

Adriano Gonçalves da Silva

**LAZER, ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:**  
mapeamento de currículos-encontros no Brasil e em Portugal

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2021

Adriano Gonçalves da Silva

**LAZER, ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:**  
mapeamento de currículos-encontros no Brasil e em Portugal

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

Orientador: Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama

Belo Horizonte  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG  
2021

S5861 Silva, Adriano Gonçalves da  
2021 Lazer, animação sociocultural e educação profissional: mapeamento de currículos-encontros no Brasil e em Portugal. [manuscrito] / Adriano Gonçalves da Silva – 2021. 248 f.: il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.  
Bibliografia: f. 221-244

1. Lazer – Teses. 2. Ensino profissional – Teses. 3. Cultura – 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 pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: nº 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO INDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER  
**ATA DA 71ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO**

**ADRIANO GONÇALVES DA SILVA**

Às 10h00min do dia 09 de julho de 2021 reuniu-se de forma virtual (via videoconferência pela plataforma “Google Meet”) a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho “*Lazer, Animação Sociocultural e Educação Profissional: mapeamento de currículos-encontros no Brasil e em Portugal*”, requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Helder 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. Helder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Profa. Dra. Carla Augusta Nogueira Lima e Santos (UEMG)	X	
Profa. Dra. Maria Adélia da Costa (CEFET-MG)	X	
Profa. Dra. Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista (AVEIRO-PORUGAL)	X	
Prof. Dr. Victor Andrade de Melo (UFMG)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: **APROVADO**

O resultado final foi comunicado publicamente, para o candidato pela 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, 09 de julho de 2021. Prof. Dr.

Helder Ferreira Isayama

Profa. Dra. Carla Augusta Nogueira Lima e Santos Profa. Dra.

Maria Adélia da Costa

Profa. Dra. Maria Manuel Rocha Teixeira

Baptista Prof. Dr. Victor Andrade de Melo



Documento assinado eletronicamente por **Helder Ferreira Isayama, Professor do Magistério Superior**, em 12/07/2021, às 17:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Victor Andrade de Melo, Usuário Externo**, em 15/07/2021, às 01:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Adelia da Costa, Usuário Externo**, em 15/07/2021, às 11:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de](#)

[13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Manuel Rocha Teixeira Baptista, Usuário Externo**, em 19/07/2021, às 10:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do

[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Augusta Nogueira Lima e Santos, Usuário Externo**, em 19/07/2021, às 20:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do

[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0832940** e o código CRC **B757A7A7**.

Aos/às professores/as da educação pública  
com os/as quais e nos/as quais me encontrei e  
tenho me encontrado.

## AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

(GONZAGUINHA, 1982).

Daqui, deste lado do oceano Atlântico, encontrei as bases e as forças para realizar este trabalho. Portanto, sou imensamente grato por ter o suporte da Espiritualidade, da minha família e, especialmente, do meu companheiro Jorcélio, que conhece as dores e as delícias que vivenciei. Sou também grato ao CEFET-MG, por me conceder o afastamento; à UFMG, pela oportunidade; ao Oricolé, que é minha família acadêmica, e ao meu orientador Helder, por acreditar e se lançar comigo nessa aventura.

E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar

Do outro lado do oceano, tive o prazer de ter sido recebido e abraçado por uma gente querida, portuguesa, brasileira, angolana e chinesa. Não posso ser o mesmo depois desses encontros que a Universidade de Aveiro e os grupos GECE e NECO me proporcionaram. E não poderia deixar de destacar a companhia de minha amiga Marie, que realizou essa travessia comigo, e da professora Maria Manuel Baptista, cujas aulas, conversas, histórias e momentos de diversão muito me ensinaram.

É tão bonito quando a gente pisa firme  
Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos  
É tão bonito quando a gente vai à vida  
Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

E, enfim, tenho o privilégio de ter uma banca composta por pessoas que contribuíram em diferentes momentos e âmbitos de minha trajetória, representando encontros que compõem esta tese e a mim. Muito obrigado!

“Escrever é talvez trazer à luz esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu [Moi].” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 18).



## RESUMO

Esta tese é subsidiada por meus encontros com a educação pública, a docência, a Educação Profissional, o Lazer e os Estudos Culturais. A partir da compreensão de que as orientações curriculares apresentam aproximações entre a formação técnica em Lazer no Brasil e em Animação Sociocultural em Portugal, busco subsídios nas teorias pós-críticas de currículo para compreender como os currículos dessas formações se constituem em seus contextos particulares. O entendimento de que os/as professores/a são codificadores/as desses currículos, constituindo-os e sendo por eles constituídos/as, levou-me a questionar: como são compostos esses currículos? Quais encontros são possibilitados por eles? Quais disputas estão presentes? Como os/as professores/as se envolvem e são envolvidos na composição desses currículos? Como negociam com os discursos sobre lazer e animação sociocultural que atravessam as práticas curriculares? Dessa forma, o objetivo deste estudo foi analisar, à luz dos discursos docentes, como se dá a constituição do currículo de um Curso Técnico em Lazer no Brasil e de um de um Curso de Animador/a Sociocultural em Portugal. Defini como estratégia metodológica deste estudo a compreensão dos currículos a partir do discurso de professores/as de disciplinas técnicas, em diálogo com as normas nacionais e locais que pretendem regulá-los. Para tal, busquei uma escola secundária pública que oferecesse o Curso de Animador/a Sociocultural com dupla certificação em Portugal e uma escola de ensino médio pública que oferecesse o Curso Técnico/a em Lazer de forma integrada no Brasil. Definidas as escolas com as quais trabalharia, iniciei o processo de produção dos dados, que envolveu uma fase de entrada no campo, com entrevistas exploratórias com as coordenadoras dos cursos, seguida pelas entrevistas com as/os professores/as e a análise dos dados. Os discursos dos/as professores/as levaram-me aos processos de subjetivação presentes nas políticas educacionais, nas práticas institucionais e nas formas de conceber e produzir o que é ser professor/a do Curso Técnico em Lazer do Instituto Federal de São Paulo e do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. Os currículos, na forma como se apresentam e se concretizam nos cursos profissionais, dialogam com os enfrentamentos vivenciados pelo campo do lazer e da animação sociocultural, com suas lutas por autenticidade e identidades disciplinares e com as tensões entre lazer e recreação e entre animação social e cultural. Em seus agenciamentos socioeconômicos, esses currículos assumem compromissos com a formação para atuação no mercado de trabalho, o trabalho em contexto de formação, a preparação para o ensino superior, a formação para a vida e com a efetivação do papel social da escola. Dessa forma, considero que os currículos-encontros estudados fornecem reflexões sobre a formação profissional em lazer e em animação sociocultural, bem como sobre as relações entre esses processos formativos.

**Palavras-chave:** Lazer. Animação Sociocultural. Currículo. Educação profissional.

## ABSTRACT

This thesis is supported by my encounters with public education, teaching, professional education, leisure, and cultural studies. Based on the understanding that the curricular guidelines present similarities between technical training in leisure in Brazil and in socio-cultural animation in Portugal, I seek support in post-critical curriculum theories to understand how the curricula of these formations are constituted in their contexts. The comprehension that teachers are codifiers of these curricula, constituting them and being constituted by them, led me to question: how are these curricula composed? Which encounters are made possible by them? What disputes are present? How did teachers get involved and was involved in the composition of these curricula? How do they negotiate with the speeches about leisure and sociocultural animation that cross curricular practices? Thus, the objective of this study was to analyze, in the light of the teaching discourses, how the curriculum of one technical course in leisure in Brazil and one of a sociocultural animator course in Portugal are constituted. I defined as a methodological strategy for this study, the understanding of curricula from the discourse teachers of technical subject, in dialogue with the national and local norms that intend to regulate them. To this end, I looked for a public secondary school that would offer the sociocultural animator course with double certification in Portugal and a public secondary school that would offer the technical course in leisure with integrated curricular in Brazil. Having defined the schools with which I would work, I started the data production process, which involved an entry phase in the field with exploratory interviews with the coordinators of the courses, followed by interviews with the teachers and data analysis. The teachers' speeches took me to the processes of subjectivity present in educational policies, institutional practices and ways of conceiving and producing what it means to be a teacher of the technical course in leisure at the Federal Institute of São Paulo and the professional course of sociocultural animator of the Group of Schools Coelho e Castro. The curricula in the form that are presented and materialized in the professional courses dialog with the confrontations experienced by the field of leisure and sociocultural animation, with its struggles for authenticity and disciplinary identities and the tensions between leisure and recreation, and between social and cultural animation. In their socioeconomic assemblages, these curricula assume commitments to training to work in the labor market, work in the context of training, preparation for higher education, training for life and the realization of the social role of the school. Thus, I consider that the curricula-encounters studied provide reflections on professional training in leisure, in sociocultural animation and the relationships between these training processes.

