

FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO LAZER: O ESCRITO, O DITO E O VIVIDO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

PROFESSIONAL TRAINING IN LEISURE: THE WRITTEN, THE STATED AND THE EXPERIENCED IN PROFESSIONAL EDUCATION

Kadydja Karla Nascimento Chagas 1
José Carlos Morgado 2
Sonia Cristina Ferreira Maia 3
Rosalba Alves Nunes 4

Professora Pós-Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Minho – UMINHO, Braga – Portugal. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Especialista em Fisiologia do Exercício pela Universidade Veiga de Almeida/RJ. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela UFRN. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1563-3682>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2409854653619871>.
E-mail: kadydja.chagas@ifrn.edu.br

Doutor em Educação, especialidade de Desenvolvimento Curricular, pela Universidade do Minho. Professor Associado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Diretor do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa na mesma instituição. Investigador integrado no Centro de Investigação em Educação (CIE) e coordenador do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação.
ORCID: 0000-0002-1216-2264.
E-mail: jmorgado@ie.uminho.pt

Pós-Doutora em Sociologia da Educação pela Universidade do Minho, Braga – Portugal. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestre em Mídia e Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Educação Física Infantil pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3986-6517>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7714036683289260>.
E-mail: soniacris15@hotmail.com

Doutora em Ciências da Educação: Sociologia da Educação pela Universidade do Minho – UMinho, Braga – Portugal. Especialista em Treinamento desportivo pela Universidade Veiga de Almeida – UVA. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN. Professora do Campus Apodi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6057366830728010>.
E-mail: rosalba.nunes@ifrn.edu.br

Resumo: Refletir sobre uma educação para a vida no contexto da educação profissional é repensar, também, os instrumentos curriculares vivos nas escolas profissionalizantes, permitindo, logo, o envolvimento de docentes e discentes, que perpassa os conteúdos teóricos discutidos em sala de aula, numa tentativa de conhecer e intervir no contexto social do qual fazem parte. Dessa forma, este artigo tem como objetivo descrever o percurso formativo do profissional de Lazer na educação profissional, visando, assim, possibilitar diálogos mais próximos entre a sua formação, a educação profissional e o mundo do trabalho, e favorecer um melhor desenvolvimento social. Além disso, intenta-se investigar como ocorre a formação desse profissional em diálogo com os processos vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão em diversos cursos de formação, de modo a evidenciar a identidade cultural dos estudos do Lazer.

Palavras-chave: Profissional de Lazer. Educação Profissional. Estudos do Lazer.

Abstract: Reflecting about an education for life in the context of professional education is to rethink, also, the curricular instruments alive in professionalizing schools, allowing, then, the involvement of teachers and students that goes beyond the theoretical contents discussed in the classroom, in an attempt to know and intervene in the social context of which they are part. Therefore, this article aims to describe the formative path of Leisure professionals in professional education, thus aiming to enable closer dialogues between their training, professional education, and the world of work; and to favor a better social development. Furthermore, this article aims to investigate how the training of such professionals occurs in dialogue with the processes linked to teaching, research, and extension in various training courses, in order to highlight the cultural identity of Leisure Studies.

Keywords: Leisure Professional. Professional Education. Leisure Studies.

Introdução

Os estudos do Lazer têm uma abrangência de compreensão inter e transdisciplinar, envolvendo áreas de conhecimentos para enriquecer as suas discussões, especialmente a Sociologia, a Psicologia, a Geografia Humana, a Ciência Política, a História Social, a Administração, entre outras. Esses estudos têm, portanto, avançado de forma a contribuir academicamente e a nos trazer respostas às demandas suscitadas socialmente.

O território acadêmico do Lazer tem sido marcado por lutas e batalhas em meio a uma Instituição de Ensino Profissionalizante e historicamente constituída de estudos na área tecnológica, sem espaço, à época de sua origem, para a discussão de cunho humanístico. Essa luta foi travada até a implantação do primeiro curso que abordou os estudos do Lazer no Rio Grande do Norte, que se estabeleceu e se apresenta, atualmente, para o mundo do trabalho, como uma forma de suprir uma demanda que até hoje permanece urgente para o desenvolvimento social de um estado, de um país.

