem de ter como referência fundamental o saber profissional, o reconhecimento e a valorização desse saber; as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do projeto precisam estar presentes para que ele se dê adequadamente, já que não podemos tratar do mesmo modo o animador em fase inicial do exercício profissional e aquele que já se encaminha para a aposentadoria. (ISAYAMA, 2010, p.17)

Fica evidente que em ambos os cursos pesquisados os indivíduos envolvidos nos processos formativos são avaliados somente pela performance durante sua atuação. Apoiado em Caldeira (2001), acredito ser importante a seleção de mecanismos de avaliação que levem em consideração não apenas a atuação do indivíduo ao longo do processo, mas que valorizem também a subjetividade do profissional, possibilitando a ele a construção da capacidade de exercer um controle consciente sobre suas próprias ações. Apoiado em Schön (2000), acredito fazer parte da avaliação, no processo formativo, a realização da “reflexão sobre a ação na ação”, ou seja, um momento em que o profissional tenha a oportunidade de refletir sobre o que foi transmitido, sobre os significados que foram atribuídos e sobre outros significados que podem ser atribuídos ao conteúdo transmitido.

Percebo que ambos os acampamentos buscam um tipo de perfil “adequado” para compor seu quadro de profissionais. Nesse sentido, acredito que os indivíduos são criações

advindas de “tecnologias humanas” (ROSE, 2001) e uma dessas tecnologias é o currículo, entendido, conforme Paraíso (2010) como artefato que produz sujeitos, subjetividades ou identidades e que, ao mesmo tempo em que é capaz de formar e produzir modos de agir e de conduzir, modos de ser e estar no mundo, interfere, diretamente, na vida daqueles que com eles se ocupam e na vida daqueles com os quais eles se ocupam. As estruturas curriculares dos cursos de formação dos acampamentos serão analisadas a seguir.

5.4 Estrutura Curricular: organização, conteúdo e planejamento

Apoiado em Paraíso (2010), parto do pressuposto de que o currículo é um campo aberto de significação, que contribui para a produção de sujeitos voltados para o questionamento e a crítica do que já foi significado, sendo assim produzido e produtor. De acordo com a autora, o currículo é um “discurso que inclui e exclui, mostra, torna visível, hierarquiza, cria objetos e modela a realidade. É um texto que oferece ferramentas para ver, nomear, compreender e dar sentido ao mundo e às coisas do mundo, aos sujeitos e à cultura” (PARAÍSO, 2010, p. 42).

Nesse sentido, ao acompanhar os cursos oferecidos pelos dois acampamentos, pude perceber que ambos possuem uma estrutura curricular semelhante. Notei que nos dois cursos as atividades são divididas em módulos práticos e teóricos. Em ambos os cursos, os conteúdos passados durante os módulos teóricos são baseados nos materiais impressos entregues aos participantes no início das atividades. A partir da análise dos documentos coletados na pesquisa de campo e das anotações do caderno de campo, busco, nesse primeiro momento, descrever a organização e os conteúdos trabalhados em cada curso pesquisado.

O módulo teórico do *Acampamento Lúdico*, que acontece de forma intercalada com o módulo prático, é dividido em cinco capítulos com duração de uma hora e meia cada. As palestras, ministradas pelo diretor e coordenador, acontecem na sala audiovisual do acampamento, por meio da projeção de *slides*. O primeiro capítulo, ministrado pelo diretor do acampamento, é dividido em duas etapas (uma de manhã e outra à tarde) e é destinado à apresentação do acampamento. Na primeira etapa, são abordados tópicos referentes à história do acampamento, sua missão, os objetivos gerais e específicos, a metodologia utilizada na programação das temporadas e a apresentação da infraestrutura do acampamento. Na segunda etapa, é apresentado o organograma da empresa, as funções e responsabilidades específicas de cada membro da equipe de monitoria e recreação do acampamento (CADERNO DE CAMPO, 2015).

Todos os outros capítulos são ministrados pelo coordenador geral de recreação e eventos, e são destinados à descrição detalhada das funções dos monitores do acampamento. No segundo capítulo são trabalhadas questões referentes ao perfil dos monitores, bem como às atribuições e responsabilidades esperadas de cada um deles. De acordo com o documento analisado, o acampamento divide os profissionais em quatro “universos” de perfil: o responsável; o organizador (líder); o recreador e o educador (MONAC, 2015, p. 2). São apresentadas as características de cada grupo, bem como as atribuições e as responsabilidades esperadas de cada um deles.

De acordo com o documento analisado, “para atuar de forma eficiente, algumas capacidades essenciais devem ser destacadas” (MONAC, 2015, p. 5). E é exatamente sobre essas capacidades que o terceiro capítulo se refere. As capacidades são separadas em quatro grupos nos quais questões específicas sobre elas são discutidas. A tabela a seguir foi elaborada com base nos dados do documento coletado em campo com o intuito de facilitar a compreensão e a visualização das capacidades e os conteúdos trabalhados em cada uma delas.

QUADRO 5

Capacidade X Conteúdos trabalhados – *Acampamento Lúdico*

Capacidade	Conteúdo Trabalhado
Condição física	<ul style="list-style-type: none"> • capacidade física • sono • alimentação • saúde • voz
Condição psicológica	<ul style="list-style-type: none"> • céu ou inferno • disposição
Condição moral	<ul style="list-style-type: none"> • maturidade • valores pessoais
Condição pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • características de cada faixa etária • conhecimentos gerais • vencer ou vencer • seja positivo e entusiasta • justiça • respeito

No quarto capítulo, são apresentadas as regras, normas e condutas destinadas aos monitores do acampamento. São explanadas quinze regras, normas e condutas que os monitores devem seguir durante a atuação. São elas: 1) aparência; 2) postura geral; 3) contato físico; 4) exposição física; 5) exemplo; 6) colocação física; 7) presença, participação e atenção; 8) forma de se comunicar; 9) apelidos; 10) iniciativa; 11) disciplina; 12)

relacionamento com acampante; 13) relacionamento com outros monitores; 14) relacionamento com outras empresas e 15) diversos.

No quinto e último capítulo do módulo teórico, são passadas algumas dicas aos monitores, no que tange os seguintes temas: regras de quartos; conduta de quarto; cama e malas (arrumação e cuidados); roupas e cuidados com pertences; fiscais de quarto; banho; hora de dormir e fechamento da temporada.

O módulo prático, que é realizado pelos coordenadores de programação, é separado em dois momentos e acontece nas demais dependências do acampamento. Em um dos momentos, os participantes vivenciam algumas atividades recreativas que serão utilizadas nas temporadas ao longo do ano (CADERNO DE CAMPO, 2015). O outro momento prático é destinado ao treinamento das condutas e procedimentos específicos para cada espaço e situação do acampamento. As condutas esperadas durante os procedimentos apresentados a seguir são explicadas nos próprios locais a que se referem: procedimento padrão de segurança para acidentes físicos (quedas, batidas, etc.); procedimentos gerais de resgate em meio líquido (piscina e lago); procedimentos básicos para embarque; procedimentos básicos durante a viagem de ônibus; procedimentos básicos na chegada ao acampamento; procedimentos básicos no reconhecimento do acampamento; procedimentos básicos no quarto; procedimentos básicos na hora do banho; procedimentos básicos no horário do descanso e arrumação de quartos; procedimentos básicos no horário do fiscal do quarto; procedimentos básicos na hora de dormir; procedimentos básicos na hora de acordar; procedimentos básicos para as atividades em equipes; procedimentos básicos no horário livre; procedimentos básicos nas refeições; procedimentos básicos para o desembarque; procedimentos básicos das atividades e de segurança das atividades (CADERNO DE CAMPO, 2015).

O curso de formação profissional oferecido pelo *Acampamento Ócio* possui estrutura curricular semelhante e as atividades do curso também são divididas em módulos práticos e teóricos. O módulo teórico acontece no salão principal do acampamento e os conteúdos são ministrados pelo diretor geral e pelo gerente geral do acampamento, por meio de apresentações em *slides* (CADERNO DE CAMPO, 2015). Intercalados com o módulo prático, os conteúdos teóricos que são passados aos participantes, durante os três dias de curso, são separados em quatro capítulos com duração de uma hora e meia cada.

O primeiro capítulo é destinado à abertura do treinamento. O diretor geral do acampamento inicia a fala com um discurso de boas vindas aos participantes e em seguida apresenta a história do acampamento. Ao final de sua apresentação, passa a palavra ao diretor geral do acampamento, que dá seguimento aos conteúdos teóricos do curso (CADERNO DE

CAMPO, 2015). Os temas abordados pelo diretor geral são: 1) apresentação dos objetivos do curso: além dos objetivos gerais e específicos do curso, são apresentadas suas justificativas e estratégias; 2) apresentação da programação do curso: são apresentadas todas as atividades que ocorrerão ao longo dos dias de curso, bem como os horários e locais das atividades; 3) apresentação do organograma das unidades: são expostos todos os cargos e setores que compõem a equipe do acampamento. Além disso, são explicadas questões referentes ao processo de contratação, à remuneração, à promoção e à avaliação de desempenho; 4) apresentação do calendário das unidades do acampamento: nesse momento, são informados todos os eventos que acontecerão ao longo do ano nas duas unidades do acampamento (MANUAL, 2015).