**Keywords:** Leisure. Sociocultural Animation. Curriculum. Professional Education.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ACM	Associação Cristã de Moços
AECC	Agrupamento de Escolas Coelho e Castro
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEPA	Centro de Educação Profissional do Amapá
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CITP	Classificação Internacional Tipo de Profissões
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNP	Classificação Nacional de Profissões
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores Tecnológicos
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CPP	Classificação Portuguesa das Profissões
DGES	Direção Geral de Ensino Superior
EACH/USP	Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
EAG	<i>Education at a glance</i>
EFA	Educação e Formação de adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPBJC	Escola Profissional Bento de Jesus Caraça
EPC	Equipamento de Proteção Coletiva
EPI	Equipamento de Proteção Individual
ESAR	Jogo de Exercício, Simbólico, Acoplagem e de Regras
GECE	Grupo de Estudos em Gênero e Performances
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

IFATI	Instituto Federal Aberto à Terceira Idade
IFRN	Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INE	Instituto Nacional de Estatística
INES	<i>International Indicators and Evaluation of Educational Systems</i>
IPSS	Instituições Particulares de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEI	Microempreendedor Individual
NECO	Núcleo de Estudos em Cultura e Ócio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAP	Prova de Aptidão Profissional
PCN	Pontos de Contato Nacional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLIF	Projeto de Leitura do Instituto Federal
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PS	Partido Socialista
PSD	Partido Social Democrata
PT	Partido dos Trabalhadores
QEQ	Quadro Europeu de Qualificações
QNQ	Quadro Nacional de Qualificações
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
SPO	Serviço de Psicologia e Orientação
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i>
UFCD	Unidades de Formação de Curta Duração
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ZEIT	Zonas Especiais de Interesse Turístico

## SUMÁRIO

<b>1 DOS ENCONTROS QUE ME CONSTITUEM AO ESTUDO DE CURRÍCULOS ENCONTROS.....</b>	<b>14</b>
1.1 Currículos, agenciamentos e encontros.....	25
1.2 Nas trilhas dos agenciamentos dos currículos .....	32
<b>2 AGENCIAMENTOS, INSTITUIÇÕES E SUBJETIVIDADES: encontros que produzem currículos .....</b>	<b>43</b>
2.1 Entre macro e micropolíticas: a produção dos currículos de Lazer e Animação Sociocultural .....	45
2.2 Traços de rigidez e flexibilidade na relação instituição-professor/a.....	57
2.3 A produção da rostidade de estudantes de Lazer e Animação Sociocultural .....	72
2.4 Professores/as em encontro, territórios em disputa .....	85
<b>3 AGENCIAMENTOS DISCIPLINARES: saberes em disputa na constituição curricular.....</b>	<b>99</b>
3.1 Lazer, recreação e para além da recreação: a constituição disciplinar do Curso Técnico em Lazer .....	102
3.2 O social, o cultural e o entretenimento: a constituição disciplinar do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural .....	124
3.3 “Lazer não é só brincadeira”, “animação não é só cultural”: currículos em debates epistemológicos .....	141
<b>4 AGENCIAMENTOS SOCIOCONÔMICOS: currículos em negociação com seus contextos .....</b>	<b>157</b>
4.1 Currículos, economias e mercados de trabalho .....	158
4.2 A microeconomia da animação e do lazer: a formação em contexto de trabalho e o trabalho em contexto de formação .....	174
4.3 Nos currículos-encontros, os (des)encontros dos agenciamentos socioeconômicos ....	195
<b>5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCONTROS .....</b>	<b>214</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>219</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>243</b>
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>246</b>

## **1 DOS ENCONTROS QUE ME CONSTITUEM AO ESTUDO DE CURRÍCULOS ENCONTROS**

Esta tese é subsidiada pelos encontros que me tocaram e constituíram minha trajetória. O primeiro deles é o encontro com a escola pública no ensino fundamental que, apesar das limitações, apresentava-se como espaço de acolhimento e vislumbre de possibilidades para além do que parecia ser o destino de famílias pobres e negras como a minha. Durante o ensino médio, tive outro encontro, dessa vez com o mundo do trabalho, que ocupava meu tempo durante o dia, enquanto frequentava o Curso Técnico em Contabilidade no período noturno. Na década de 1990, a legislação vigente permitia que a preparação para o trabalho, no até então denominado ensino de 2º grau, fosse oferecida na forma de habilitação profissional. No entanto, para quem tinha a universidade como perspectiva, o 2º grau científico prepararia para o exame vestibular, que dava acesso ao ensino superior.

Privado de uma formação que me preparasse para o ensino superior, ao final do ensino médio, continuei no mercado de trabalho, sem ter conseguido um vaga como técnico em contabilidade e aproximando-me, cada vez mais, da rota reservada para os membros da minha família, o trabalho nas fábricas de móveis de minha cidade natal. Entretanto, o encontro com pessoas que me incentivaram e ajudaram na preparação para o vestibular devolveu-me perspectivas das quais havia abdicado e, em função disso, fui aprovado para o curso de Educação Física, na Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Ao adentrar a universidade, enquanto me deparava com suas práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados, minhas perspectivas se alargavam. Muitas vezes, confrontei e fui confrontado por práticas organizacionais e curriculares que me proporcionaram diferentes formas de relação com o conhecimento. Nesse contexto, encontrei-me com os Estudos do Lazer, tanto nas disciplinas acadêmicas, como nos projetos de pesquisa e extensão dos quais pude participar. Esse campo de estudos me apresentou possibilidades de reflexões interdisciplinares, que não só ampliaram minha visão sobre Educação Física, mas destacaram a relação do Lazer com a Educação, a Cultura e as subjetividades.

A ampliação do olhar sobre o conhecimento, os processos de construção de sujeitos e a cultura continuou a se estabelecer em minha trajetória nos diferentes âmbitos de exercício profissional nos quais tive a oportunidade de atuar. As escolas de ensino fundamental, as faculdades, a universidade, as academias de musculação, o clube, cada qual com suas práticas culturais que ensinam e formam, que governam as condutas e produzem formas de ser e estar

no mundo, constituíram-me como professor. Essas experiências me possibilitaram encontrar, sob novas perspectivas, a escola pública, o mundo do trabalho e o lazer. Nesses reencontros, passei a refletir sobre as práticas de lazer dos sujeitos e os processos formativos por meio dos quais os/as profissionais que atuam nesse campo se constituem.

A partir dessa perspectiva, no curso de Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tive a oportunidade de estudar a trajetória e a construção do saber de professores/as universitários/as do campo do Lazer. Esse estudo me possibilitou uma aproximação com a teorização do campo da Educação, sobretudo, com as teorias sobre a construção do saber docente. As categorias utilizadas para a análise me permitiram compreender o/a professor/a como sujeito em prática, que se relaciona com suas experiências e com as normas institucionais e seus discursos (SILVA, 2010).

Ao finalizar o mestrado, em um novo encontro, passei a ter contato com outras tecnologias implicadas na formação e regulação de identidades e desejos. O ensino médio, as juventudes e a educação profissional passaram a ser parte das minhas vivências e reflexões cotidianas como professor de Educação Física e como gestor no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). E, nesse âmbito, tive a oportunidade de lecionar a disciplina Lazer, Recreação e Animação Cultural, no curso técnico de Turismo e Lazer. Ademais, enquanto minha experiência profissional se ampliava, essas novas reflexões se encontravam e se defrontavam com as discussões sobre os Estudos Culturais e as teorias pós-críticas de currículo no Oricolé<sup>1</sup>, Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da UFMG.

Os Estudos Culturais e seus objetos de estudo me apresentaram uma possibilidade desafiadora de reflexão sobre as práticas culturais, os processos formativos e o lazer. O conceito de cultura que permeia os Estudos Culturais a relaciona com um conjunto de práticas contestadas e conflituosas de representação que mantém uma estreita ligação com processos de formação e reformação dos grupos sociais e dos sujeitos (FROW; MORRIS, 2006). Assim, os Estudos Culturais se configuram como campo de estudos em que diversas disciplinas se interseccionam na compreensão de aspectos culturais da sociedade contemporânea. Suas questões são diversas e abordam as identidades étnicas, de gênero, de classe, as tecnologias e as relações de poder (ESCOTEGUY, 2006). A naturalização dessas categorias e limites socialmente construídos são, segundo Baptista M. (2009), contestadas nos Estudos Culturais.

---

<sup>1</sup> O Oricolé, coordenado pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, desde 2008, estuda e produz pesquisas em três linhas no campo do lazer: 1) Atuação Profissional em Lazer nos Diferentes Setores; 2) Lazer, Formação Profissional e Currículo; 3) Políticas Públicas de Lazer.



No encontro com as teorias de currículo, os Estudos Culturais me permitem questionar a noção de conhecimento a ser ensinado, entendido como o resultado de lutas pela significação, como processos discursivos instáveis (LOPES, 2013). E são as possibilidades de repensar o lugar da cultura, do conhecimento, das estruturas socialmente estabelecidas, da política e das relações entre saber e poder que propiciam um novo olhar para estes elementos presentes em minha trajetória: o Lazer, os processos formativos e a Educação Profissional.

Pensar o Lazer, assim, significa considerar sua relação com a Cultura e com suas práticas. Significa, ainda, compreender que o lazer está enraizado na ludicidade e constitui uma prática social complexa, que abarca uma multiplicidade de vivências culturais situadas nos diferentes contextos (GOMES, 2014). Nesse sentido, o lazer é um fenômeno que tem sido estudado em diferentes áreas de conhecimento, envolvendo diversos grupos, sujeitos, interesses e posicionamentos. Em alguns desses estudos, interessa a produção e o consumo; em outros, as relações dos sujeitos com as práticas, os impactos socioambientais, o marketing ou a formação e a atuação profissional na área e há, ainda, os que se buscam subsidiar empreendimentos privados ou programas e projetos governamentais (CORIOLANO; VASCONCELOS, 2014).

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

Os cursos técnicos, especificamente, como percursos formativos que habilitam, em nível médio, os/as concluintes a exercerem uma profissão, são encontrados no Brasil em instituições distribuídas por todo o território. Além das instituições privadas, os cursos técnicos são oferecidos pelo Sistema S, que compreende o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), reconhecidos como instituições de direito privado sem fins lucrativos. No setor público, os cursos técnicos são ofertados por escolas estaduais, redes estaduais de escolas técnicas e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída pelas seguintes instituições: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná

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

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

O curso Técnico em Lazer, ofertado de forma integrada ao ensino médio, foco deste estudo, apresenta como especificidade uma proposta curricular organizada para integrar a formação técnico-profissional, com suas disciplinas e estratégias formativas, à formação geral, ou seja, àqueles conhecimentos que, nas disputas curriculares, colocaram-se como necessários ao/à estudante do ensino médio. Esse curso representa uma possibilidade de formação profissional em lazer que, ao estabelecer-se na educação profissional de nível médio, promove o encontro de demandas próprias do campo do Lazer com as especificidades desse nível de ensino. A Educação Profissional, marcada por sua diversificação e diferenciação curricular, além de lidar com questões internas relacionadas ao perfil profissional, à relação entre a formação humanística e técnica e às possibilidades de empregabilidade, relaciona-se, também, com as políticas de regulação transnacionais.