É nesse sentido que se pensa em conhecer, estudar e preservar essa identidade cultural já construída dos estudos e vivências do Lazer, de modo que ele, em sua essência, possa se fazer vivo nas comunidades acadêmicas, por meio de ações estabelecidas mediante o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Portanto, esse processo de conhecimento pressupõe a preservação da base de registros catalogados que permitam saber como foram pensados os estudos do Lazer e em que horizontes se encontram as ações permanentes e futuras, servindo, assim, a vidas humanas em sua formação permanente e autoformação contínua.

A necessidade de direcionar o nosso olhar acadêmico à formação profissional no Lazer, sob as bases pedagógicas da educação profissional que são significativas e que estão presentes na nossa cultura, torna-se evidente por haver discussões relacionadas a essa temática em contraposição aos seus registros acadêmicos, que não são substancialmente constituídos. Nesse sentido, torna-se válido acentuar os processos vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão em diversos cursos de formação, para que a identidade cultural dos estudos do Lazer seja evidenciada.

Com essas preocupações acadêmicas postas, e para que possamos avançar nas demandas exigidas pelo mundo do trabalho, associadas ao ambiente de formação acadêmica, é que surge a inquietação: como ocorre a formação do profissional de Lazer na educação profissional? Assim, este estudo tem como objetivo descrever o percurso formativo do profissional de Lazer na educação profissional.

A relevância do estudo se dá, portanto, em discutir a formação do profissional do Lazer no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), instituição revestida de espaços interdisciplinares de discussão e de construção do conhecimento acerca do Lazer, permitindo, portanto, o envolvimento de docentes e discentes em reflexões que perpassam os conteúdos teóricos discutidos em sala de aula, numa tentativa de conhecer e intervir no contexto social do qual fazem parte.

O escrito: memórias da formação profissional no lazer

De acordo com Maia (2010), em meados de 1997, o Governo Federal do Brasil, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), lançou o Decreto 2.208/97, que separava a educação profissional do ensino médio. Com isso, determinou-se que as Escolas Técnicas Federais do Brasil não mais investiriam no ensino médio integrado, mas, sim, na educação profissional de nível básico, técnico e tecnológico.

O referido decreto destacava, em seu Art. 3º, os níveis da educação profissional como:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Esclarece, ainda, em seu Art. 4º, que a

Educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e [de] duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular (BRASIL, 1997).

Com esses argumentos, os professores que ministravam as disciplinas do núcleo comum, como português, matemática, artes, educação física e outras, ficaram atentos sobre sua atuação profissional nas instituições federais do Brasil, haja vista que o atendimento educacional agora seria com as disciplinas técnicas para atender aos cursos profissionalizantes de nível básico a alunos das redes públicas e privadas na formação de trabalhadores e trabalhadoras.

Naquele momento, um grupo de quatro professores de Educação Física e dois de Artes reuniu-se para propor um curso técnico de Lazer e Qualidade de Vida, com duração de um ano e meio. O curso técnico foi organizado em três módulos, com carga horária total de 800 horas, e seguiu a metodologia da pedagogia de projetos. O módulo básico era obrigatório, com carga horária de 200 horas, denominado Introdução ao Lazer e Desenvolvimento Social. Tinha como projeto o I Fórum de Debate em Lazer e Qualidade de Vida.

O módulo 1, assim, compreendeu uma carga horária de 300 horas, conferindo o certificado de pesquisador em interesses culturais do lazer e tendo como objetivo identificar os equipamentos de lazer na cidade do Natal/RN. O módulo 2, por sua vez, teve uma carga horária de 300 horas, conferindo o certificado de auxiliar técnico em políticas públicas e privadas do lazer e tendo como objetivo a execução de projetos de lazer. Após concluir o módulo básico, portanto, o aluno poderia optar por qualquer um dos módulos seguintes. Contudo, só receberia o diploma de técnico em lazer aqueles que concluíssem os três módulos ofertados.