O segundo capítulo destina-se à apresentação dos serviços oferecidos pela unidade *Ócio 2*. Nesse momento, são expostas questões referentes ao conteúdo, organização, público alvo e estratégias e procedimentos dos serviços exclusivos da unidade. O mesmo formato de apresentação possui o terceiro capítulo, em que são tratados os mesmos conteúdos, porém referentes aos serviços exclusivos da unidade *Ócio 1* (CADERNO DE CAMPO, 2015).

O último capítulo do módulo teórico do curso do acampamento é dividido em duas etapas. Na primeira, são abordadas as seguintes questões, referentes aos procedimentos e ao regimento interno do departamento de monitoria: 1) comunicação com o departamento de monitoria: os monitores são orientados a manter seus dados pessoais sempre atualizados para facilitar a comunicação com o departamento; 2) preenchimento das disponibilidades: forma de preenchimento *online* do quadro de disponibilidade; prazos e procedimento de desistência da atuação profissional; 3) apresentação pessoal do monitor: procedimentos e condutas referentes aos uniformes, crachá, vestimenta e aparência pessoal; 4) transporte: procedimento do deslocamento de ida e volta do acampamento; 5) chegada e saída dos monitores nas unidades do acampamento: horário de chegada para a atuação profissional e procedimentos em caso de atraso; 6) condutas: ações educativas e éticas do monitor e 7) ações para o bem estar de todos: cuidado com os objetos dos acampantes; procedimentos em caso de emergência de saúde e normas e procedimentos do acampamento (MANUAL, 2015).

Após a explanação desses procedimentos, é organizada uma dinâmica, em que os participantes são divididos em pequenos grupos e são orientados a apresentar uma pequena cena de teatro que aborde alguma(s) das questões apresentadas. Após a apresentação de cada grupo, é realizada uma discussão a respeito do assunto que foi abordado (CADERNO DE CAMPO, 2015).

Na segunda etapa do último capítulo, é apresentado um novo serviço do

acampamento, o Portal dos Assistentes. O serviço é destinado aos profissionais do departamento de monitoria do acampamento e tem o objetivo de criar uma rede *online* de contato com os funcionários da instituição, no intuito de facilitar a convivência e orientação da equipe (CADERNO DE CAMPO, 2015).

O módulo prático, que acontece nas demais dependências do acampamento, é dividido em duas partes: “Treinamento Operacional” e “Módulo Vivencial”. Enquanto nas atividades do Módulo Vivencial todos os participantes do curso são envolvidos, no Treinamento Operacional as atividades são destinadas a categorias específicas de monitores. O Módulo Vivencial acontece duas vezes no curso e nele os participantes vivenciam novas atividades recreativas que serão utilizadas nas temporadas que ocorrerão ao longo do ano (CADERNO DE CAMPO, 2015).

No Treinamento Operacional, os participantes são divididos em dois grupos: monitores de categoria MET 1 e ME1 e monitores de categoria ME2 e ME3. O primeiro grupo é composto por novos monitores e monitores com pouca experiência. No Treinamento Operacional desse grupo, são passados conteúdos referentes aos procedimentos operacionais e à orientação de segurança das atividades recreativas do acampamento, que são divididas em três grupos. O quadro a seguir nos mostra o grupo de atividade e as atividades que o compõem (CADERNO DE CAMPO, 2015):

QUADRO 6

Grupos e suas atividades

Atividades de rotina do dia	Atividades de livre escolha	Atividades de maior risco
Alvorada	Charretes	Caiaque
Visita do monitor de quarto	Futebol	Cama elástica
Horário de livre escolha	Ginásio	Equitação
Refeições	Pedalinho	<i>Hover Board</i>
Pós-refeições	Pesca	Parede de escalada
Atividades dirigidas	Salão de jogos	<i>Ofurôs</i>
Baladas e festas	Taco	Piscina do tobogã
Lanche da tarde e lanche noturno	Touro Mecânico	Piscina semiolímpica
Recolher	Trenzinho	Tobogã
Dormir em chalés	<i>Videokê</i>	Tirolesa
-	-	Trilhas e passeios dentro do acampamento
-	-	Passeios fora do acampamento

Fonte: MANUAL, 2015.

O conteúdo passado ao outro grupo, composto pelos monitores das categorias ME2 e ME3, se refere aos procedimentos operacionais de duas atividades recreativas específicas, uma vez que são essas categorias as responsáveis por organizar e supervisionar as atividades durante as temporadas que ocorrem ao longo do ano (CADERNO DE CAMPO, 2015).

Pude perceber que a estrutura curricular de ambos os cursos é semelhante. Interessante destacar que, enquanto as atividades teóricas acontecem dentro de “salas de aula”, as atividades práticas são realizadas fora delas. Esse fato torna-se ainda mais evidente nas seguintes falas dos entrevistados:

No curso a gente trabalha tanto a parte teórica que é feita dentro de sala de aula, como a parte prática, realizada do lado de fora. Então a gente monta as atividades de acordo com a programação do curso, tendo as duas coisas, para não ficar uma coisa maçante, só dentro de sala. (E2)

A parte teórica é realizada em um auditório, e a parte prática, que consiste em ensinar algumas atividades que serão aplicadas durante as temporadas futuras, são aplicadas nos outros espaços do acampamento. (E4)

Melo e Alves Junior (2003) sugerem que as ações de formação não devem se preocupar exclusivamente com a discussão teórica em sala de aula. De acordo com os autores, ao assumir a função de educar as sensibilidades, a formação de profissionais pode possibilitar experiências que ampliem as vivências culturais dos sujeitos.

Notei que os conteúdos práticos e teóricos são abordados de forma separada em ambos os cursos. Concordo com Isayama (2010), para quem essa relação de conteúdos deve ser trabalhada de forma unitária, de modo que um sólido referencial teórico possibilite a compreensão da prática através de novos olhares, adquirindo assim função muito diferente de um simples fazer mecânico e técnico. Infelizmente é comum encontrar em diversas ações de formação em lazer propostas nas quais a prática torna-se eixo central do processo e sua realização acaba por minimizar o papel da teoria na ação profissional. Segundo Gomes,

Quando a formação é fundamentada nessa perspectiva, por meio do consumo puramente técnico de um rol de práticas recreativas, da ênfase no conhecimento de um número determinado de jogos e brincadeiras, bem como da compra alienada de bens/serviços, são feridos os princípios de autonomia dos sujeitos e fica limitado o potencial teórico-prático lúdico, crítico, criativo e interdisciplinar que pode ser vivenciado nessas experiências. (GOMES, 2008, p. 80)

Baseado em Tardif (2008), acredito que propostas curriculares desse tipo devam se basear em um ensino que enfatize o exercício da profissão, que se preocupe com o ensino de

conteúdos através do processo do “saber-fazer”, na tentativa de romper a dicotomia teoria-prática. Nesse sentido, Schön (1992) salienta que, pelo fato de estar intimamente encarnado na ação, o conhecimento é sempre uma relação estabelecida entre a prática e as interpretações que dela fazemos. Para o autor, a teoria nada mais é que o “conhecimento na ação”.

Marcellino (2003) nos alerta sobre a existência de cursos de formação que abordam a temática do lazer baseando-se em visões genéricas do tema, tendo como objetivo a habilitação de “especialistas tradicionais”. Nesse sentido, percebi que, tanto na parte prática quanto na parte teórica dos cursos pesquisados, existe a preocupação em ensinar atividades, procedimentos e condutas que as instituições julgam ser ideais para o funcionamento das atividades. De acordo com os entrevistados E2 e E3:

A parte prática tem o objetivo de ensinar as atividades recreativas para os futuros monitores. Como que eles vão saber orientar as crianças nas temporadas? O melhor jeito de aprender as atividades é brincando. (E2)

Ele tem os 2 momentos. Do início do ano é uma coisa muito mais conceitual. O outro é para preparar o pessoal pro segundo semestre mesmo. Então eles têm que aprender como trabalhar de acordo com a filosofia do acampamento. (E3)

Pude notar que o tipo de formação que ambos os acampamentos se propõem a oferecer aos seus profissionais e futuros profissionais é baseado em uma perspectiva que enfatiza a formação técnica, orientada pelo domínio de conteúdos específicos e preocupada com a instrumentalização e com o domínio de procedimentos e metodologias.