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

---

(UTFPR), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (BRASIL, 2008) e o Colégio Pedro II.

baseados em padrões moldados pela União Europeia, pelo Banco Mundial e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (DALE, 2004; PACHECO, 2019).

É esse movimento que faz com que um país da América Latina, como o Brasil, organize e reforme seus currículos tendo como referência países europeus ou da América do Norte. Dessa forma, de acordo com Lander (2005), a colonialidade do saber impõe seu legado de desigualdade e injustiças sociais provenientes do colonialismo e do imperialismo. Para Hall (2003), apesar das diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecerem profundas, elas nunca operaram de forma absolutamente binária. Assim, a colonização pode ser compreendida para além da verticalidade estabelecida entre colonizadores e colonizados, considerando a forma pela qual as relações de poder são deslocadas e descentradas. Esse processo se dá por meio da ação de um conjunto de vetores que envolvem as ligações transversais, transculturais, transnacionais ou que cruzam as fronteiras dos Estados-Nação e os inter-relacionamentos entre o global e o local (HALL, 2003).

Nesse sentido, a formação e a atuação profissional no campo do Lazer no continente americano são atravessadas por diferentes debates epistemológicos. Enquanto a palavra lazer não encontra um termo exatamente correlato em espanhol, como na língua inglesa, *leisure*, ou francesa, *loisir*, o legado anglo-saxão reforça os conceitos de recreação e de tempo livre na América Latina (GOMES, 2013). Essa abordagem remete ao final do século XIX, quando o movimento recreacionista estadunidense impulsionou a sistematização de conhecimentos e metodologias de intervenção no tempo livre de crianças, jovens e adultos. Sobretudo por meio da Associação Cristã de Moços (ACM), esse movimento foi difundido na América Latina nas primeiras décadas do século XX (GOMES; ELIZALDE, 2012).

Além disso, os Estudos de Ócio, na tradição ibero-americana, bem como os Estudos do Lazer, de influência anglo-saxônica, vêm se apresentando, no século XXI, como espaços de “[...] problematização do conceito de lazer/ócio em articulação com os conceitos de trabalho e tempo; o conhecimento das efetivas práticas sociais e culturais de ócio/lazer; e finalmente, o que poderíamos designar de políticas para o desenvolvimento do lazer/ócio [...]”. (BAPTISTA, 2016, p. 23). Entretanto, ainda que, em razão dessa diversidade de influências, as qualificações envolvam terminologias relacionadas ao ócio, ao tempo livre e à animação sociocultural, a Educação Profissional de nível médio utiliza, principalmente, o termo recreação. É assim na maioria dos países da América, como, por exemplo, *técnico en recreación*, no Uruguai e *recreation technician*, nos Estados Unidos e, com menos frequência, o termo lazer, como no Brasil e *technicien en loisir*, no Canadá.

Da mesma forma, circulam nos diferentes contextos do continente europeu, abordagens sobre ócio, lazer, recreação e animação, entretanto, no âmbito da Educação Profissional, destaca-se a Animação Sociocultural como possibilidade de formação para a intervenção sociocultural e recreativa. O movimento da Animação Sociocultural surgiu na França na década de 1960 (CONSEIL DE L'EUROPE, 1978), onde hoje a Educação Profissional oferece o curso de *Technicien de Animation Socioculturelle*. A formação nessa área se estende a outros países da Europa, sendo ofertada em nível superior, como na Espanha, *Técnico Superior em Animación Sociocultural*, ou em Portugal que, além da licenciatura em nível superior, oferece o Curso Técnico de Animador/a Sociocultural, em nível secundário.

Em razão de seus contextos, Portugal e Brasil apresentam abordagens distintas para a formação técnica relacionada à intervenção sociocultural e recreativa, ainda que, no campo da Educação, os dois países guardem ligações históricas em razão do processo de colonização. Apesar de diferentes influências, o Brasil teria herdado de seu colonizador metodologias pedagógicas e uma noção de educação que reafirmava os privilégios hereditários e as relações de dominação, a subjugação da população indígena e a preocupação com a formação de mão de obra que atendesse às elites. Isso corrobora as ideias de Hollanda (1995), que defende que a implantação da cultura europeia em território brasileiro é fator dominante na formação da sociedade brasileira.

Entretanto, o pós-colonialismo português pode ser caracterizado pelo aspecto de suspensão de suas identidades, que transitam entre o caráter nacional (em um processo de reconhecimento de características próprias do país), o lusófono (na sua identificação com as colônias) e o europeu (na busca por ser compreendido como parte da comunidade europeia). Dessa forma, de acordo com Santos (2001), o colonialismo possibilita uma hibridação identitária entre colonizador e colonizado. As políticas educacionais refletem essa identidade híbrida, a partir da relação que Portugal estabelece com as orientações supranacionais europeias.

Em função dessa relação, após sucessivos acordos negociados entre Portugal e a União Europeia, a partir de 1986, foram desenvolvidos programas para incrementar a produtividade e a competitividade da economia portuguesa, principalmente por meio da aposta na qualificação de trabalhadores/as. Esses programas integram um conjunto de estratégias para o desenvolvimento econômico, social e territorial de Portugal, considerando, inclusive, a aprendizagem, a qualificação e o reforço da empregabilidade. A formação profissional, um dos focos desses programas, pode ser desenvolvida, em Portugal, diretamente pelas escolas e

centros de formação da rede pública, assim como pode ser atribuída a organizações privadas, com ou sem fins lucrativos, desde que sejam reconhecidas pelos organismos públicos competentes (BARBOSA; ALCOFORADO, 2017).

A formação profissional de nível básico<sup>3</sup> e secundário<sup>4</sup>, em Portugal, é orientada pelo Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ), que agrupa os cursos em diferentes áreas de educação e formação. Na área Trabalho Social e Orientação, insere-se o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural. O/a profissional concluinte desse curso é definido/a como aquele/a que promove “[...] o desenvolvimento sociocultural de grupos e comunidades, organizando, coordenando e/ou desenvolvendo atividades de animação (de caráter cultural, educativo, social, lúdico e recreativo).” (PORTUGAL, 2016, p. 1). Tal descrição aproxima a proposta do Curso Profissional em Animação Sociocultural de Portugal à proposta apresentada pelo Curso Técnico em Lazer no Brasil.

Dessa forma, vale observar que, apesar das nomenclaturas e contextos sociais e históricos distintos, ambos os cursos – Técnico/a em Lazer no Brasil e Animador/a Sociocultural em Portugal – estão relacionados à formação de sujeitos que estejam aptos a organizar e desenvolver atividades de animação. As orientações curriculares nacionais aproximam esses cursos, uma vez que, no curso brasileiro, as atividades a serem desenvolvidas pelos/as profissionais são descritas como “lazer, recreação e animação sociocultural” e, no curso português, se referem à “animação cultural, educativa, social, lúdica e recreativa”. Ademais, ambos demonstram uma preocupação em atender públicos de diversas faixas etárias e promover a inserção/inclusão social e a qualidade de vida, além de utilizarem técnicas de participação, mobilização e articulação social.

A partir da compreensão de que as orientações curriculares apresentam aproximações entre a formação técnica em lazer no Brasil e em animação sociocultural em Portugal, busco subsídios nas teorias pós-críticas de currículo para compreender como os currículos dessas formações se constituem em seus contextos particulares. O currículo escolar, nessa perspectiva, pode ser compreendido como uma máquina de ensinar “[...] que se articula e disputa com outras máquinas de ensinar na produção de significados e de verdades, nos sentidos a serem fixados e ensinados, nas dimensões culturais a serem divulgadas e preservadas e na formação de pessoas.” (PARAÍSO, 2010a, p. 37). Assim, os currículos dos

---

<sup>3</sup> O ensino básico em Portugal é composto por 9 anos de escolarização, correspondentes às idades de 6 a 14 anos, similar ao ensino fundamental no Brasil.

<sup>4</sup> O ensino secundário é composto por 3 anos de escolarização, correspondentes às idades de 15 a 17 anos, similar ao ensino médio no Brasil.

cursos técnicos de nível médio/secundário são discursos produzidos por relações de saber-poder, que têm efeitos produtivos sobre aquilo que veiculam, além de serem povoados por práticas pedagógicas a partir das quais os sujeitos se estabelecem, se regulam e se modificam. Essas práticas pedagógicas são as estratégias utilizadas pelas instituições escolares e seus atores que, mais do que ensinar um corpo de conhecimentos, pretendem elaborar e reelaborar alguma forma de relação reflexiva do/a educando/a consigo mesmo/a, de modo que são, nesse sentido, produtoras de pessoas (LAROSSA, 2002).

Assim, busco evidenciar, neste estudo, a potência de currículos elaborados a partir de distintas tradições teóricas e práticas e que procuram adequar essas formações a sistemas de educação profissional atravessados por demandas subjetivas, locais, nacionais e transnacionais. Compreendo os/as professores/as, em conexão com as instituições, as normas, as disciplinas e os/as estudantes, como codificadores/as desses currículos, constituindo-os e sendo por eles constituídos/as. Tal compreensão me levou a questionar: como são compostos esses currículos? Quais encontros são possibilitados por eles? Quais disputas estão presentes? Como os/as professores/as se envolvem e são envolvidos na composição desses currículos? Como negociam com os discursos sobre lazer e animação sociocultural que atravessam as práticas curriculares?