Ainda segundo Maia (2010), ao final de cada módulo, eram constituídos fóruns para apresentação de trabalhos de intervenção social, realizados pelos alunos, tendo os professores como orientadores. No I Fórum de Debate em Lazer e Qualidade de Vida, os trabalhos apresentados foram: “Resgate da cultura através do teatro”; “O lazer na infância - jogos da cultura nordestina”; “A influência do lúdico no ensino fundamental”; “Lazer na empresa”; “A contribuição do brinquedo na formação da criança”; “Lazer na terceira idade: recreação como alternativa para qualidade de vida”; “Diagnóstico do lazer nos hospitais públicos e particulares de Natal: um estudo de caso” e “Cultura do entretenimento e a influência no meio social”.

Tendo em vista a estrutura organizacional do curso e a relação deste com as produções científicas e com o mundo do trabalho, o MEC/SETEC avaliou o curso como de nível “A” e sugeriu que fosse transformado em curso tecnológico, diante da contextualização teórica formatada. A execução da sugestão, assim, se deu por meio da Portaria nº 81/2001-DG/CEFET-RN, que designou uma comissão a ser responsável pela elaboração do projeto do curso superior de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida.

Desta forma, criou-se o curso de Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida, inserido na área profissional Lazer e Desenvolvimento Social, proposto pelo Ministério da Educação e delineado com base nos referenciais curriculares nacionais da educação profissional e tecnológica, de modo a contemplar os desafios colocados pela realidade social brasileira, a qual apresenta indicadores preocupantes em relação à qualidade de vida da população.

O curso apresentava um currículo dinâmico na formação profissional em diálogo permanente com a transformação cultural e social, tendo como objetivo

formar tecnólogos como cidadãos éticos e com capacidade técnica e política e competência para planejar, promover, empreender, executar, gerenciar e avaliar, de forma participativa e mobilizadora, atividades que tenham em vista, principalmente, o aproveitamento do tempo disponível e o desenvolvimento pessoal e comunitário do cidadão (CEFETRN, 2006, p. 6).

Com a sistematização dos estudos do Lazer, surge a proposta de que todos os cursos técnicos e tecnológicos do IFRN tenham, em suas matrizes curriculares, a disciplina Qualidade de Vida e Trabalho, consolidando o diálogo entre lazer, qualidade de vida e trabalho no contexto formal de ensino na educação profissional, que se estende na dimensão da pesquisa e extensão para efetivar o conhecimento.

Assim, em 1 de março de 2012, o conselho superior do IFRN-CONSUP aprova o curso de Gestão Desportiva e do Lazer como curso de graduação, sob a luz do Decreto de nº 23/2012, com o objetivo de atender à demanda que surge no mundo do trabalho contemporâneo de forma expressiva e economicamente viável, possibilitando a compreensão e o usufruto do tempo livre do trabalho. Trata-se, portanto, de um curso que amplia o mercado consumidor dos eventos de lazer e de esportes, exigindo, para tanto, pessoas qualificadas, atentas às transformações sociais ocorridas no mundo contemporâneo e conscientes da cultura como identidade de um povo. Desta forma, tem-se a perspectiva de conceber o lazer e o esporte como fenômenos significativos e permanentes para a formação humana.

Neste sentido, o projeto pedagógico do curso de Gestão Desportiva e do Lazer destaca o objetivo geral de “profissionalizar o gestor de lazer para implementar e gerenciar políticas, programas e ações de esporte e lazer com competência técnica e compromisso ético, comprometido com as transformações da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça social” (RIBEIRO e AZEVÊDO, 2012, p. 12).

Portanto, essa memória da formação profissional no lazer se torna viva e latente com um suporte teórico-metodológico, por meio de todas as estratégias metodológicas aplicadas à manutenção de alimentação e retroalimentação dadas ao curso. Assim, uma delas compreende os grupos de pesquisa já alimentados pelos estudos do Lazer. Hoje, tem-se em vigor o Grupo de Pesquisa em Lazer, Esporte e Sociedade – GPLES, registrado na base de dados do CNPq e certificado pelo IFRN.

O dito: currículo de formação na Educação Profissional

Parece não suscitar controvérsia a ideia de que refletir sobre uma educação para a vida, na educação profissional, é repensar, também, os instrumentos curriculares que se utilizam nas escolas profissionalizantes. As formas de diálogo que tais instrumentos propiciam – tanto sobre a vida quanto sobre os contextos de trabalho em que determinadas comunidades culturais estão inseridas – permitem-nos interpretar o mundo de forma crítica e construir uma visão clara sobre a realidade em que se alicerça. Assim, trata-se de compreender a cultura e de interagir com ela, num processo de evolução permanente, permitindo nos inserir e nos realizar pessoal, social e profissionalmente num mundo que se transforma a uma velocidade alucinante.