De acordo com Santos (2011), muitas vezes, nos seus diferentes níveis e espaços, as ações de formação profissional em lazer são caracterizadas e questionadas como ações que levam a uma formação instrumentalizada, que enfatiza a “aprendizagem de receitas de jogos e brincadeiras além da reprodução de técnicas para atuar em diferentes espaços” (SANTOS, 2011, p. 19). Nesse sentido, Isayama nos apresenta uma realidade relacionada aos currículos de ações de formação em lazer em que

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, norteando 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. (ISAYAMA, 2005, p. 12)

Concordo com Paraíso (2010, p. 50) quando afirma que “o currículo pode ser entendido como um artefato envolvido em relações de poder de diferentes tipos que apresenta um conjunto de saberes para serem ensinados a alguém que se deseja transformar, modificar, subjetivar e governar”. Através do relato a seguir, percebo conexões com a afirmação

realizada pela autora.

Nossa preocupação é realmente ensinar aos monitores a sua função dentro da filosofia do acampamento. Quais que são as funções principais desse monitor, quais que são os cuidados principais, quais que são as posturas e responsabilidades principais. Você precisa que um monitor seja extremamente alegre, extremamente cativante, que seja extremamente bem aceito pela criança, mas antes do que isso você precisa de um monitor responsável, maduro e consciente do que está fazendo. (E1)

Rose (2001, p. 41) atenta para a existência de propostas curriculares de formação profissional em lazer baseadas em princípios que chama de “programas e estratégias mais ou menos racionalizadas para a conduta da conduta”, na qual, por meio de uma “pedagogia padronizada” (GIROUX, 1995), “especialistas tradicionais” (MARCELLINO, 1995) estão sendo colocados no mercado de trabalho.

Pelo fato de o currículo ser um artefato produtor de sujeito (PARAÍSO, 2010) e, conseqüentemente, capaz de gerar importantes efeitos no tipo de sociedade em construção, a escolha sobre que saberes selecionar, que significados priorizar e que estratégias adotar deve ser feita de maneira cuidadosa. De acordo com a autora, apesar de domínio, regulação e governo se entrecruzarem no currículo, nele também “pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam, experimentam, produzem, revitalizam, aumentam a potência de agir ou a força de existir” (PARAÍSO, 2010, p. 55). Defendo, dessa forma, a construção de currículos que contribuam para a produção de sujeitos capazes de questionar e criticar aquilo que já foi significado.

5.5 Os saberes e competências no currículo dos cursos

Penso que os processos de formação no âmbito do lazer devam trabalhar questões relacionadas aos saberes e competências dos profissionais de modo a enfatizar o reconhecimento tanto do campo do lazer quanto dos outros sujeitos, como construção compartilhada por todos os sexos, idades, etnias, camadas sociais e sujeitos portadores de necessidades diversas. Nesse sentido, Pinto (2001, p. 69), salienta que “a alegria que se constrói nesse compartilhar é a totalidade do sujeito que sente, compreende, age, mudando algo no mundo”.

Assim, baseio o conceito de educação para o lazer na perspectiva apresentada por Marcellino (1995), na qual o lazer, vivenciado em tempo e espaço disponíveis para a vivência lúdica, é concebido como fenômeno social e componente da cultura historicamente situada.

Pinto (2001, p. 59) complementa afirmando que o lazer é um importante “espaço educativo construído por meio de interações prazerosas centradas no sujeito”.

Tardif (2002) afirma que os saberes, construídos na própria esfera social, são provenientes de variados contextos, oriundos, por exemplo, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais e da universidade. Nesse sentido, França nos apresenta a seguinte definição de saber:

o saber orienta a visão de mundo extraída de realidades concretas que descrevem os cenários políticos e socioeducativos das experiências formativas, curriculares, disciplinares, mas, sobretudo, culturais da experiência vivida pelo profissional, o que significa socializar pensamentos que distinguem e unem descobertas do lazer por meio de práticas livres, críticas, autocríativas, criadoras e culturais; significa propor ideias de cunho revolucionário nas quais os sujeitos, autores do seu *que fazer*, elaboram, sistematizam e recriam práticas nas mais diferentes formas. (FRANÇA, 2010, p. 107)

Nesse sentido, Leite (1996) nos apresenta três eixos nos quais os saberes - cercados por uma gama de competências que permeiam o esboço de um perfil ideal para a atuação profissional - podem ser traduzidos: 1) saber fazer: relacionado às dimensões práticas e técnicas; 2) saber ser: inclui traços de personalidade e caráter, como a capacidade de iniciativa, comunicação, valores, produtividade, mudanças e inovação, que ditam os comportamentos nas relações sociais de trabalho; 3) saber agir: capacidade de intervenção e/ou decisão diante de eventos específicos, como trabalho em grupo, solução de problemas e sugestão de ideias.

O trecho apresentado a seguir diz respeito a uma “descrição sumária” dos saberes esperados dos profissionais do *Acampamento Lúdico*.

Promovem atividades recreativas diversificadas, visando ao entretenimento, à integração social e ao desenvolvimento pessoal dos clientes. Para tanto, elaboram projetos e executam atividades recreativas; promovem atividades lúdicas, estimulantes à participação; atendem clientes, criam atividades recreativas e coordenam setores de recreação; administram equipamentos e materiais para recreação. As atividades são desenvolvidas segundo normas de segurança (MONAC, 2015, p. 5)

É preciso tomar cuidado ao conceber o lazer como mercadoria, seguindo uma tendência do entendimento da educação para o lazer de forma diferente da apresentada anteriormente. De acordo com Pinto (2001), nessa concepção, o lazer

é carregado do sentido de atividade, cumprindo com as funções de descanso, divertimento e desenvolvimento social com fins moralista (canalização das tensões e redução dos problemas sociais, atuando como válvula de escape e segurança da

sociedade), compensatório (manutenção do *status quo* e descanso voltado à recuperação da força de trabalho) e utilitarista (instrumento de paz social e de mercadoria – entretenimento que demanda o consumo de atividades, bens e serviços). (PINTO, 2001, p. 55)

O cotidiano passa a ser considerado como objeto da organização social e o lazer integrado ao consumo dirigido, requerendo não apenas a organização do cotidiano, mas também sua programação. Pinto (2001, p. 56) salienta que o lazer passa a ser atrelado ao sentido de “tempo livre” ou “tempo disponível” se compreendido “com o sentido de consumo de atividades recreativas organizadas, supervisionadas e difundidas por intervenções educativas desenvolvidas em tempos e espaços diferentes”.

A seguir, apresento trechos das entrevistas realizadas, onde é possível encontrar pistas de como os saberes e competências são trabalhados nos cursos pesquisados.

Durante o curso, a partir de uma descrição detalhada, fazemos com que eles aprendam de forma profunda suas funções. O que devem fazer, na hora, no local e com os materiais certos. (E2)

Nosso curso visa o que realmente vai ser usado nas temporadas. Os aspectos práticos da atuação. Então, os conteúdos procuram atender as necessidades de cada momento mesmo que nós estamos passando. (E3)

Pinto (2001) nos apresenta o conceito de “recreação orientada”, a qual, na tentativa de manter os sujeitos dentro dos limites das normas morais e dos valores estabelecidos socialmente, tem o objetivo de organizar o tempo de lazer das pessoas por meio de diferenciadas intervenções que consideram cada grupo e camadas sociais.

Nesse sentido, Marcellino (1995) e Pinto (2000) apontam três ideias que ajudam na compreensão da recreação orientada e sua característica vertical na organização e no controle das ações propostas: 1) a vivência fundada no prazer pela “atividade com o fim em si mesma”; 2) caracterizada como “atividade/meio” e 3) destacada como “liberdade vigiada”. De acordo com os autores, enquanto nas duas primeiras ideias a recreação não integra os currículos como objeto da educação nem é considerada como parte de objetivos educacionais, na terceira a orientação e a motivação são confundidos com um simples “deixar fazer”.

A partir da fala dos entrevistados, fica clara a existência de uma estrutura organizacional piramidal no trabalho dos acampamentos, o que, segundo Isayama e Sá (2006), acaba por hierarquizar a relação entre os sujeitos e sua atuação profissional. Menicucci (2006) propõe a substituição desse modelo por estruturas matriciais flexíveis, que permitam a coordenação constante em todos os níveis, por meio da participação de todos os sujeitos envolvidos nas ações profissionais. Na organização piramidal, os pilares básicos para

a atuação dos profissionais dos acampamentos passam a ser a tolerância, a animação e o prazer pelo trabalho (ISAYAMA, 2010), uma vez que as ações de lazer são pensadas e elaboradas pelos coordenadores e/ou diretores e executados pelos monitores, excluindo os últimos do processo geral de criação da programação proposta. De acordo com Stoppa (1999, p. 35), dessa forma exclui-se também “a participação das pessoas que são alvo das atividades, ignorando seus desejos e suas expectativas, impondo, desse modo, modelos e horários específicos para a realização da programação de ‘lazer’”.