Portanto, subsidiado pelos encontros que me atravessam, com a educação pública, a docência, a Educação Profissional, o Lazer e os Estudos Culturais, me propus a realizar outros encontros para os quais meus questionamentos me guiaram. Nesse sentido, o objetivo deste estudo foi analisar, à luz dos discursos docentes, como se dá a constituição do currículo de um curso técnico em Lazer no Brasil e de um curso de Animador/a Sociocultural em Portugal. E, a partir das questões apresentadas pelos/as professores/as, busquei compreender os diálogos e as disputas presentes na constituição interna dos currículos, bem como as inter-relações desses currículos com a produção de subjetividades, com as políticas e com as demandas socioeconômicas.

Para tal, propus esta investigação a partir de duas premissas. A primeira é a de que os currículos podem ser compreendidos como encontros que possibilitam composições e decomposições de várias formas, que envolvem vários atores (TADEU, 2002), que afetam e são afetados na produção de subjetividades, entre outras, a de docentes. A segunda é a de que os currículos se formam por meio de agenciamentos, ou seja, por um conjunto de singularidades e traços selecionados, organizados e estratificados de maneira a convergir e formar subjetividades (DELEUZE; GUATTARI, 1997a).

Este estudo buscou, assim, apresentar possibilidades de análises das práticas curriculares que visam formar o/a profissional que atua no campo do Lazer e da Animação Sociocultural. Distintas áreas têm contribuído com estudos referentes ao campo do Lazer, diversificando as perspectivas pelas quais este campo tem sido analisado. Contudo, com relação à formação profissional, especificamente, o debate ainda carece de mais estudos, realizados sob diferentes enfoques e olhares (ISAYAMA, 2010; SANTOS, 2018). Nesse sentido, esta investigação procurou dialogar com os Estudos Culturais e as teorias pós-críticas para analisar os currículos de formação profissional em Lazer no Brasil e de Animação Sociocultural em Portugal.

Alguns estudos vinculados ao grupo de pesquisa "Anima: Lazer, Animação Cultural e Estudos Culturais",<sup>5</sup> da Universidade Federal do Rio de Janeiro, colaboraram no sentido de ajudar a pensar como os Estudos Culturais poderiam contribuir com a reflexão sobre a Animação Cultural e os Estudos do Lazer no Brasil (MELO, 2004; HOLLANDA, 2004). Assim como, nos últimos anos, estudos ligados ao "Oricolé" – Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais - têm analisado a atuação e a formação profissional em Lazer com o aporte dos Estudos Culturais.

Destacadamente, a contribuição do Oricolé pode ser constatada nos trabalhos de Silva (2013), que estudou a interface entre Lazer e Educação no Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte; Santos (2014), que discutiu a produção de identidades culturais e concepções de sujeito na formação profissional em Lazer; Capi (2016), que analisou a construção dos saberes sobre Lazer dos formadores do Programa Esporte e Lazer da Cidade; Alves (2017), que investigou as implicações pedagógicas e políticas que envolvem o currículo do Programa Escola da Família; Tavares (2020), que analisou os diálogos possíveis entre as experiências com lazer de jovens-estudantes no ensino médio integrado e o currículo escolar e Bonalume (2020a), que cartografou os territórios que compõem possíveis relações entre mulheres e Lazer na pauta de movimentos sociais brasileiros que defendem os direitos das mulheres. Além disso, nesse movimento de aproximação com os Estudos Culturais, o Oricolé vem estabelecendo conexões com o Núcleo de Estudos em Cultura e Ócio (NECO)<sup>6</sup> e o

---

<sup>5</sup> O Anima, que não está mais em atividade, foi coordenado pelo Prof. Dr. Victor Andrade de Melo, desenvolveu pesquisas e projetos de extensão relacionados à relação entre a animação cultural e os estudos culturais.

<sup>6</sup> O NECO é um grupo de investigação integrado ao Centro de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Manuel Baptista, que trabalha com temáticas localizadas na interface entre os estudos culturais e os estudos do ócio.

Grupo de Estudos em Gênero e Performance (GECE),<sup>7</sup> vinculados ao Programa Doutoral em Estudos Culturais da Universidade de Aveiro – Portugal.

No campo da Educação, os Estudos Culturais têm apresentado, nos últimos anos, iniciativas de consolidação no Brasil. Dentre elas, destaco a constituição da linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1996; a criação do curso de Mestrado em Educação da Universidade Luterana do Brasil, com área de concentração nos Estudos Culturais, em 2002; a implementação da linha de pesquisa em Estudos Culturais da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal da Paraíba, em 2007; da linha de pesquisa Cultura, Educação e Sociedade, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade de São Paulo, em 2014 e da linha de pesquisa Currículos, Culturas e Diferença, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2015.

Santos (2007) considerava que, se por um lado os Estudos Culturais contribuíram para a ampliação dos estudos do currículo para além do espaço e do tempo escolar, por outro, as questões do currículo escolar, sob a influência dos Estudos Culturais, passaram a receber menor enfoque. Para a autora, a escola teria se tornado um assunto sem grande apelo acadêmico, quando as experiências fora dela parecem mais vibrantes, o que atraiu o interesse de um número considerável de intelectuais, inclusive, do campo da Educação.

Contudo, o trajeto dos Estudos Culturais tem demonstrado o interesse das investigações em contribuir para reflexões relacionadas ao currículo e ao cotidiano escolares. Wortmann, Costa e Silveira (2015) consideram que entre esses estudos se destacam quatro vertentes. A primeira está ligada ao exame da emergência e da consolidação de determinadas áreas de saber em programas curriculares; uma outra focaliza práticas que ocorrem em espaços escolares, tais como o recreio, a merenda, as brincadeiras e o uso da internet; uma terceira tem como foco artefatos pedagógicos, como as cartilhas, a lousa, as apostilas e os livros didáticos e a quarta focaliza propostas e programas governamentais direcionados à escola e que operam o seu governo.

Assim, destaco a importância deste estudo no sentido de contribuir para a ampliação do olhar sobre o currículo escolar, buscando possibilidades de ressignificar e reelaborar as formas de se pensar os currículos. Além disso, este estudo se insere no campo da formação profissional em Lazer e em Animação Sociocultural, buscando compreender os processos

---

<sup>7</sup> O GECE é também coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Manuel Baptista e abarca os estudos de gênero e os estudos culturais.



envolvidos na constituição de currículos que integram a habilitação profissional ao ensino formal. Esse tipo de formação se efetua no contexto do ensino integrado de nível médio no Brasil e do ensino secundário de dupla certificação em Portugal. Especificamente nesse âmbito, o estudo das formações em Lazer e em Animação Sociocultural tem obtido, recentemente, a atenção de pesquisadores/as.

Com relação às investigações que tomaram como objeto o curso técnico em lazer na educação profissional de nível médio, no Brasil, destaco as dissertações de mestrado de Campos (2013), Santos (2011) e a tese de doutorado de Santos (2018), do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. O estudo de Santos (2011) analisou o perfil de formação profissional, por meio do estudo de caso do Centro de Educação Profissional do Amapá (CEPA), que oferecia o curso técnico em Lazer na forma concomitante<sup>8</sup> e subsequente<sup>9</sup>. O estudo de Campos (2013), por sua vez, analisou os saberes sobre Lazer privilegiados no currículo de um Curso Técnico em Lazer na modalidade a distância em um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. E a tese de doutorado de Santos (2018) propôs um estudo comparativo entre egressos/as do Curso Técnico em Lazer do Instituto Federal do Maranhão e da Graduação em Lazer e Turismo da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), analisando o perfil de formação profissional dessas instituições e a inserção de seus/suas egressos/as no mercado de trabalho.

Poucos estudos apresentam como foco a formação em Animação Sociocultural no contexto dos cursos profissionais de nível secundário em Portugal, entretanto, é possível encontrar algumas investigações, como as de Almeida (2013), Baptista A (2009) e Pinto *et al.* (2020), que destacam ou tangenciam reflexões sobre esses cursos. A dissertação de mestrado de Baptista A. (2009) estudou os percursos escolares e profissionais de ex-estudantes do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural de um estabelecimento de ensino da região de Lisboa. O estudo de Almeida (2013) analisou o ensino de tecnologias de informação e comunicação no contexto do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça (EPBJC), situada em Setúbal. E a pesquisa empreendida por Pinto *et al.* (2020) investigou a percepção de estudantes e diretores de curso sobre o funcionamento dos cursos profissionais de duas escolas secundárias públicas da região

---

<sup>8</sup> A forma concomitante é oferecida a quem tenha concluído o ensino fundamental e esteja cursando o ensino médio, com matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 2004).

<sup>9</sup> A forma subsequente é oferecida a quem tenha o ensino médio concluído (BRASIL, 2004).

metropolitana da cidade do Porto, envolvendo, entre outros cursos, o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural.

Nesse sentido, o presente estudo, ao considerar a educação profissional de nível médio/secundário, buscou contribuir para a ampliação da compreensão da formação em Lazer e Animação Sociocultural. Além disso, o ensino profissional no Brasil é, de acordo com o presente estudo, compreendido a partir de suas aproximações com o ensino profissional em Portugal, uma vez que alguns estudos, como os de Barbosa e Alcoforado (2017) e de Guimarães, Pacheco e Seabra (2013), demonstram haver similaridades entre as políticas públicas educacionais dos dois países. De acordo com esses estudos, tanto no Brasil quanto em Portugal, percebe-se que as políticas educacionais adotam, predominantemente, um discurso voltado para o desenvolvimento econômico local e o atendimento do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humanística.