Nesta ordem de ideias, estamos convictos de que as instituições precisam criar condições para que os *currículos* que desenvolvem não ignorem os princípios da auto-organização recursiva, da interatividade, da conectividade e da interdependência, o que reforça a necessidade de um modelo de currículo em aberto, que reconhece a ação do sujeito em interação com os outros, com o meio ambiente, com a cultura e com o contexto. Assim, constitui-se como um *currículo em ação*, permanentemente (re)negociado em função das distintas fases e contextos que estruturam os processos de ensino-aprendizagem. Trata-se, no fundo, de contextualizar o currículo recorrendo a uma gestão flexível e localizada deste.

Todavia, para que isso seja possível, é necessário fazer do currículo um esteio de mudan-

ça, o que implica reconhecer que muitas das transformações que pretendam introduzir na educação não se façam à margem do seu desenvolvimento, no seio de cada instituição formativa.

À vista disso, partindo do conceito de *currículo*, procuramos identificar algumas das destrezas que este deve viabilizar, se quisermos preparar os jovens, em particular os futuros profissionais de Lazer, para dar uma resposta cabal aos imperativos de uma sociedade que se tornou mais mutável, mais complexa e mais exigente.

Então, ao que nos referimos quando falamos de currículo?

Sendo a educação uma forma de desenvolvimento e promoção da pessoa, tanto a nível individual quanto a nível coletivo, o *currículo* se concebe como uma proposta educativa, um projeto formativo, que concilia o plano das intenções e o terreno das práticas, além de procurar veicular um determinado recorte científico, social e cultural. Na opinião de Gimeno (1988), como expressão da função socializadora e cultural da instituição formadora, o currículo é um instrumento da ação pedagógica, relacionando-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruzando componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação. Portanto, em suma, é um elemento de referência na melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição formadora, geralmente. Por isso, o autor considera que o currículo é reconhecido como um projeto social, com múltiplas expressões e com uma dinâmica própria, construído no tempo e sob certas condições.

Em idêntica linha de pensamento, Pacheco (2007) considera que o currículo se pode dimensionar de duas formas distintas, que, no entanto, se complementam: *currículo como projeto* e *currículo como processo*. Essa dualidade se justifica ao afirmar que, como *projeto*, o currículo será sempre uma resposta, ainda que provisória e discutível no seu valor e nas formas de se expressar, a uma intenção ou a um problema educativo. Como *processo*, por sua vez, o currículo envolve a construção de conhecimento e o desenvolvimento de competências, procedimentos, atitudes e valores, elementos que são essenciais na preparação dos formandos para que consigam ser cidadãos livres, interventivos e críticos numa sociedade que se transfigura e muda constantemente. Neste sentido, constituem-se como um conjunto de características que contribuirão para que os profissionais do lazer sejam uma mais-valia em termos sociais.

A propósito das transformações que têm perpassado a sociedade atual, importa realçar dois aspectos. Desde logo, reconhecer que a sociedade contemporânea, de limites mais porosos, se tornou mais aberta e mais cosmopolita, mas também mais dependente do conhecimento, da criatividade e da inovação como fontes de desenvolvimento e progresso, não podendo, por isso, continuar a pactuar com processos educativos que fazem da memorização e da uniformidade os seus principais imperativos funcionais.

Em segundo lugar, reconhecer que as transformações as quais nos referimos serve apenas para avivar a necessidade de compreender que as mudanças que têm ocorrido recentemente, e que é impossível inverter, nos conduziram ao que vários autores identificam como *paradigma emergente* e que Morin (2013) denomina *paradigma da complexidade*, para identificar uma transformação de que, segundo Carneiro (1997), a cultura cedeu lugar à multiculturalidade e o conhecimento pluridisciplinar se sobrepôs ao conhecimento unidisciplinar. Trata-se, portanto, de um *conhecimento polissémico* que, como reitera Carneiro (1997, p. 80), tem invadido as instâncias da nossa vida pessoal e coletiva e deixa de se disponibilizar apenas por “formas verticais de transmissão”, passando a propagar-se, sobretudo, “por formas horizontais de cooperação e por métodos oblíquos de transmissão”, isto é, “dos mais experientes para os menos experientes” (CARNEIRO, 1997, p. 81).