Nesse sentido, Stoppa (1999) nos alerta sobre a prevalência, em muitas intervenções para a formação em lazer, de ações baseadas no ensinamento de pacotes de lazer. Segundo o autor, esses pacotes “são criados como receituário nos gabinetes para o simples consumo, procurando preencher todo o tempo de seu público-alvo com as atividades programadas” (STOPPA, 1999, p. 35).

É possível notar que esses tipos de ações possuem o intuito de qualificar os participantes no que se refere ao aprendizado de atividades, para facilitar a vivência do público alvo de sua ação (ISAYAMA, 2010). De acordo com Stoppa (1999, p. 34), esse profissional geralmente não estabelece uma prática, “mas sim um trefismo, além de confundir a prática do lazer, com a prática profissional que o lazer requer, pois o profissional desconhece a teoria do lazer, reduzindo sua atuação a um fazer não-refletido”.

Arantes e Dias (2012) entendem as competências como a correlação de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, que podem ser aferidos e que afetam a maior parte de uma tarefa, de um papel ou de uma responsabilidade relacionada ao desempenho de determinada função. De acordo com Ungheri (2014, p. 50), é possível “quantificá-las no sentido de apontar futuras ações de treinamento e desenvolvimento para aperfeiçoamento daquelas tidas como deficitárias ou com potencial de melhoria”.

Nesse sentido, Pinto (2001) apresenta quatro grupos de competências que julgo coerentes para uma atuação profissional de qualidade no âmbito dos acampamento de férias: 1) competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; 2) competências referentes à compreensão do nosso papel social na educação para o lazer; 3) competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados e de seus significados em diferentes contextos e articulações interdisciplinares e 4) competências referentes ao domínio de conhecimento pedagógico e de processo de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento de ações educativas lúdicas.

Nesse sentido, apresento algumas competências que os acampamentos pesquisados

julgam como ideais para uma intervenção profissional de qualidade. Uma das competências esperadas pelo *Acampamento Ócio* é a

Iniciativa do bom senso: iniciativa que o monitor apresenta para resolver as situações com que se depara (se a considera e tenta buscar soluções de ajuda ou se as desconsidera, deixando sem solução) e qual a qualidade das soluções encontradas (se houve bom senso). (MANUAL, 2015, p 9)

Ao pensar em bom senso, penso nas competências enquadradas no grupo das que se referem ao comprometimento com valores inspirados da sociedade democrática. Nesse sentido, acredito que para uma atuação de qualidade não basta somente ter bom senso. De acordo com Pinto (2001, p.66), “O bom senso supõe que haja apenas um senso – o ‘bom’. No entanto, a modernidade nos ensinou que o senso é plural, que a educação e o lazer são lugares de conflitos, que não há como desqualificar a posição do outro”.

Penso que, a partir das experiências construídas em suas vivências, os acampamentos podem ser espaços de constituição de sujeitos e de produção de contextos. Os entrevistados dos dois acampamentos compartilham da ideia de que a experiência é essencial para uma ação profissional de qualidade:

Você tem que ter uma experiência, um conteúdo a passar pela experiência prática daquilo. Acho que isso tudo vem da experiência prática, da experiência vivida na atuação. A experiência pratica é o mais importante hoje. (E3)

Ele tem que ter a prática e a experiência dessa atividade. Ele tem que falar com bagagem, com conhecimento de causa. Não adianta ele só teorizar. Precisa ter vivido, experimentado. (E1)

Relaciono essa competência ao grupo das competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados e seus significados em diferentes contextos e articulações interdisciplinares. De acordo com o *Manual do Acampamento Ócio*, é imprescindível que o profissional cumpra os procedimentos operacionais do acampamento. Nesse sentido, Pinto saliente que não basta ter experiência:

As experiências vividas precisam ser potencializadas com o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da busca do novo. Neste sentido, é fundamental a busca da autonomia dos educandos nas tomadas de decisões sobre a eleição dos conteúdos, abordagem metodológica, criação de diferentes tempos e espaços de vivência lúdica, mobilização de recursos múltiplos desvelados nas interações culturais lúdicas, não se esquecendo da importância da riqueza das diferentes experiências diferenciadas. Na educação, educadoras e educandos os sujeitos [sic] têm experiências diferenciadas. Na educação pelo e para o lazer, é importante valorizar a história do outro – o que traz – e a recriação cultural coletiva. Além disso, não dá para pensar que a educação pelo e para o lazer ocorre na prática – errando e acertando. O saber experiencial precisa ser alimentado com outros saberes, que podem servir de apoio para novas

reinvenções e de trocas de experiências que fortalecem lideranças e equipes interdisciplinares. (PINTO, 2001, p. 68)

Relacionada ao grupo das competências que se referem ao domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e ao gerenciamento do próprio desenvolvimento de ações educativas lúdicas, penso não ser o suficiente ter apenas o domínio técnico dos procedimentos. De acordo com Pinto,

A educação pelo e para o lazer não pode ocorrer alheia à formação moral fundada na ética lúdica e no gosto estético, bem como no conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; não pode ser alheia à participação coletiva e cooperativa na elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos. Nas atividades lúdicas, os sujeitos brincantes são parceiros, cúmplices e corresponsáveis pelo jogo – deles nascem as formas de organização dos riscos, as táticas, as técnicas de superação dos limites e de expressão de diferentes formas estéticas do conteúdo cultural experienciado. Eles constroem mecanismos lógicos de uso de espaço e tempo, expandindo-se neles e ampliando-os como espaços de liberdade. (PINTO, 2001, p. 69)

Nesse sentido, concordo com Gomes (2008), para quem não basta conceber os profissionais que atuam com o lazer como simples reprodutores. Para a autora, “os profissionais têm de ser agentes de mudanças capazes de abalar e promover uma reflexão sobre vários fundamentos cristalizados socialmente em nossa cultura; repensar os limites e as possibilidades da situação na qual se encontram” (GOMES, 2008, p. 137). Acredito que os profissionais devam ser capazes de, além de analisar possíveis contradições, identificar horizontes de manobras e suportar determinados conflitos e incertezas, mesmo que para isso seja necessário correr riscos.

Por fim, identifiquei na fala de um dos entrevistados do *Acampamento Lúdico* a questão cultural como um dos pilares básicos para o exercício profissional.

São culturas diferentes, então a gente tem que conhecer culturas, conhecimentos gerais total, a gente tem que saber falar a língua da criança, tem que saber falar a língua do pai. Uma coisa que nós ensinamos no curso é exatamente isso. Na parte pedagógica, você vai pegar um grupo na faixa etária de 4 a 7 anos, por exemplo, e tem que saber o que eles estão vendo hoje em dia na televisão. O que eles estão aprendendo? O que ouvem de música. (E2)

As questões culturais estão relacionadas às competências relacionadas à compreensão do nosso papel social na educação para o lazer. Pinto (2001) não nega a sua importância, porém salienta que não basta apenas dominá-la. De acordo com a autora,

De que sentido de cultura falamos? Da “alta” cultura? Da “cultura de massa”? Da “cultura popular”? Precisamos saber um pouco mais sobre as referências culturais dos nossos contextos educativos; compreender as relações entre o processo educativo vivido na escola, em outros contextos educativos e o contexto sociocultural mais amplo em que estão inseridas essas práticas educativas; promover uma prática educativa que leve em conta as características dos educandos, de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo; motivar a formação de grupos de interesses culturais no lazer, criando condições para a diversificação e a democratização de múltiplas vivências de conteúdos culturais, ampliando possibilidades para os sonhos, as experiências, as apropriações e as recriações de saberes. O lazer é um dos lugares dos nossos projetos e aventuras, momento de nos expandirmos em todo tipo de expressão e de viver a unidade entre o que sentimos, pensamos e fazemos. (PINTO, 2001, p. 67)

Portanto, os processos de formação no âmbito do lazer devem ser fundados em uma prática profissional que pensa sobre os sentidos da sua ação, se questiona sobre possibilidades de alternativas para determinadas situações, planeja e avalia os resultados de forma coletiva. Nesse sentido, concordo com Gomes, quando afirma que

uma sólida formação profissional voltada para o lazer não esta, pois, comprometida com o simples processo de transmissão de saberes, mas de construção e posicionamento de nossa própria constituição enquanto sujeitos, e de nosso papel nos seio das diversas divisões socioculturais inscritas em nossa realidade. (GOMES, 2008, p. 140)

Por isso, anseio pela luta por uma formação profissional multi/interdisciplinar, na qual os profissionais estejam, além de preparados e criticamente alinhados, inquietos por mudança e transformação nas vivências de lazer presentes na atualidade.