Além da existência de problemáticas educativas compartilhadas, do uso de um mesmo idioma oficial e de diálogos estabelecidos historicamente e culturalmente, a comparação entre um currículo de formação em Lazer no Brasil e um currículo de formação em Animação Sociocultural em Portugal se apresenta como possibilidade de questionar saberes convencionais (COWEN, 1990). Nóvoa (1998) chama a atenção para o fato de que a comparação em Educação, ao invés de sistematizar os fatos, é um meio de conhecer o outro e suas singularidades, remontando os sentidos dados por diferentes grupos a suas ações e seus desejos.

Acrescento, aqui, a condição de não ter buscado a individualidade de cada um desses currículos, mas tê-los compreendido, assim como Paraíso (2010b), como território de multiplicidades de todos os tipos, atravessados de saberes, processos de subjetivações e diferentes fluxos. E, ainda, parto do pressuposto de que não existe uma verdade a ser revelada, mas, sim, um regime de verdade, ou seja, discursos que são acolhidos e funcionam como verdades (FOUCAULT, 2015a). Dessa forma, compreendo que os significados sobre Educação Profissional, currículo, Lazer e Animação Sociocultural produzidos neste estudo disputam sentido com outros discursos, divulgados em outros espaços, e são produzidos pelos encontros que constituem e são constituídos por esses currículos.

### 1.1 Currículos, agenciamentos e encontros

O estudo de currículos escolares requer a compreensão de que as instituições educacionais estão permeadas por distintas formas de conceber o que é currículo e qual a sua

função. O campo da Educação conviveu, e ainda convive, com diferentes concepções de currículo, marcadas pelos contextos históricos, políticos e sociais em que foram engendradas. Assim, como ressaltam Moreira e Candau (2007), os conceitos de currículo que permeiam a educação articulam-se à forma como ela é concebida historicamente, bem como às influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

A visão tradicional de currículo, que o compreende como especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados mensuráveis, constituiu uma das vertentes dominantes da Educação durante o século XX. Entretanto, a efervescência social e política em diferentes partes do mundo, que caracterizou o final da década de 1960, influenciou o campo da Educação e, especificamente, as concepções de currículo. No final dos anos 1960 e durante os anos 1970, surgiram publicações e teorizações que visavam “[...] expandir as versões de currículo técnico-rationais, fabris, orientadas para a eficiência, concebidas somente como “conteúdo” que dominavam o debate desde o início do século XX.” (MILLER, 2014, p. 2047).

Os modelos tradicionais de currículo, de acordo com Silva (2007), restringiam-se à atividade técnica de organização e elaboração de matrizes curriculares, tendo o *status quo* como referência desejável. Por outro lado, as teorias críticas que vinham surgindo nesse período desconfiavam do *status quo*, compreendendo que seria ele o responsável pelas desigualdades e injustiças sociais. Dessa forma, a reflexão sobre a constituição e efeitos dos currículos mostrou-se mais presente na pauta das teorias críticas do que a preocupação com o desenvolvimento de técnicas de como fazer o currículo.

Nesse contexto, a literatura educacional estadunidense foi marcada pelo movimento de Reconceptualização, consolidado a partir de William Pinar,<sup>10</sup> que publicou a obra *Curriculum theorizing: the reconceptualists* (PINAR, 1975). Esse movimento foi protagonizado por autores de inspiração marxista, como Michael Apple<sup>11</sup>, e autores que utilizaram estratégias interpretativas de investigação da fenomenologia e da hermenêutica, como Madeleine Grumet<sup>12</sup> (SILVA, 2007). No mesmo período, na literatura inglesa, surge a “Nova Sociologia da Educação”, como corrente sociológica voltada para a discussão do currículo e que teve

---

<sup>10</sup> William Frederick Pinar é um educador, teórico do currículo e professor na Universidade da Columbia Britânica no Canadá; responsável pela fundação das Sociedades Americana e Internacional de Estudos Avançados em Currículo (AAACS e IAACS).

<sup>11</sup> Michael Apple é educador e sociólogo da Educação, professor na Universidade de Wisconsin-Madison, nos Estados Unidos, nos departamentos de Currículo e Ensino e Estudos de Política Educacional.

<sup>12</sup> Madeleine Grumet é acadêmica em Teoria Curricular e Teoria Feminista, professora das áreas de Educação e Estudos da Comunicação, na Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos.

como principal o autor Michael Young<sup>13</sup>, editor da obra *Knowledge and control: new directions for the sociology of education* (YOUNG, 1971).

Nos anos 1980, a teoria crítica do currículo recebeu a contribuição do estadunidense Henry Giroux que, através dos conceitos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt, questionava a racionalidade técnica e o positivismo dos currículos. De acordo com Silva (2007), Giroux buscou desenvolver uma teorização crítica, valendo-se do conceito de resistência. Ele afirmava que existem mediações e ações relacionadas à escola e ao currículo que poderiam trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. Com o passar do tempo, os estudos de Giroux incorporaram, além das análises educacionais, análises culturais, a partir das contribuições do pós-modernismo e do pós-estruturalismo.

As correntes teóricas conhecidas como pós-modernistas e pós-estruturalistas influenciaram sobremaneira as teorizações e as pesquisas em diversos campos das Ciências Sociais e Humanas e, consideravelmente, na pesquisa em Educação no Brasil. Os efeitos combinados dessas correntes se expressam nas chamadas “teorias pós-críticas em educação” (PARAÍSO, 2004). “O conhecimento (e seus efeitos de verdade e de poder), o sujeito (e os diferentes modos e processos de subjetivação), os textos educacionais (e as diferentes práticas que estes produzem e instituem) [...]” (PARAÍSO, 2004, p. 287) são questionamentos colocados pelas pesquisas pós-críticas em Educação.

A expressão “teorias pós-críticas” busca dar conta de um conjunto de teorias que problematizam o cenário pós-moderno que é habitado por paisagens étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas. Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos e pós-marxistas. No campo do currículo, a expressão “teorias pós-críticas” é, geralmente, utilizada para se referir às teorias que questionam os pressupostos das teorias críticas. Entretanto, compreendo, assim como Lopes (2013), que ser “pós” não indica avanço linear, superação ou evolução, implica em problematizar esse mesmo movimento ou escola de pensamento, questionar suas bases, suas condições de possibilidade e impossibilidade.

Uma perspectiva de hibridismo teórico é reconhecida por Ribeiro (2016), quando discute a tensão entre os limites das teorias críticas e pós-críticas. O autor destaca o fato de Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren<sup>14</sup> serem explícitos em acolher contribuições tidas como pós-críticas sem abdicarem de premissas da teoria crítica, como a ideia de

---

<sup>13</sup> Michael Young é professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres.

<sup>14</sup> Peter McLaren é um estudioso canadense, professor em Estudos Críticos da Faculdade de Estudos Críticos da Universidade Chapman, onde é codiretor do Projeto Democrático Paulo Freire.

hegemonia, de emancipação e a busca pela transformação social. Nesse sentido, Moreira (2010a) defende que a prática curricular pode ser um espaço privilegiado, em que se viabilize a tentativa de conciliação teórica, entretanto, enfatiza que essa conciliação não deve se configurar como aplicação de teoria, mas como reconstrução da arena para o debate intelectual.

Apesar das possibilidades de diálogos, é importante reconhecer que a influência das teorias pós-críticas desestabiliza a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos/as, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos. Sendo questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no/a estudante são, por consequência, desestabilizados. A transformação social como um projeto de currículo é, nesse contexto, pensada considerando a política de currículo como um processo de invenção do sujeito e do próprio currículo (LOPES, 2013).

Na perspectiva da pós-modernidade, o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, visto que ela não se define biologicamente, mas resulta de uma construção histórica, formada e transformada continuamente nos sistemas culturais que a rodeiam (HALL, 2011). Essa compreensão desestabiliza o pressuposto das narrativas universais e das consciências unitárias e autocentradas. Dessa forma, a perspectiva pós-moderna questiona o entendimento de currículo preocupado em formar o ser humano racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia. Assim, o currículo linear, sequencial, estático, disciplinar, segmentado é confrontado pelo entendimento de um sujeito dotado de mobilidade (SILVA, 2007).

A partir da inspiração dos estudos de Foucault (2007; 2015a, 2015b; 2015c) e Derrida (1973; 1991; 1995), o pós-estruturalismo desconfia das definições filosóficas de verdade, questiona os significados transcendentais relacionados à religião, à pátria, à política e à ciência que povoam o currículo e busca entender onde, quando e por quem foram inventados. Essa forma de ver o currículo tenta desconstruir os inúmeros binarismos de que é feito o conhecimento que o constitui (masculino/feminino, heterossexual/homossexual, branco/negro, científico/não-científico) e duvida das atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento (SILVA, 2007).

As teorias pós-críticas no campo curricular circulavam em língua portuguesa desde os anos 1990, entretanto, apenas em meados dos anos 2000, foram mais amplamente divulgadas. No Brasil, essa influência se deu após uma apropriação inicial de Foucault e dos Estudos Culturais, desenvolvida, principalmente, por influência das várias traduções que Tomaz Tadeu

da Silva realizou de estudos foucaultianos e de autores/as vinculados/as aos Estudos Culturais de corte pós-crítico (LOPES, 2013).

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

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

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

Os Estudos Culturais também argumentam que os/as professores/as atuam no interior de relações histórica e socialmente atravessadas pelo poder, por meio das quais a Educação se constitui como arena de contestações contínuas. A Educação é, assim, “[...] moldada na intersecção entre a reprodução social e cultural, por um lado, e nas rupturas produzidas através de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras.” (GIROUX, 2009, p. 86). Nesse sentido, as práticas educativas são consideradas por Larossa (2002, p. 52) como “[...] um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão, tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos”.