No fundo, trata-se de um conjunto de aspectos que compelem os sistemas educativos a reconhecerem a diversidade como fonte de riqueza pedagógica e as instituições de formação a reorganizarem-se e a reformularem, significativamente, os métodos que utilizam na abordagem dos conhecimentos.

Contudo, a implementação do novo paradigma implicará, ainda, uma outra alteração: a adoção de uma nova concepção de currículo, diferente da que tem vigorado – e continua em alguns casos a vigorar – em vários sistemas de ensino. Em vez de um plano previamente definido e estruturado para transmitir e implementar na prática, o currículo deve resultar de uma construção participada e de uma partilha assumida de poderes e responsabilidades, Morgado

(2003), permitindo que os diferentes agentes educativos se sintam corresponsabilizados na concepção, realização e avaliação desse projeto formativo. Trata-se, portanto, de substituir uma visão mais tradicionalista, em que o currículo era visto como sinônimo de conteúdos a transmitir, organizados em disciplinas, por uma concepção de currículo que se estruture em torno de competências, procedimentos, atitudes e valores, e faça dos conteúdos os meios propícios para o seu desenvolvimento, deixando de ser, como refere Jacobs (2014), um campo produtor de novos saberes para inscrever em velhos campos de estudo.

Essa concepção de currículo apresenta-se como compatível às mudanças que vivemos mais recentemente e que, na esteira de Suárez Orozco (2009), temos vindo a designar por *currículo cosmopolita* para nos referirmos a uma concepção de currículo que abarca novas sensibilidades e se estrutura em torno de um conjunto de competências que os estudantes devem desenvolver para conseguirem integrar-se de forma plena na Sociedade do Século XXI. Podemos agrupar essas competências em seis categorias:

- *Pensamento crítico* – constitui-se essencial para estruturar a mente do futuro. Permite a cada indivíduo, com base nos seus conhecimentos e sensibilidades, fazer juízos intencionais, de forma autônoma, imprescindíveis para uma compreensão competente das observações que faz e das realidades com as quais convive diariamente;
- *Competências culturais e científicas* – necessárias para reconhecer as especificidades de diferentes manifestações culturais e compreender determinados processos e fenômenos científicos, essenciais nas tomadas de decisão;
- *Competências de comunicação* – uma vez que os estudantes precisam de dominar a sua língua materna, faz-se essencial para comunicarem-se de modo efetivo e interagirem de forma correta com os outros, sobretudo com indivíduos de diferentes culturas e distintas nacionalidades e origens étnicas;
- *Competências linguísticas* – necessárias para que haja a comunicação em diferentes línguas, não por mera opção, mas por se tratar de uma necessidade cada vez mais premente na sociedade global;
- *Capacidades colaborativas* – permitem delinear estratégias de trabalho e de aprendizagem cooperativa, essenciais dentro e fora das salas de aulas, mas também em muitas organizações que procuram pessoas com boas competências sociais e relacionais;
- *Competências tecnológicas* – atualmente imprescindíveis no contexto das salas de aulas e fora delas, em todas as áreas e dimensões do currículo, sem as quais qualquer indivíduo terá dificuldade de se posicionar a diferentes níveis.

Entretanto, para que essa nova concepção de currículo se concretize, é preciso criar condições para colocar em prática o que Beck (2017) designa por *Pedagogia da Oportunidade*, para se referir a uma pedagogia que se baseia num conjunto de ações com sentido e que não podem alhear-se das recentes mudanças que se têm vivido a nível educativo, nas quais se inclui o recurso às novas tecnologias digitais.