5.6 Concepções de Lazer no contexto dos acampamentos

Apoiado em Gomes (2004), entendo o lazer como uma dimensão da cultura, caracterizado pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, que estabelece relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações – especialmente com o trabalho produtivo. Essa cultura é vivenciada no tempo disponível, caracterizada pelo caráter desinteressado da vivência e a possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 1987).

Os dois acampamentos possuem uma visão semelhante em relação à concepção de lazer. Ambos acreditam que o lazer pode ser um instrumento de educação e desenvolvimento pessoal. Segundo os documentos coletados do *Acampamento Ócio*, o lazer “Desenvolve a convivência social, o espírito de cooperação, a independência e o amor à natureza. Oferece oportunidades para o desenvolvimento das potencialidades” (MANUAL, 2015, p. 4). Na

documentação do *Acampamento Lúdico* lemos que o lazer “Oferece oportunidades de convivência social e desenvolvimento pessoal, de forma a contribuir para uma formação pessoal mais comprometida com a sociedade em que vive” (MONAC, 2015, p 2).

Nesse sentido, Marcellino (2010) afirma que o lazer, enquanto veículo e objeto de educação, possibilita, além de descanso e divertimento, o desenvolvimento pessoal e social. Isayama e Moura (2008) afirmam que é possível encontrar visões e opiniões divergentes entre os estudiosos do lazer. De acordo com os autores, enquanto uns defendem a ideia de que existe a possibilidade de se ter lazer dentro da esfera do trabalho, baseando-se em uma visão do lazer fundamentada no prazer e na satisfação proporcionadas pela vivência, outros afirmam que, “apesar de serem esferas inter-relacionadas, o lazer não depende somente da vivência lúdica, mas também de um tempo disponível para a sua realização” (ISAYAMA; MOURA, 2008, p. 65). De acordo com os autores, nesse sentido, os contornos de lazer e de trabalho são distintos, e não acontecem simultaneamente.

Nesse sentido, Stoppa (1998) afirma que entre os autores que se dedicaram aos estudos do lazer, é possível identificar duas linhas de pensamento quanto à sua conceituação. Uma caracterizada pela ênfase no aspecto *atitude* (lazer como estilo de vida) e a outra relacionada ao aspecto *tempo*, ou seja, liberado das obrigações do trabalho e das demais obrigações. Porém, o que se verifica hoje é a consideração dos dois aspectos como forma de caracterizar a área do lazer (MARCELLINO, 1987).

Dessa forma, pude detectar, nos relatos dos entrevistados, diferentes formas de conceituação do lazer. A primeira linha de pensamento encontrada identifica o lazer com as atividades que proporcionam prazer:

Acho que o lazer é assim. Cada momento que você sai daquela zona de conforto. Tem gente que pratica lazer em casa jogando videogame. Tem gente que pratica o lazer vendo o pôr do sol, na praia, sentado, aproveitando esse momento como lazer. Uma coisa que te traga prazer, uma atividade esportiva, ou mesmo um filme. O lazer é isso. (E2)

Eu entendo o lazer como qualquer atividade que você pratique que te traga prazer, que te traga um momento agradável, te traga qualquer coisa que você considere que esteja te fazendo bem, contribuindo com seu bem estar. (E4)

Nesse sentido, Munhoz (2008) afirma que, na busca pelo prazer, o lazer pode ser vivenciado por meio de diversas experiências práticas ou contemplativas, independentemente de recompensas. Portanto, de acordo com as escolhas, o lazer, materializado em experiências de dimensão cultural, está presente na vida de cada sujeito.

Apesar de compartilhar o entendimento do lazer como atividade que proporciona

prazer, o entrevistado E3 o relaciona com a questão temporal:

tudo que o individuo faz fora do contexto profissional dele que ele entende como prazeroso. O direito ao ócio o individuo pode entender como prazeroso. Mas eu vejo dessa maneira o mesmo. Tudo que dê prazer ao individuo, fora do contexto profissional dele. Não entendo a atividade profissional dele como lazer. A atividade produtiva é atividade produtiva, o lazer é tudo aquilo que dá prazer fora dessa atividade produtiva. Se ele conseguir trabalhar feliz da vida, ótimo. Mas isso não é lazer. O lazer é o resto. (E3)

De acordo com Marcellino (1990), na atualidade, grande parte dos estudiosos da área tendem a caracterizar uma vivência de lazer relacionando-a com os aspectos *tempo* e *atitude*. Werneck (2000) afirma que, em nossa sociedade, o lazer é vinculado à categoria tempo e assume como funções básicas a quebra da rotina, a compensação de frustração, a fuga dos problemas e a recuperação da energia gasta no trabalho. Nesse sentido, Marcellino (1995) afirma que os valores expressos sobre o lazer estão em oposição aos valores advindos do trabalho. Esse fato acaba por gerar uma atitude de desconhecimento de outras dimensões do humano. De acordo com o autor, “a valorização unilateral do lazer apresenta também uma série de riscos, como as possibilidades de sua utilização como fuga, fonte de alienação ou simples consumo” (MARCELLINO, 1995, p. 71).

Portanto, Marcellino (2010) não limita o lazer à prática de uma atividade, mas estende o seu entendimento ao conhecimento e à assistência que essa atividade pode motivar. Dessa maneira, o autor entende o lazer como uma cultura vivenciada no tempo disponível das obrigações profissionais. Para o autor, até mesmo o ócio, não confundido com ociosidade, desde que visto como opção e sem relação com a esfera das obrigações, pode ser considerado lazer.

O entrevistado E4 nos apresenta um outro aspecto referente à relação entre lazer e trabalho:

Passear, ler, andar, praticar um esporte, enfim.. isso são os óbvios. Mas não é só aí que o lazer está. Às vezes até dentro do trabalho o lazer aparece. Eu por exemplo: ah, você trabalha aqui no acampamento? Sim eu trabalho aqui, sou remunerado e tal, mas é praticamente lazer. (E4)

Isayama e Moura (2008, p. 69) salientam que, ao partir do pressuposto de que “o aspecto atitude determina o lazer, podemos supor que tudo pode ser lazer, inclusive o trabalho, desde que seja lúdico, proporcione satisfação, liberdade, etc.”. Porém, os autores salientam que, pelo fato de possuir elementos como responsabilidade e obrigação, o trabalho do lazer, apesar de contemplar aspectos mais agradáveis que os demais trabalhos, em virtude

da própria característica do lazer, descaracteriza uma vivência qualitativa da temática.

Preconceitos e dificuldade de entendimento sobre a atuação do profissional do lazer podem ser explicados pelo fato de que muitas pessoas confundem o trabalho no campo do lazer com as experiências da criatividade, da liberdade e da ludicidade proporcionadas pelas vivências de lazer. Além disso, o senso comum considera esse tipo de trabalho mais fácil e prazeroso de ser realizado quando comparado aos outros. Essa falta de clareza sobre a diferente relação entre lazer e trabalho faz com que se perpetue a ideia, nos profissionais da área, de que o seu trabalho é lazer.

Concordo com Isayama e Moura (2008, p. 73), segundo os quais é “fundamental entender a estreita relação dialética existente entre o lazer e as outras esferas da vida (trabalho, educação, família, etc.) do homem, podendo ser um espaço de contribuição para o questionamento das contradições existentes em nosso meio social”. Penso, portanto, que o lazer, fruto da sociedade contemporânea, deve ser compreendido de modo amplo e com características abrangentes. Para além do restrito entendimento enquanto descanso e divertimento, o lazer constitui um espaço privilegiado para vivências críticas e criativas de conteúdo culturais, em busca do desenvolvimento pessoal e social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo descrever e analisar o currículo dos cursos de formação oferecidos por dois acampamentos de férias, realizados como parte das atividades do processo de seleção de seus profissionais. Na tentativa de descobrir o que o currículo desses cursos almeja, busquei identificar, além das estratégias metodológicas utilizadas, os conteúdos, as dinâmicas de trabalho, os objetivos dos cursos e as concepções de lazer desenvolvidas pelos profissionais responsáveis por esses cursos.

Verifiquei que os cursos dos dois acampamentos pesquisados possuem uma estrutura organizacional semelhante. Ambos possuem a duração de três dias e ocorrem nas dependências dos próprios acampamentos. Porém, enquanto o curso oferecido pelo *Acampamento Lúdico* acontece uma vez ao ano, o curso do *Acampamento Ócio* é dividido em duas etapas, uma em cada semestre.

Pude notar que os cursos compartilham o objetivo de treinar e capacitar sua equipe de profissionais. Porém, a ação realizada pelo *Acampamento Lúdico*, destinada a pessoas que desejam iniciar o trabalho de monitoria no acampamento, possui, também, a finalidade de seleção profissional, o que não acontece no curso promovido pelo *Acampamento Ócio*, que é destinado aos monitores ativos da empresa.