A partir desse entendimento, Paraskeva (2011) ressalta que as investigações curriculares podem se abrir para questionamentos que estão além dos objetivos, competências,

atividades e avaliações. A interpretação dos sujeitos como produtores do currículo proporciona o enfrentamento de realidades e dinâmicas inerentes às questões de agência, diferença, identidades e subjetividades. E é, por meio desse entendimento, que optei por compreender os currículos sob a ótica dos Estudos Culturais, tomando-os como possibilidade teórica e como discurso politicamente comprometido com as relações entre conhecimento e poder, subjetividades e diferenças.

O caminhar desta investigação permitiu que me desterritorializasse, primeiramente no sentido geográfico e cultural, ao envolver no estudo um outro país, outro continente, outras histórias, outras formas de organização. Mas, também, epistemologicamente, quando passei a considerar outras formas de registrar as reflexões sobre os currículos. Busquei inspiração na compreensão de rizoma de Deleuze e Guattari (2000, p. 10), em *Mil Platôs*, quando dizem que em um rizoma, como no currículo, “[...] há linhas de articulação ou segmentaridade, estratos, territorialidades, mas também linhas de fuga, movimentos de desterritorialização e desestratificação.”

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

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

O agenciamento é um processo que age nos sujeitos, mas não comporta infraestrutura e superestrutura e, sim, dimensões situadas em um mesmo plano onde atuam inserções múltiplas. Como características gerais, os agenciamentos funcionam a partir de dois eixos, um

horizontal e outro vertical. O eixo horizontal comporta os segmentos de conteúdo e de expressão. No primeiro segmento, situa-se o agenciamento maquínico de corpos, paixões e ações dos corpos sobre os outros, enquanto o segmento de expressão é agenciamento coletivo da enunciação, dos atos e enunciados, agindo por meio de transformações incorpóreas atribuídas aos corpos.

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

No eixo vertical, o agenciamento é composto pela estabilização da territorialização ou reterritorialização por um lado e, por outro, de picos de desterritorialização que tendem a escapar (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). A partir dessa compreensão, os currículos evidenciam o primado de um agenciamento maquínico dos corpos, estruturas, conteúdos, metodologias e o primado de um agenciamento coletivo de enunciação sobre as práticas discursivas que os atravessam. “E a articulação dos dois aspectos do agenciamento se faz pelos movimentos de desterritorialização que quantificam suas formas.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 24).

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

Pensar o currículo como rizoma significa, também, considerar a potência dos encontros que ele pressupõe, as possibilidades que os/as professores/as desenvolvem, nos encontros curriculares, de se manifestar, interpretar e interpretar a si mesmos/as em relação aos ambientes e situações nas quais estão envolvidos/as (DELEUZE, 2003). Nesse sentido,



recorro à ideia de currículo como encontro, por considerar que os currículos do Curso Técnico em Lazer e do Curso de Animador/a Sociocultural são constituídos por variadas composições, com diferentes atores, instituições, linguagens, discursos e saberes. Lima (2004), aproximando-se da compreensão de Deleuze (2003), destaca que é precisamente entre encontros que um currículo é construído. As saturações de encontros disparam outros encontros, de forma que cada encontro se constitui como reunião metamorfoseante de outros encontros.

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

## 1.2 Nas trilhas dos agenciamentos dos currículos

Os Estudos Culturais não apresentam marcadamente nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Contudo, a metodologia desses estudos pode ser compreendida como uma bricolagem que utiliza aquilo que serve para apontar um caminho e as condições para que algo novo seja produzido. Nesse processo, a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas e as questões, por sua vez, dependem de seu contexto (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2009).

Após a submissão e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, esta investigação foi ganhando seus contornos, a partir dos encontros e composições que experimentei e das conexões estabelecidas com os desejos que constituem os/as professores/as na composição dos currículos. E o desejo, na concepção de Deleuze e Guattari (1999), não se refere a algo abstrato ou à representação de um objeto ausente, mas se trata de uma atividade de produção, uma experimentação permanente (ZOURABICHVILI, 2004). O desejo é situado num conjunto e nasce nos encontros, nos acoplamentos. Assim, a produção dos currículos pode ser compreendida a partir do conjunto de forças e fluxos de saberes e fazeres que mobilizam as coletividades (CARVALHO, 2016).

Portanto, defini como estratégia metodológica deste estudo a compreensão dos currículos a partir do discurso de professores/as de disciplinas técnicas de um curso técnico em Lazer no Brasil e de um curso profissional de animador/a sociocultural em Portugal, em diálogo com as normas nacionais e locais que pretendem regulá-los. Busquei, assim, aproximar-me do proposto por Nóvoa (1998) com relação a estudos comparados em Educação, na direção de compreender os currículos por meio das normas organizacionais nacionais, mas também dos discursos locais e transnacionais que os atravessam. A comparação, na forma como é aqui entendida, propôs levantar pressupostos de uma realidade nacional à luz do estudo de outra realidade, permitindo que sejam feitos diálogos, questionamentos e a proposição de perspectivas (FRIBERG; HILSON; VALL, 2007).

Além disso, os Estudos Culturais inspiram o entendimento de currículo como resultado de um processo de construção social no qual a linguagem desempenha um papel essencial. Dessa forma, o currículo é um texto que oferece ferramentas para ver, nomear, compreender e dar sentido às coisas e aos sujeitos, ele corporifica uma trama de significados e traz as marcas de suas condições de produção (PARAÍSO, 2010a). Por isso, buscando me conectar com a relação entre os textos, seus contextos e suas intenções, propus, como primeiro passo metodológico, a realização do exame das normas que orientam os currículos dos cursos técnicos no Brasil e em Portugal.

Dessa forma, a análise do material buscou dar conta do contexto da produção dos textos, incluindo os documentos oficiais e as narrativas que lhes dão suporte. A investigação se deu, ainda, a partir do subsídio da literatura e de outras normas e textos relacionados aos pesquisados, como orientam Shiroma, Campos e Garcia (2005). A revisão de literatura não se apresentou como uma fase completamente definida, mas esteve presente em todo o percurso. Com relação ao exame dos documentos, a revisão da literatura possibilitou diálogos e contextualizações sobre as políticas nacionais e transnacionais de Educação, a Educação Profissional, o Lazer e a Animação Sociocultural.

O propósito foi trazer à cena a interdiscursividade, ou seja, permitir que aflorassem as contradições, as diferenças, os apagamentos e a heterogeneidade do discurso presente nos currículos (FISCHER, 2001). Dessa forma, os documentos foram lidos não em busca do que “queriam dizer”, mas considerando suas condições de existência e o jogo de relações em que estão imersos. Além disso, o estudo de documentos pôde ressaltar as semelhanças e diferenças, transcendendo as fronteiras nacionais, ao invés de reforçar paradigmas nacionais dominantes (FRIBERG; HILSON; VALL, 2007).

Como relação ao Brasil, realizei a leitura do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, sobretudo os referenciais de formação do/a técnico/a em lazer: eixo tecnológico, perfil profissional de conclusão, infraestrutura mínima requerida, campo de atuação, ocupações associadas segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), normas associadas ao exercício profissional, possibilidades de certificação intermediária em cursos de qualificação profissional no itinerário formativo, possibilidades de formação continuada em cursos de especialização técnica e possibilidades de verticalização para cursos de graduação no itinerário formativo. Esse documento tem 288 páginas, mas trata de cada curso em apenas uma página (BRASIL, 2016a).

Assim, para auxiliar a compreensão do contexto, consultei a legislação específica, considerando as normas promulgadas pelo Governo Federal e pelo Congresso Nacional, que orientam e regulamentam a Educação e a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e disponíveis no portal do Ministério da Educação.<sup>15</sup> Foram consultadas a Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta dispositivos da LDB no tocante à Educação Profissional e Tecnológica; a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 03/2008, que dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (BRASIL, 2008a) ; a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008b).

A Educação Profissional brasileira, a partir do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, passou a apresentar três alternativas de organização para a educação profissional técnica de nível médio. A forma integrada, que agrega em um único curso a formação do ensino médio e a técnica; a forma concomitante, quando é ofertado o ensino técnico para o/a estudante que cursa o ensino médio em outra instituição e a forma subsequente, oferecida a quem já concluiu o ensino médio. A partir dessas possibilidades, desde 2009, os cursos técnicos em Lazer se fizeram presentes em todas as regiões do Brasil. De acordo com os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC),<sup>16</sup> desde o lançamento do CNCT, 19 instituições brasileiras de ensino, entre Institutos Federais, escolas estaduais, escolas técnicas estaduais, instituições do Sistema S e uma escola técnica particular, propuseram cursos técnicos em Lazer.

---

<sup>15</sup> Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/legislacao>. Acesso em: 03 mar. 2019.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://sistec.mec.gov.br>. Acesso em: 14 mai. 2020.

Entretanto, apenas os cursos técnicos em Lazer oferecidos na modalidade presencial integrado, em instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estavam em atividade no ano letivo de 2020, em diferentes regiões do país. Em 2015, o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) iniciou o curso técnico em Lazer, no *campus* Avaré; em 2016, foi iniciado o curso do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), no *campus* Cidade Alta; e, no mesmo ano, o curso do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) foi implementado, no *campus* Restinga. Essas instituições, além de ministrar outros cursos nesses formatos, oferecem cursos de nível superior em diversas áreas de conhecimento: cursos de licenciatura; bacharelado; cursos superiores em Tecnologia; pós-graduação nas modalidades *lato e stricto sensu*, em níveis de aperfeiçoamento, mestrado e doutorado (BRASIL, 2008c).

Para a compreensão do contexto da Educação Profissional portuguesa, consultei o Catálogo Nacional de Qualificações de Portugal, especificamente, os referenciais de qualificação do/a animador/a sociocultural nos cursos profissionais de dupla certificação (área de Educação e Formação, perfil de saída, referencial de formação global, desenvolvimento das Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD)). As especificações da qualificação do/a animador/a sociocultural são contempladas em um documento de 52 páginas (PORTUGAL, 2016).