Além disso, tais mudanças não podem concretizar-se à margem de uma nova concepção do mundo, nem de uma outra forma de compreender a educação, uma vez que esta coloca o sujeito no centro desse processo. Daí a necessidade de adotar o que Carbonell (2015, p. 15) identifica como *Pedagogias do Século XXI*, para se referir a um conjunto de “pedagogias alternativas, que se nutrem progressivamente de outros campos do saber”. Tais pedagogias, segundo o autor, contribuem para transformar a “perspectiva educativa recorrente” de uma instituição formadora que se fecha sobre si mesma, a favor da construção de uma instituição mais inclusiva, que perfilhe uma perspectiva educativa não diretiva, baseada no trabalho colaborativo, e coloque os estudantes no centro da ação educativa.

A partir da concretização desse cenário, a formação profissional passará a ter um outro sentido e uma outra utilidade, contribuindo, desse modo, para melhorar a qualidade científica e pedagógica dos futuros profissionais do lazer, que devem estar antenados e sensibilizados no/por esse conjunto de competências apresentado por Suárez Orozco (2009). Esse panorama possibilitará, ainda, diálogos mais próximos da formação do profissional do Lazer vinculado à

educação profissional e tecnológica com o mundo do trabalho, além de promover o desenvolvimento social.

O vivido: práticas pedagógicas no ensino, na pesquisa e na extensão

Pensar em educação, ou educação permanente, ao longo da vida é pensar uma nova gestão educacional; é entender a necessidade de democratizar o sistema educacional e de sair das amarras curriculares postas pela contemporaneidade; é oportunizar aos sujeitos a educação por toda a vida numa perspectiva de movimento constante de formação, conforme estabelecido por Lima (2016) ao tratar do princípio de igualdade de oportunidades educacionais.

Desse modo, oportunizar aos sujeitos uma educação viva é trazer para o processo formativo e autoformativo: 1) o ensino contextualizado, reflexivo e crítico; 2) a pesquisa com vistas a uma investigação do vivido em movimento, no sentido de projetar o que está por vir; e 3) a extensão, de modo que se permita corporalizar os conhecimentos discutidos, reflexivos e engajados numa teia de conhecimentos. Depreender essas práticas pedagógicas para compreender o desenho do ensino, da pesquisa e da extensão é conceber uma obra de arte.

Todavia, para que esse processo formativo aconteça, são necessários ambientes propícios e arraigados nos pensamentos quânticos, complexos e biológicos, de forma que o ser possa, no seu viver cotidiano, construir e reconstruir suas vivências e, conseqüentemente, posicionar-se diante da sua vida e do mundo, compreendendo e dando significado à sua existência e à da humanidade. Assim, essa teia, construída nesses ambientes, a partir do entendimento de que tudo está interligado e conectado, deve estar presente de forma vivencial em seu itinerário como meio de formação e de autoformação por toda a vida (MAIA, 2010).

Isto posto, essa interconectividade de sentimentos deverá estar presente na teia educacional por representar um conjunto de informações e conhecimentos que o indivíduo possui, bem como por propiciar a sua capacidade de imaginação, de intuição e de criatividade na busca de soluções aos problemas apresentados cotidianamente.

Pensar esses conhecimentos como um arranjo de conexões é trazer para a educação o estudo da realidade atual, ou, como retrata Pistrak (2011), é penetrá-la, viver nela à luz da realidade e deixar as ruínas do passado, afinal, tê-las como estudo é o que nos impulsiona para o futuro; é estudar a realidade por meio de conexões e de deduções que possibilitem a contemplação e, conseqüentemente, a apreensão de significados múltiplos para a vida.

Para tanto, o Grupo de Pesquisa em Lazer, Esporte e Sociedade – GPLES tem dado suporte acadêmico e científico por meio de atividades desenvolvidas no ensino, na pesquisa e na extensão.

O grupo GPLES apresenta, no campo de investigação, cinco linhas de pesquisa: 1. Cultura, Lazer e Educação; 2. Empreendedorismo, estratégia, análise de desempenho e eficiências; 3. Formação e Atuação Profissional em Lazer e Esporte; 4. Gestão e Políticas Públicas de Lazer e Esporte; 5. Qualidade de Vida, Lazer e Saúde.

No sentido de contribuir efetivamente com a temática do lazer, o GPLES realiza fóruns e eventos de pesquisa e extensão anualmente, nos quais apresenta as produções científicas desenvolvidas por alunos e professores. Essas pesquisas têm tentado desmistificar a concepção de lazer, contribuindo, assim, para aprofundar as reflexões neste campo do conhecimento.