Os acampamentos se diferenciam quanto aos motivos que os levaram à criação dos cursos de formação. Enquanto o curso do *Acampamento Lúdico* foi criado devido à dificuldade em buscar mão de obra qualificada para atuar no campo do lazer, o curso do *Acampamento Ócio* foi motivado pelo aumento da demanda de serviços e pela necessidade da qualificação de uma equipe que aumentava.

Identifiquei que os profissionais responsáveis por ministrar e organizar os cursos de formação de ambos os acampamentos possuem trajetórias de formação inicial distintas. Cabe ressaltar que a multidisciplinaridade, intrínseca ao objeto lazer, pode apresentar novos e amplos olhares, o que aponta para a necessidade de realização de estudos com diferentes enfoques e direcionamentos.

Percebi que o contato com a atividade de acampamentos de férias e, como consequência, o início da atuação dos entrevistados nesses espaços, se deu de diferentes formas. Identifiquei cinco fatores que causaram as aproximações: contato com a temática dos acampamentos de férias durante o curso de graduação; contato com outros profissionais que atuavam na área; influência familiar; experiência enquanto ex-acampante; processo de seleção. Constatei que, assim como um dos profissionais entrevistados, muitos indivíduos estavam participando dos cursos pelo fato de terem sido ex-acampantes.

Verifiquei que, apesar de terem iniciado suas atividades ainda como monitores das empresas, quatro dos cinco profissionais entrevistados ocupam cargos de gestão nos acampamentos. Porém, a realidade da atuação profissional em lazer ainda é, na maioria das vezes, encarada como um trabalho passageiro, como um bico.

Ambos os acampamentos buscam o mesmo perfil profissional: jovens recém ingressos nas universidades e que possuem tempo disponível para a atuação profissional. Percebi que, apesar do campo de formação profissional para o lazer estabelecer laços com a educação física, as instituições não restringem a área de formação do sujeito para a participação no curso e atuação no acampamento.

Identifiquei que o modelo de profissional procurado para atuar no segmento é aquele que é jovem, sabe se comunicar e é capaz de aplicar as atividades aprendidas ao longo dos cursos. Além disso, busca-se o profissional animado, tolerante e que ama o que faz. Esses critérios confirmam o pensamento de que o perfil profissional procurado para atuar com o lazer nem sempre está relacionado com a formação específica e aprofundada sobre a temática, mas sim com questões de aceitação da filosofia do local, questões estéticas e de tolerância.

Para a atuação em ambos os acampamentos, os candidatos devem realizar um estágio prático, supervisionado e avaliado por membros da equipe de profissionais da instituição. No *Acampamento Lúdico*, como requisito para a realização do estágio prático, os candidatos devem passar por uma avaliação teórica, que acontece ao longo do curso de formação profissional. Nesse sentido, os mecanismos de avaliação utilizados nessas ações deveriam levar em consideração não apenas a atuação dos indivíduos ao longo do processo, mas valorizar a subjetividade do profissional, possibilitando a ele a construção da capacidade de exercer um controle consciente sobre suas próprias ações.

Verifiquei que ambos os cursos de formação possuem uma estrutura curricular semelhante, na qual módulos teóricos e práticos são abordados separadamente. O tipo de formação que ambos os acampamentos se propõem a oferecer a seus profissionais e futuros profissionais é baseado em uma perspectiva que enfatiza a preocupação com uma formação técnica, orientada pelo domínio de conteúdos específicos e preocupada com a instrumentalização e com o domínio de procedimentos e metodologias. No entanto, acredito que os currículos devam ser construídos de forma a contribuir para a produção de sujeitos capazes de questionar e criticar aquilo que já foi significado.

Detectei a existência de uma estrutura organizacional piramidal no trabalho dos acampamentos, que hierarquiza a relação entre os sujeitos e sua atuação. Dessa forma, as atividades de lazer utilizadas ao longo das temporadas dos acampamentos são pensadas pelos

coordenadores e executadas pelos monitores, que não participam do processo de criação da programação proposta. Esse tipo de estrutura organizacional pode reforçar a dicotomia teoria/prática na atividade dos acampamentos de férias. O mesmo acontece nas atividades realizadas ao longo dos cursos, que têm o intuito de qualificar os participantes no que se refere ao aprendizado de atividades, para facilitar a vivência do público alvo de sua ação. Nesse sentido, esse tipo de organização poderia ser substituída por estruturas organizacionais mais flexíveis, que permitam a coordenação constante em todos os níveis hierárquicos, por meio da participação dos sujeitos envolvidos nas ações profissionais.

Identifiquei diferentes formas de entendimento do lazer por parte dos profissionais responsáveis pela organização dos processos de formação dos acampamentos. Existe a ideia de que o lazer está relacionado a atividades que proporcionam o prazer. Nesse sentido, o lazer pode ser vivenciado por meio de diversas experiências práticas ou contemplativas, independentemente de recompensas. E, ao considerar-se o lazer como estilo de vida, é enfatizado o aspecto *atitude* de seu conceito, independente de um tempo separado em relação à esfera do trabalho.

Outra forma de entender o lazer foi na sua relação com o tempo, quando foram atribuídas ao lazer as funções básicas de quebra da rotina, compensação da frustração, fuga dos problemas e recuperação da energia gasta no trabalho. O fato de entender que os valores expressos sobre o lazer são vistos em oposição aos valores advindos do trabalho pode gerar uma atitude de desconhecimento de outras dimensões do humano. Nesse sentido, ao considerá-lo como “tempo livre” do trabalho produtivo, o lazer passa a ser constituído como privilégio de uma minoria que propaga uma maneira dominante de ver o mundo. Essa visão, que tem como único objetivo a sobrevivência, reduz o lazer à rotina e ao esforço desgastante e contribui, assim, para a permanência de uma sociedade injusta e opressora.

Identifiquei certa confusão na visão dos profissionais dos acampamentos pesquisados no que se refere à relação entre lazer e trabalho. Essa confusão pode levar a uma dificuldade de entendimento sobre a atuação profissional e, dessa maneira, influenciar a forma como essa relação é transferida para os participantes dos cursos. Por não terem clareza sobre essa diferença, e por considerarem seu trabalho mais “fácil” e prazeroso do que os outros, muitos perpetuam a ideia de que seu trabalho é lazer. Por isso, o trabalho no campo do lazer pode ser confundido com as experiências da criatividade, da liberdade e da ludicidade proporcionadas pelas vivências de lazer.

Sendo assim, apesar das conclusões desta pesquisa se referirem a um contexto específico, este estudo pode auxiliar na compreensão do debate a respeito da formação

profissional em lazer e suas conexões com os estudos curriculares. Nesse sentido, o currículo da formação profissional em lazer pode ser entendido tanto como um texto cultural, como uma prática de significação, quanto como um discurso produtivo ou como um texto produtor de sujeitos. A escolha dos saberes, dos significados priorizados e das estratégias adotadas na construção dos currículos possui consequências relevantes na produção dos sujeitos e, conseqüentemente, no tipo de ação que os acampamentos de férias pretendem desenvolver.

Indo na contramão de projetos conservadores, que excluem os processos de significação, entendo o currículo enquanto campo aberto de significação, onde pessoas, forças e objetos se encontram, conquistam, experimentam, produzem, revitalizam, aumentam a potência de agir ou a força de existir e onde domínio, regulação e governo se entrecruzam.

Dessa forma, o presente estudo pode auxiliar na compreensão da formação profissional em lazer e, quem sabe, servir como uma reflexão que amplie o debate e estimule ações coletivas na elaboração e construção dos currículos dos cursos de formação profissional desenvolvidos pelos acampamentos de férias. Que as lacunas encontradas nesta pesquisa possam despertar novas possibilidades de estudo e contribuir para o avanço dos estudos sobre as temáticas da teoria curricular, do lazer e da formação profissional.

Aponto a necessidade de pesquisas que tratem do lazer nos acampamentos de férias, visto que, embasado pela teoria do lazer, esses equipamentos específicos podem ser concebidos como instrumentos e veículos de educação. Considerando que os acampamentos de férias são máquinas produtoras de identidades e subjetividades, questiono, para futuras pesquisas: como se dá o entendimento do lazer por parte da equipe de profissionais que atuam diretamente com o público de sua ação? Como se dá a relação entre os conteúdos ensinados nos cursos de capacitação e a aplicação dos mesmos nas ações profissionais? Com o crescimento da indústria do entretenimento e por estarem inseridos em um mercado em franca expansão, quais são os princípios de trabalho dos quais os gestores dos acampamentos se apropriam?

Assim, longe de esgotar a discussão da temática, espero que as reflexões abordadas sirvam como incentivo para o desenvolvimento de outras discussões, com perspectivas e abordagens diferentes a respeito da temática dos acampamentos de férias.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Currículo e ideologia*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1979.