Além disso, as normas portuguesas consultadas para contribuir com o entendimento do cenário da Educação Profissional foram as leis e decretos promulgados pelo Ministério da Educação e Ciência, que orientam e regulamentam o ensino secundário e os cursos profissionais, disponíveis no portal da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional.<sup>17</sup> Foram consultados a Lei nº 46, de 14 de novembro de 1986, Lei de Bases do Sistema Educativo; o Decreto-Lei nº 4, de 1998, que estabeleceu o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior; o Despacho nº 14.758/2004, que definiu o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas e o Decreto-Lei n.º 139/2012, que estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a serem adquiridos e desenvolvidos pelos/as estudantes dos ensinos básico e secundário.

Em Portugal, a educação profissional de dupla certificação, que visa preparar para o exercício da atividade profissional e para o prosseguimento de estudos, é ofertada por meio de

---

<sup>17</sup> Disponíveis em: <https://www.anqep.gov.pt/np4/documentos/?tag=242>. Acesso em: 04 mar. 2019.

cursos de aprendizagem e cursos profissionais. O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), um serviço público criado para oferecer formação profissional com vistas a combater o desemprego, oferta os cursos de aprendizagem. Esses cursos visam qualificar candidatos/as ao primeiro emprego, por meio da qualificação acadêmica e da ênfase na experiência empresarial. Com objetivo similar aos cursos de aprendizagem, os cursos profissionais, ofertados pelas escolas profissionais particulares e por escolas secundárias públicas, constituem uma oferta diversificada de formação de nível secundário, uma vez que se organizam para promover a inserção no mercado de trabalho (AFONSO; FERREIRA, 2007).

No contexto das escolas públicas, os cursos profissionais de animador/a sociocultural de dupla certificação são encontrados na maioria dos distritos continentais de Portugal. Entretanto, apesar do Curso de Animador/a Sociocultural estar presente em 16 escolas públicas, apenas cinco o ofereciam com turmas ativas do primeiro ao terceiro ano, considerando a data da consulta<sup>18</sup> e os anos letivos de 2019/2020. Essas escolas secundárias estão localizadas na região norte, no Concelho de Bragança (Distrito de Bragança) e no Concelho de Viana do Castelo (Distrito de Viana do Castelo); na região central, no Concelho de Coimbra (Distrito de Coimbra) e Santa Maria da Feira (Distrito de Aveiro) e na região metropolitana de Lisboa, no Concelho de Cascais.

A partir de uma aproximação com os contextos da Educação Profissional no Brasil e em Portugal, que permitiu a identificação da distribuição do Curso Técnico em Lazer e do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural nos referidos territórios, pude definir as escolas que seriam foco da pesquisa. No intuito de compreender como os agenciamentos curriculares se dão em contextos particulares, mas com finalidades que dialogam, busquei uma escola secundária pública que oferecesse o Curso de Animador/a Sociocultural com dupla certificação, em Portugal, e uma escola de ensino médio pública que oferecesse o Curso Técnico/a em Lazer de forma integrada, no Brasil. Diante das distintas realidades possíveis na Educação Profissional do Brasil e de Portugal, selecionei instituições que oferecessem cursos que se aproximavam com relação à estrutura e à forma de oferecimento, que fossem ofertados em três anos e com turmas ativas de 1º, 2º e 3º anos, considerando, para a consulta, o ano letivo de 2020, no Brasil, e 2019/2020, em Portugal.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.ofertaformativa.gov.pt>. Acesso em: 22 out. 2019.

Dessa forma, como o curso do IFRN era ofertado em quatro anos e o curso do IFRS apresentava uma proposta curricular não disciplinar,<sup>19</sup> o curso do IFSP – *campus* Avaré foi o curso analisado no Brasil, por ser ofertado em três anos e se organizar em disciplinas, como o Curso de Animador/a Sociocultural, em Portugal. Como parte da pesquisa foi realizada durante o estágio sanduíche na Universidade de Aveiro, o Agrupamento de Escolas<sup>20</sup> Coelho e Castro (AECC), do Concelho<sup>21</sup> de Santa Maria da Feira, Freguesia<sup>22</sup> de Fiães, apresentou as melhores condições logísticas para a realização da pesquisa, por se tratar de uma localidade próxima à cidade de Aveiro, com facilidade de transporte. O diretor dessa escola concedeu anuência para a realização do estudo em Portugal, assim como a direção do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Avaré, no Brasil.

Definidas as escolas com as quais trabalharia, iniciei o processo de produção dos dados, entendendo, bem como Souza (2017), que não se trata de uma coleta de dados, mas de sua produção, realizada a partir da leitura, releitura, montagem, desmontagem e remontagem desses currículos. Esse processo envolveu uma fase de entrada no campo, seguida pelas entrevistas com as/os professores/as e a análise dos dados. Assim, após o contato inicial com a direção das instituições, para assinatura do termo de anuência institucional,<sup>23</sup> foram iniciados os procedimentos de entrada no campo. Como compreendidos por Cruz Neto (2002), tiveram como objetivo a apresentação da proposta de estudo e a aproximação dos contextos das escolas e das pessoas, espaços, estruturas, textos e formas de organização que as constituem. Nesse intuito, elegi as entrevistas exploratórias e os métodos exploratórios complementares como estratégias de aproximação do campo.

As entrevistas exploratórias foram realizadas com os/as responsáveis pelas instituições e pelos cursos. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), as entrevistas exploratórias não têm como função verificar hipóteses ou recolher e analisar dados específicos, mas abrir pistas de reflexão, alargar os horizontes de leitura, colaborando com a constituição da problemática da investigação. Contribuíram, ainda, para a compreensão do contexto, a possibilidade de

---

<sup>19</sup> O Curso Técnico em Lazer do IFRS, segundo seu projeto pedagógico, propõe uma organização por áreas do conhecimento, que deverão interagir com o território sob o enfoque do Lazer, integrando ensino, pesquisa e extensão. Informações retiradas do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio do IFRS – *campus* Restinga. 2016. Disponível em: <https://restinga.ifrs.edu.br/site/conteudo.php?cat=77>

<sup>20</sup> O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional do sistema educativo de Portugal, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino.

<sup>21</sup> Semelhante a município no Brasil.

<sup>22</sup> Freguesia é o nome dado às divisões administrativas de cada concelho, equivalente às subprefeituras no Brasil. A freguesia possui um órgão de administração que é a Junta de Freguesia, representada pelo Presidente da Junta de Freguesia.

<sup>23</sup> Apêndice 1.

conhecer a estrutura física e a dinâmica das escolas e de ter acesso a documentos citados durante as entrevistas exploratórias, procedimentos reconhecidos por Quivy e Campenhoudt (1992) como métodos exploratórios complementares.

O processo de entrada no campo iniciou-se pela busca por compreender o campo como possibilidade de construção de novos questionamentos. Dessa forma, comecei por conhecer o Concelho de Santa Maria da Feira, um território de 215,2 km<sup>2</sup> e uma população residente de 140.038 habitantes, segundo a projeção para 2014, realizada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE),<sup>24</sup> com 31 freguesias. Fiães, com cerca de 8.000 habitantes, apesar de ser uma das freguesias de Santa Maria da Feira, desde 1999, foi elevada à categoria de cidade, constituindo, assim, identificações fianenses e feirenses. Nesse contexto, insere-se o AECC, um agrupamento de escolas cuja sede é a Escola Secundária Coelho e Castro, onde é ofertado o Curso de Animador/a Sociocultural.

A entrevista exploratória com o diretor do agrupamento representou um momento de escuta sobre o funcionamento da escola, dos cursos profissionais e do Curso de Animador/a Sociocultural, especificamente. No entanto, foi necessário agendar uma entrevista com a diretora do curso para possibilitar o conhecimento do contexto da organização curricular e da atuação docente. Essas duas entrevistas me conduziram aos métodos exploratórios complementares que, além da apresentação das estruturas e dinâmicas escolares pelos/as entrevistados/as, possibilitaram o conhecimento de documentos relacionados ao organograma, à disposição do horário escolar, à organização didática e aos planejamentos da escola, do agrupamento e do município.

A leitura dos planejamentos relacionados às práticas curriculares do AECC permitiu a aproximação do contexto da organização regional e local que incide sobre o Curso de Animador/a Sociocultural. Enquanto o Plano de Estudos do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural menciona, em duas páginas, as disciplinas, as unidades de formação e a carga horária do curso, o Projeto Educativo 2018-21 (AECC, 2018) está fundamentado no Decreto-Lei n.º 137/2012 (PORTUGAL, 2012a) e explicita, em um documento de 29 páginas, os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a cumprir a sua função educativa. Esses planejamentos buscam articular-se entre si e, ao mesmo tempo, estar alinhados ao Projeto Educativo Municipal de Santa Maria da Feira que, em 144 páginas, trata do diagnóstico, da avaliação e das linhas orientadoras do plano de educação do concelho.

---

<sup>24</sup> Disponível em: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_main](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main).

A partir dessa fase exploratória, o roteiro de entrevista com os/as professores/as foi elaborado, considerando a leitura dos documentos orientadores, os argumentos dos/as dirigentes e as dinâmicas observadas. Dessa forma, apesar do Curso de Animador/a Sociocultural envolver professores/as de disciplinas técnicas e outras de formação científica e sociocultural, direcionei as entrevistas às professoras que lecionavam as disciplinas técnicas do curso, por entender que estavam diretamente relacionadas à formação de animadores/as socioculturais. As entrevistas buscaram trazer à cena de análise as professoras, como agentes capazes de dar sentido às suas práticas, como pontua Guerra (2014), mas, também, como forma de compreender os agenciamentos do currículo por meio de suas práticas discursivas. Os contatos de e-mail das professoras foram disponibilizados pelo diretor do agrupamento escolar e pela diretora do Curso de Animador/a Sociocultural, por meio dos quais pude me comunicar com as três professoras de disciplinas técnicas do curso, além da diretora do curso, e agendar as entrevistas.