A partir das provocações iniciais e estudos desenvolvidos por Maia (2010), Souza (2015), Souza (2018) e Chagas (2017), tornou-se possível estruturar o Observatório de Lazer e Esporte (OLE) na perspectiva da construção do conhecimento transdisciplinar e interdisciplinar, tencionando obter uma ampla base de informações sobre o Lazer e suas inter-relações com o mundo do trabalho, com a produção científica e com a atuação profissional.

O OLE se reveste de importância ao se constituir como espaço de discussão e construção de conhecimento, permitindo o envolvimento de docentes e discentes em reflexões que perpassam os conteúdos teóricos discutidos em sala de aula, numa tentativa de conhecer e intervir no contexto social do qual fazem parte, atendendo, assim, aos preceitos pedagógicos e filosóficos do Plano Político Pedagógico – PPP e cumprindo com a missão institucional do IFRN, além de dialogar com os Projetos Pedagógicos de Cursos da área de Lazer existentes no IFRN –

Campus Natal - Cidade Alta.

O laboratório de estudos lúdicos para autoformação – LUPA foi criado com o objetivo de desenvolver ações efetivas que favoreçam a autoformação de profissionais do lazer, com espaços de desenvolvimento de competências, habilidades e descobertas. As práticas pedagógicas no LUPA são realizadas de forma crítica e autônoma, nas quais a busca pelo conhecimento será sempre estimulada tendo em vista os processos formativos.

Como núcleo de prática profissional, podemos citar a Brinquedoteca e o Museu do Brinquedo, que desenvolvem ações para toda a comunidade acadêmica e população de Natal, com o objetivo de resgatar o lúdico através de jogos, brinquedos e brincadeiras, e, assim, possibilitar uma relação harmônica entre o brincar e o aprender. Tais núcleos constituem-se fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos visitantes, por meio da divulgação da cultura popular pela via do brincar, a partir de um planejamento coletivo dos cursos de Lazer do *Campus Natal Cidade Alta*.

A Semana do Brincar, evento realizado anualmente, no mês de outubro, caracteriza-se como mais uma ação que envolve a tríade ensino, pesquisa e extensão para a formação do profissional do Lazer, por meio da qual são desenvolvidas atividades relacionadas às temáticas de ludicidade, despertando, assim, a imaginação, a criatividade e a alegria na vivência do brincar.

Segundo Tardif (2002 apud ISAYAMA; SANTOS, 2018), a trajetória de vida pessoal, as experiências de convívio e aquelas advindas dos locais de atuação representam elementos que se unem à construção do profissional do lazer. Logo, percebe-se os estudos acerca dos caminhos formativos e autoformativos como comprometidos com as práticas de qualidade e inovação, atinentes tanto às questões de currículo quanto às decisões que agregam na sua autoformação.

Considerações Finais

Pensar essa formação, imbuída de conhecimentos, como uma teia de conexões, é compreender a existência de uma totalidade indivisível que nos traz uma nova consciência acerca da nossa relação conosco e com a sociedade, o que nos leva à compreensão de uma fraternidade e de uma solidariedade mais acentuadas na formação para a vida.

As demandas atuais caminham por uma mudança não só de formação, mas também de cultura. Nessa perspectiva, denota-se a necessidade de espaços e tempos de aprendizagem que ultrapassem a concepção restrita de transmissão de conteúdos sistematizados, ao promover a articulação entre os conhecimentos construídos na formação e os conhecimentos de mundo, favorecendo, assim, a construção de um profissional do lazer crítico e criativo que aprende a analisar informações, questionando-as e procurando constantemente realizar novas aprendizagens, bem como ter consciência de suas responsabilidades sociais

Ambicionamos, dessa forma, que a formação do profissional do lazer na educação profissional seja pautada em um currículo vivo, que dialogue com o mundo do trabalho em favor de uma sociedade em processo de transformação permanente, de modo que a cultura, a comunicação, as capacidades colaborativas e a tecnologia sejam tatuadas nos corpos dos indivíduos como competências que os levarão a patamares superiores na cadeia profissional.