_____. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARANTES, B. O.; DIAS, S. A. A. Competências. In: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. (Org.). *Dicionário de Políticas Públicas*. Barbacena, MG: EdUEMG, 2012. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0016339049620b36a7dac>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ACAMPAMENTOS EDUCATIVOS – ABAE. Página eletrônica. Disponível em: <http://abae.org.br>. Acesso em 14 abr. 2015.

BENSON, R. A.; GOLDBERG, J.A. *The camp counselor: responsibilities and opportunities in promoting physical, mental, emotional and social well being of campers*. McGraw-Hill, USA: First Edition, 1951.

BONACELLA, Paulo H. Acampamento de férias: parar para pensar. *Corpo e Movimento*, São Paulo, ano II, n. 5, nov. 1985.

BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer: concepções e significados. *Licere*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.9-17, 1998.

_____. Qualidade no gerenciamento do lazer. In: BRUHNS, Heloisa T. (Org.). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 123-154.

_____. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1992. p.161-179.

BRANDIM, Maria Rejane Lima; SILVA, Maria José Albuquerque da. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. *Diversa*, Ano I, n. 1, p. 51-66, 2008. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>.

BRASIL. Ministério do Esporte. Apresenta serviços e produtos do Ministério do Esporte. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br>>. Acesso em 2 abr. 2016.

BRUHNS, Heloisa T. Relações entre a educação física e o lazer. In: BRUHNS, Heloisa T. (Org.). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 33-59.

CADERNO DE CAMPO. Notas tomadas por Gustavo Schünemann durante a pesquisa de campo. Jun-ago., 2015. (Não publicado)

CALDEIRA, Anna Maria S. A formação de professores de educação física: quais saberes e quais habilidades? *Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 22, n. 3, p. 87-104, 2001.

CAMARGO, Luiz O. L. Recreação pública. *Cadernos de Lazer*, São Paulo, n. 4, p.29-36, 1979.

_____. A pesquisa em lazer na década de 70. In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, IV. *Anais...* Belo Horizonte, 2003. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2003. p. 33-45.

_____. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

CANDAU, Vera M.; LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera M. *Rumo a uma nova didática*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CARLSON, Dennis; APPLE, Michael W. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando (Org.). *Educação em tempos de incerteza*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 11-57.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

EELLS, Eleanor. *History of organized camping: the first 100 years*. Martinsville, USA: American Camping Association, 1986.

FALEIROS, Maria Isabel L. Repensando o lazer. *Revista Perspectivas*, São Paulo, n.3, p.51-65, 1980.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES CRISTÃS DE MOÇOS – YMCA. Página eletrônica. Disponível em: <<http://www.ymca.org.br>>. Acesso em 23 de abril. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FRANÇA, T. L. A construção do saber na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. p. 103-126.

GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 48-81.

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 (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-154.

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

GOMES, Christianne Luce; AMARAL, Maria Teresa Marques. *Lazer e cultura: metodologia da pesquisa aplicada ao lazer*. Brasília: Unisesi, 2005.

GOMES, Christianne Luce. *Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GOMES, C. L.; ISAYAMA, H.F. O lazer e as fases da vida. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Lazer e Sociedade: Múltiplas relações*. Campinas: Alínea, 2008. p.155-174.

GOMES, Christianne Luce. A contribuição da pesquisa para a formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. p. 87-101.

GOMES, Christianne Luce. *Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

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

GOMES, R. *Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em Educação Física*. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GREEN, Bill e BIGUM, Chris. Alienígenas da sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

HENRIQUES, C. H. *Ação profissional no lazer em acampamentos de férias: analisando o planejamento, a metodologia e a avaliação*. 2004. 55 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

ISAYAMA, Helder Ferreira. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, Helder Ferreira. (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. p. 9-26.

_____. *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.

ISAYAMA, H. F.; SÁ, E. P. *Lazer, empresa e atuação profissional*. Brasília: SESI/DN, 2006.

ISAYAMA, H. F.; MOURA, R. C. B. Lazer e trabalho: olhar de profissionais de educação física que atuam no âmbito do lazer. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 64-77, 2008.

ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. *Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JAROCKI, R. M. *Acampamentos Pedagógicos: uma proposta educativa*. 2008. 60 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade José Lacerda Filho de Ciências aplicadas, Ipojuca, 2008

JAROCKI, R. M. *A relação entre acampamentos educativos de férias e o desenvolvimento das habilidades sociais, mentoria e benefícios para o mundo organizacional na percepção dos ex-acampantes, monitores e ex-monitores*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) - Faculdade Boa Viagem de Administração, Recife, 2011.

LETTIERI, Flávio. *Acampando com a garotada*. São Paulo: Ícone, 1999.

LEITE, E. M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 146-187.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MAGNANI, José Guilherme C. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, Heloisa T., GUTIERREZ, Gustavo L. (Org.). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates “Lazer e motricidade”*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 19-34

MANUAL de monitoria NR. Sapucaí Mirim: NR Prolíder, 2015.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.

_____. *Lazer e educação*. 2 ed. Campinas: Papirus, 1990.

MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas: 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: Autores Associados, 2001. p. 5-29.

_____. 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: Papirus, 2003. p. 9-18.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer em estudo: currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. p. 59-85.

MELO, V. A. de. O lazer (ou a diversão) e os estudos históricos. In: ISAYAMA, H. F.; SILVA, S. R da (Orgs.). *Estudos do Lazer: um panorama*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 65-80.

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: Papirus, 2010.

MENICUCCI, T. Gestão de políticas públicas: estratégias para construção de uma agenda. CONGRESSO NACIONAL DE RECREACIÓN, 9, Bogotá: Colombia, 2006. Disponível em <<http://www.redcreacion.org/documentos/congreso9/TMenicucci.html>>. Acesso em: 01 mai. 2016.

MIRANDA, Nicanor. *200 jogos infantis*. 13. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

MONAC. 49. Ed. Brotas: Grupo Peraltas, 2015.

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

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

MUNHOZ, V. C. C. O lazer como direito social na Prefeitura de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, H. F.; LINHALES, M. A. (Org.). *Avaliação de políticas e políticas de avaliação: questões para o esporte e o lazer*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 59-99.

NASCIMENTO, C. L. M. P. *Perfil profissional dos coordenadores dos acampamentos educativos pertencentes à ABAE*. 2007. 79 f. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Especialização em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

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

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 aprendizagem: relações de gênero e raça na escola. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “FAZENDO GÊNERO”, 7, 2006, Florianópolis.. *Anais...* Florianópolis: UFSC-UDESC, 2006.

_____. Currículo e formação profissional em Lazer. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-58.

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

PARKER, Stanley. *A sociologia do lazer*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PEREIRA, O. *Acampamento e retiro*. São Paulo: Candeia, 1998.

PIMENTEL, Giuliano. *Lazer: Fundamentos, estratégias e atuação profissional*. Jundiaí: Fontoura, 2003.

PINTO, Leila Mirtes S. de M. A recreação/lazer no “jogo” da educação física e dos esportes. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v.12, n. 1-3, p. 289-293, 1992.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Em busca do corpo esportista brincante. In: BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Esportes. *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*. Belo Horizonte, 1995. p. 43-51.

_____. A escolarização da recreação na educação brasileira. CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8, Lisboa/Portugal, 2000. *Anais...* Lisboa: [s. n.], 2000.

_____. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, vol. 22, n. 3, p. 53-71, 2001.

RIBEIRO, S. P. *O lazer na política pública de esporte: uma análise do programa segundo tempo*. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

ROSE, Nicolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 33-58, 2001.

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

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

SALLES, D. H. *Acampamento Nosso Recanto 50 anos: 1953 – 2003*. São Paulo: [s.n.], 2003.

SANT'ANNA, Denise B. *O prazer justificado: História e lazer*. São Paulo: Marco Zero: MCT-CNPq, 1994.

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

SANTOS, Lucília L. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir A. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos de LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 235-252.

SANTOS, C. A. N. L. e. *O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso de formação profissional*. 2011. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

- SAVANI, D. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.
- SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.
- _____. 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: Vozes, 2013b. p. 185-201.
- SILVA, G. S. C. *Acampamentos de lazer: possibilidades de uma educação não formal*. 2010. 36 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, A. G. da. *Trajetórias e construção do saber docente de professores universitários do campo do lazer*. 2010.. 125 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- SILVA, M. C. da; PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo de Harry Potter: representações de escola e currículo na literatura infanto-juvenil. *Educação*, Rio Claro, v. 22, n. 39, p. 12-24, 2012a.
- SILVA, M. C. da; PARAÍSO, Marlucy Alves. A infância nos currículos de filmes de animação: poder, governo e subjetivação dos/as infantis. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, p. 1-19, 2012b.
- STOPPA, Edmur Antonio. *Acampamentos de férias*. Campinas: Papyrus, 1999.
- STOPPA, A. *Lazer nos Acampamentos de Férias: uma análise da ação dos animadores socioculturais*. 1998. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- STOPPA, Edmur Antonio. Lazer e mercado de trabalho. In: *Revista Licere*, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.176-181, 2000.
- STOPPA E. A.; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer, mercado de trabalho e atuação profissional. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes; STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Orgs.). *Lazer e mercado*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 71-100.
- TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: CORAZZA, Sandra e TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 59-74.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TRAUTMANN, Jacques. A formação no contexto de uma redução do tempo de trabalho. *Revista Europeia: Formação Profissional*, n. 23, p. 18-28, mai-ago 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979.