Enfim, ensejamos que as Instituições de formação do profissional do lazer permitam em seus currículos a interatividade, a conectividade e a interdependência existentes no meio social acadêmico, reconhecendo a ação e a interação de uns com os outros no processo de formação, desta maneira, percebendo, também, os momentos de negociação e renegociação na aprendizagem, embora possam partir de referenciais pré-estabelecidos.

Dessa forma, considerar a formação do profissional do lazer na perspectiva do desenvolvimento do ser humano significa ter abertura para discutir pensamentos inquestionáveis; significa mudar a forma de ver a própria realidade, considerando uma outra forma de ver o mundo e a própria vida (CSIKSZENTMIHALYI, 1999). Torna-se possível, então, por meio de ações reflexivas, descrever, informar, confrontar, reconstruir e analisar reflexivamente os aspectos da prática profissional que desejam compreender e transformar, pois, a partir do exercício do

processo reflexivo, se estabelece a relação entre os saberes experienciais e teóricos nos quais desenvolve-se a prática profissional.

Nesse sentido, acreditamos na possibilidade de se construir de forma sensível e prazerosa qualquer conhecimento, o que proporcionará um maior empenho de cada um e principalmente satisfação no desenvolver do processo criativo durante o conhecimento, reconhecimento e organização desses saberes, o que exige busca, invenção e reinvenção constante.

Referências

BECK, U. **A metamorfose do mundo**: como as alterações climáticas estão a transformar a sociedade. Lisboa: Edições 70, 2017.

CARBONELL, J. S. **Pedagogías del siglo XXI**. Barcelona: Octaedro Editorial, 2015.

CARNEIRO, R. Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas. *In*: Conselho Nacional de Educação. **Política educativa**: construção da Europa e identidade nacional. Lisboa: Ministério da Educação, 2017, p. 72-85. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/politica-educativa.pdf Acesso em: 30 jul. 2021.

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

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

Decreto-lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>, Acesso em: 9 de jun. 2021.

GIMENO, J. **El Currículum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

ISAYAMA, H. F.; SANTOS, C. A. N. L. Reflexões sobre a formação profissional em lazer no Brasil. *In*: SILVA, J. V. P.; MOREIRA, W. W. (org.). **Lazer e esporte no século XXI**: novidades no horizonte? Curitiba: InterSaberes, 2018. p. 161-177.

JACOBS, H. H. Un nuevo currículo esencial para un mundo en cambio. *In*: JACOBS, H. H. (org.). **Curriculum XXI**: Lo esencial de la educación para un mundo en cambio. Madrid: Narcea Ediciones, 2014, p. 11-19.

LIMA, Licínio C. Revisitação Gelpiana da Educação Permanente: Ambiguidades e erosão política de um conceito. **Investigar em Educação**, Braga, n. 5, 2016. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/111>. Acesso em: 1 jun. 2021

MAIA, S. C. F. **Da formação ludopoiética à autopoiese do lazer**: significados para a autoformação humanescente do profissional do lazer. Mauritius/Africa: Novas Edições Acadêmicas, 2010.

MEC/CEFET/RN. **Curso Superior em Tecnologia em Lazer e Qualidade de Vida**. Plano de Curso. Natal: Disponível em: www.ifrn.edu.br. Acesso em: 15 jul. 2021.

MORGADO, J. C. **Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular**. 2003. Tese (Doutorado). Braga: Universidade do Minho, 2003.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013

PACHECO, J. A. **Currículo**: teoria e práxis. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão popular, 2011.

RIBEIRO, A. L. de A.; AZEVÊDO, P. H. **Capacitação e qualificação de gestores do ambiente esportivo no Distrito Federal: o perfil do participante do Ciclo de Palestras GESPORTE**. Brasília, DF, 2012.

SOUZA, K. S. **O perfil profissional do Gestor Desportivo e de Lazer: uma análise do projeto político pedagógico a partir dos discentes**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação Tecnológica em Gestão Desportiva e de Lazer) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

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

SUÁREZ-OROZCO, M. M. **Learning in the Global Era. International Perspectives on Globalization and Education**. Berkeley: University of California Press, 2009.

Recebido em 05 de julho de 2021.

Aceito em 28 de julho de 2021.