UNGHERI, B. O. *A atuação profissional em políticas públicas de esporte e lazer: saberes e competências*. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

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, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Editora UFMG/CELAR, 2000.

_____. 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, 2003. p. 15-56.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e Sociedade: 1780-1950*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

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

VIVOLO, M. A. F. *Acampamentos no Brasil: aspectos históricos e importância social*. 2003. 51 f. Trabalho de conclusão de curso (MBA Economia do Turismo) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ZIPITRIA, Gustavo. *Campamentos Organizados: manual para directores*. [s.l.]: [s.t.], 2001.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Belo Horizonte, de _____ de 2015.

Prezado (nome do responsável),

Meu projeto de Dissertação de Mestrado, intitulado **Lazer em Acampamentos de Férias: uma análise de currículos de formação profissional**, é desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e orientando pelo Professor Doutor Hélder Ferreira Isayama. Esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o currículo de cursos de formação oferecidos por acampamentos de férias, realizado como parte das atividades do processo de seleção dos profissionais.

Para tanto, autorização para a realização do estudo, que terá caráter qualitativo, por meio da combinação de pesquisa bibliográfica e de campo. Assim, para a realização da pesquisa solicito a autorização para participação durante todo o período do curso bem como realização de entrevista semiestruturada com o responsável pela organização do curso e observação estruturada do mesmo.

Agradeço desde já a sua colaboração, que muito irá contribuir para o desenvolvimento do meu estudo e, conseqüentemente, para uma ampliação nos estudos sobre os acampamentos de férias.

Dr. Hélder Ferreira Isayama
Professor orientador da pesquisa

Gustavo Schünemann Christófaró Silva
Mestrando

(Assinatura do responsável)

Nome do Acampamento

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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 do mestrando Gustavo Schünemann Christófaró Silva.

Esta pesquisa tem como objetivo descrever e analisar o currículo de cursos de formação oferecidos por acampamentos de férias, realizado como parte das atividades do processo de seleção dos profissionais. Para isso, participarão desta pesquisa pessoas voluntárias que constituem os atores sociais responsáveis pelo processo.

Para a realização da pesquisa de campo utilizaremos as entrevistas semi-estruturadas que serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações e a observação estruturada das estratégias metodológicas e dinâmica do trabalho ao longo de todo o curso. Os responsáveis pela pesquisa se comprometem em garantir o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa. Para tanto, os dados coletados serão mantidos no Oricolé – laboratório sobre Formação e Atuação Profissional da UFMG. 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. A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética.

As entrevistas serão realizadas pessoalmente sendo que o mestrando 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 do mestrando, não havendo qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários. Acreditamos que este estudo poderá contribuir para a ampliação dos estudos sobre o currículo dos cursos de formação profissional oferecidos por Acampamentos de Férias. Por isso, a participação dos sujeitos responsáveis pela coordenação dos cursos de formação profissional na coleta de dados é tão importante.

Assumimos o dever de tornar público o resultado desta pesquisa e reiteramos nossa disponibilidade na prestação de esclarecimentos, em qualquer etapa do estudo. Asseguramos total liberdade aos participantes que poderão recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento sem qualquer tipo de ônus para ambas as partes envolvidas (pesquisado e pesquisador). Disponibilizamos-nos através do endereço da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Oricolé – laboratório sobre Formação e Atuação

Profissional em Lazer, Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte-MG, (31) 3409-2337 e divulgamos os dados do Comitê de Ética da UFMG (COEP) para quaisquer esclarecimentos: Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (31) 3409-4592.

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

Desde já, agradecemos pela compreensão e voluntariedade.

Dr. Hélder Ferreira Isayama
Professor orientador da pesquisa

Gustavo Schünemann Christófaró Silva
Mestrando

Belo Horizonte, de _____ de 2015

Via do Voluntário

Eu, _____, portador do CPF _____ e RG _____, aceito participar da pesquisa intitulada: **LAZER EM ACAMPAMENTOS DE FÉRIAS: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Portanto, livremente dou o meu consentimento para que a entrevista seja gravada e para que os pesquisadores tenham acesso aos espaços e acompanhem as atividades propostas pelo programa.

Belo Horizonte, de _____ de 2015.

Assinatura do voluntário

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

Eu, _____, portador do CPF _____ e RG _____, aceito participar da pesquisa intitulada: **LAZER EM ACAMPAMENTOS DE FÉRIAS: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Portanto, livremente dou o meu consentimento para que a entrevista seja gravada e para que os pesquisadores tenham acesso aos espaços e acompanhem as atividades propostas pelo programa.

Belo Horizonte, de _____ de 2015.

Assinatura do voluntário

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA

Eu/nós, _____ (nome do(s) responsável(eis) pelo acampamento), gestor(es) do nome do acampamento _____, situada à _____(endereço), recebemos a visita de Gustavo Schünemann Christófaró Silva, convidando esta instituição para colaborar com a pesquisa vinculada ao Curso de Mestrado em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada **“Lazer em Acampamentos de Férias: Uma Análise de Currículos de Formação Profissional”**.

A pesquisa tem por objetivo: descrever e analisar o currículo de cursos de formação oferecidos por acampamentos de férias, realizado como parte das atividades do processo de seleção dos profissionais. Portanto, faz-se necessário descrever e analisar os objetivos de tais cursos; as concepções de lazer e de acampamentos de férias desenvolvidas pelos profissionais responsáveis por esses cursos e as estratégias metodológicas utilizadas nesses cursos.

Logo, estamos cientes da realização, de forma voluntária, de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos responsáveis pela coordenação dos cursos e da observação estruturada das estratégias metodológicas e da dinâmica do trabalho ao longo de todo o curso. Elas serão gravadas, transcritas e analisadas para fins desse estudo como fonte de informações. Será garantido o anonimato e o sigilo absoluto no tratamento das informações que só serão disponibilizadas para os envolvidos nessa pesquisa, para isso, os dados coletados serão mantidos no Oricolé – laboratório sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer. A instituição e os sujeitos serão apresentados apenas por nome fictício ou número escolhido pela equipe de pesquisadores, preservando suas identidades. A coleta de dados se iniciará após a aprovação do Comitê de Ética. As entrevistas serão realizadas pessoalmente em local indicado pelo voluntário, sendo o mestrando responsável por seu deslocamento. Todas as despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do mestrando, e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os participantes ou para a instituição. 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.

Temos conhecimento da realização da pesquisa proposta pelo mestrando e coordenada pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama. Sabemos também que estes pesquisadores podem ser contatados através dos telefones (31) 9181-6722 e (31) 9278-9501, respectivamente, ou pelos

e-mails ziguto@yahoo.com.br e helderisayama@yahoo.com.br.

Por meio deste consentimento, declaramos que fomos informados dos objetivos e da justificativa da presente pesquisa, autorizando assim a participação voluntária do nome do acampamento no presente estudo.

Belo Horizonte, _____ de _____ 2015.

Assinatura do Responsável

Prof. Dr. Hélder Isayama
Professor Orientador da pesquisa
Mestrado em Lazer/EEFFTO/UFMG

Gustavo Schünemann Christófaró Silva
Mestrando
Mestrado em Lazer/EEFFTO/UFMG

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome do Entrevistado:

Idade:

Cargo:

Local da entrevista:

Data da entrevista:

Roteiro de entrevista semiestruturada

- Poderia descrever a sua trajetória de formação?
- Quando começou a trabalhar com Acampamentos?
- Por quê?
- Comente sua trajetória profissional nesse ramo de Acampamentos de Férias.
- Qual foi a forma de ingresso no cargo atual?
- Quais as funções dentro do cargo que ocupa?
- Quais motivos levaram a criação do curso de formação profissional para atuação no Acampamento de Férias?
- Qual o objetivo do curso?
- Quais os conteúdos que são desenvolvidos por você no curso?
- Como é feito o planejamento desses cursos?
- Existe algum mecanismo de avaliação, tanto em relação aos participantes quanto aos cursos?
- Caso sim, quais são?
- Quem ministra esses cursos?
- Qual o público alvo desses cursos?
- Quais são os conhecimentos que você considera importantes na atuação profissional?
- Esse curso tem como objetivo a seleção de profissionais?
- Se sim, quais são os critérios que o Acampamento se baseia nessa seleção.
- Como você entende o lazer?