As entrevistas em Portugal foram realizadas entre novembro de 2019 e janeiro de 2020, nas dependências da escola, em salas reservadas, em datas sugeridas pelas professoras. O roteiro de entrevista,<sup>25</sup> elaborado a partir do objeto de investigação e dos dados produzidos na fase exploratória, foi orientado considerando quatro grupos de questões que possibilitaram às professoras falar sobre: a) sua trajetória e sua colocação no curso; b) sua relação com as disciplinas que lecionava; c) seu envolvimento com o curso, destacando as potencialidades e desafios; d) seu olhar sobre os objetivos do curso e o perfil profissional pretendido. Apesar da orientação geral, as particularidades das relações das professoras com o curso e com a escola apontaram outras questões e temáticas a serem tratadas nas entrevistas, assim como outros documentos a serem examinados, que serão abordadas ao longo deste texto.

No retorno ao Brasil, agendei a entrevista exploratória com a coordenadora do curso técnico em lazer do IFSP de Avaré, que me oportunizou conhecer as dinâmicas de Avaré, no interior do estado de São Paulo, um município considerado de porte médio, com uma área de 1.213 km<sup>2</sup> e uma população estimada de 91.232 habitantes, considerando o ano de 2020, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).<sup>26</sup> Assim como em Portugal, a entrevista inicial com a coordenadora levou-me às estratégias exploratórias complementares, que envolveram conhecer as estruturas do IFSP e do Curso Técnico em Lazer, bem como o

---

<sup>25</sup> Apêndice 2

<sup>26</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/avare/panorama>



Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com 160 páginas, e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com 468 páginas.

O PDI 2019/2023 do IFSP define o perfil da instituição, o projeto político pedagógico, o plano de ofertas de cursos e vagas e a organização e gestão institucional (IFSP, 2018a). Enquanto a leitura do PDI possibilitou a compreensão do contexto institucional com um todo, a organização do curso foi compreendida por meio da leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Lazer Integrado ao Ensino Médio do IFSP – Campus Avaré, documento baseado na Resolução CNE nº6 de 20 de setembro de 2012, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio (BRASIL, 2012d). O PPC descreve a identificação, o histórico e a missão da instituição, a justificativa, a demanda de mercado, os objetivos e o perfil profissional do curso, além de apresentar os requisitos de acesso, a organização e a estrutura curricular, os critérios e procedimentos de avaliação, as instalações, os equipamentos, o corpo docente e o corpo técnico-administrativo e pedagógico (IFSP, 2014).

Tendo por base os dados produzidos na fase de entrada no campo, durante o mês de março de 2020, realizei as entrevistas com os/as professores/as da área técnica, por estarem em relação direta com a formação do/a técnico em lazer. Por meio dos contatos de telefone, disponibilizados pela coordenadora do curso, agendei as entrevistas nas dependências do Instituto Federal, com quatro professoras, incluindo a coordenadora, e dois professores. A elaboração do roteiro de entrevista seguiu a mesma lógica das entrevistas em Portugal, considerando, também, as singularidades apresentadas pelos/as professores/as e a leitura de documentos citados durante as entrevistas.

As entrevistas, como aproximações subjetivas, deram conta de apontar multiplicidades das práticas curriculares mencionadas ou não nas normas e planejamentos. Inspirei-me, assim, na compreensão dos/as professores/as como subjetividades atravessadas por fluxos de diferentes tipos e intensidades para denominá-los/as, nesta pesquisa, por nomes de cidades brasileiras e portuguesas. As professoras entrevistadas em Portugal, assim como as cidades de Águeda, Coimbra, Évora e Lisboa, e os/as professores/as entrevistados/as no Brasil, bem como as cidades de Bento Gonçalves, Mariana, Marília, Olinda, Salvador e Vitória, podem ser vistos/as a partir de suas identidades, localizações, estruturas e distâncias fixas entre eles/as. Entretanto, a trajetória desta investigação produziu a compreensão das cidades e dos/as professores/as como territórios em constante processo de construção e desconstrução, caracterizados, na compreensão de Guattari e Rolnik (1996, p. 323), como conjuntos de

projetos e representações perpassados por “[...] toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos”.

A partir dessa compreensão, os dados produzidos por esta pesquisa foram analisados. Para auxiliar nesse processo, tanto as entrevistas realizadas em Portugal quanto no Brasil foram gravadas por meio de aplicativo de celular, com a autorização das professoras e professores. As entrevistas, que tiveram duração de 40 a 80 minutos, após transcritas, foram analisadas, considerando as duas dimensões da análise compreensiva dos conteúdos. A dimensão descritiva visou dar conta do que foi narrado pelos/as professores/as, enquanto a dimensão interpretativa se deu por meio das interrogações e reflexões em face dos discursos, dos documentos e da literatura (GUERRA, 2014).

No primeiro momento, organizei um quadro para cada texto de entrevista, a partir de uma análise temática, busquei separar os núcleos de sentido que compunham as comunicações. Essa primeira análise apontou linhas relacionadas ao encontro dos/as professores/as com as instituições, com os/as estudantes e com outros/as professores/as, bem como a relação estabelecida com os saberes curriculares e com as formas de justificar esses currículos. Em seguida, elaborei um quadro geral, com as temáticas e problemáticas construídas pela análise e que possibilitou observar seus atravessamentos nos discursos particulares dos/as professores/as. A partir desse quadro, tracei linhas que levavam a questões que ora aproximavam os/as professores, os currículos ou as instituições, ora marcavam distintos processos.

Posteriormente, na dimensão interpretativa, passei a ler os currículos, considerando os discursos dos/as docentes, relê-los, montá-los, desmontá-los e remontá-los, buscando captar as interações entre a fala dos/as docentes e os encontros e os agenciamentos que os/as atravessavam e compunham os currículos. Para tal, busquei me conectar com as teorias que orientam este estudo e os caminhos apontados pela produção dos dados, recompondo os mapas dos currículos pesquisados e registrando linhas dispersas que funcionam neles ao mesmo tempo e em velocidades variadas (DELEUZE; GUATTARI, 1999).

Diante dos mapas, com suas múltiplas entradas e linhas que se penetram e formam agenciamentos, guiei-me por três percursos formados por grupos de linhas que se orientaram por agenciamentos em comum, mas em conexão com os demais agenciamentos. A partir desses percursos, organizei as seções desta tese, reservando à primeira seção os encontros que me atravessam, me motivam e me colocam em agenciamento com outros encontros, inclusive os encontros com metodologias, formas de pensar os currículos e os/as professores que produziram este estudo.

Na segunda seção, apresento o primeiro percurso por esses territórios, no qual me conectei aos fluxos dos currículos expostos pela relação entre os/as professores/as, as instituições e suas práticas. Busquei dar atenção aos encontros entre sujeitos e instituições que produziam os currículos, por meio de processos de subjetivação. Da mesma forma, compreendi ser importante trazer à cena formas pelas quais os/as professores/as vivenciavam os encontros nos currículos, como se compunham, territorializavam, desterritorializavam, disputavam e negociavam no interior desses currículos. Assim, o primeiro percurso buscou destacar a produção dos currículos na sua relação com os agenciamentos, os encontros e os territórios curriculares.

Apresentado na terceira seção, o segundo percurso que tracei pelos mapas curriculares vinculou-se aos processos de constituição disciplinar dos currículos. Por meio dessas linhas, pude questionar quais saberes estão relacionados à formação em Lazer e Animação Sociocultural, qual a relação dos/as professores/as com esses saberes e quais disputas e negociações estão envolvidas nesse processo de construção curricular. Esses questionamentos produziram um percurso ligado aos agenciamentos disciplinares, com seus consensos e embates epistemológicos na constituição de currículos de Lazer e Animação Sociocultural no contexto da Educação Profissional do Brasil e de Portugal.

Em outro percurso, apresentado na quarta seção, conduzi-me por linhas que se conectaram ao exterior desses currículos, às ligações das práticas curriculares com os contextos em que estão inseridas, aos discursos de professoras e professores sobre as conexões possíveis entre as finalidades constituídas nos currículos e as demandas sociais e econômicas produzidas pela sociedade. Dessa forma, os agenciamentos socioeconômicos dos currículos, tratados nesse percurso, envolveram a relação dos currículos com as economias e os mercados de trabalho, bem como a constituição de formas de relação entre currículos e sociedade.

## **2 AGENCIAMENTOS, INSTITUIÇÕES E SUBJETIVIDADES: encontros que produzem currículos**

No primeiro percurso deste estudo, tive como ponto de partida questionamentos sobre as conexões estabelecidas para que os/as professores/as sejam e ajam de determinada forma nesses currículos. Assim, guiei-me por um conjunto de linhas que se agruparam em agenciamentos relacionados aos processos institucionais de produção dos sujeitos, seja em consideração às políticas educacionais ou às instituições escolares. O entendimento que balizou esse percurso é o de que as subjetividades circulam nos conjuntos sociais de diferentes formas e são assumidas e vivenciadas pelos indivíduos, sendo, portanto, essencialmente sociais e produzidas por agenciamentos coletivos da enunciação (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Deleuze e Guattari (1997b) compreendem que o agenciamento coletivo é o conjunto de vozes, concordantes ou não, de onde tiramos a nossa voz. Dessa forma, não se trata apenas da minha consciência e de determinações sociais, mas de um regime de signos heterogêneos. A enunciação em si remete aos agenciamentos coletivos e desses derivam os processos relativos de subjetivação, as atribuições de individualidade e suas distribuições moventes no discurso. Assim, “cada um de nós é envolvido num tal agenciamento, reproduz o enunciado quando acredita falar em seu nome, ou antes fala em seu nome quando produz o enunciado.” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 48).

Nesse sentido, Guattari e Rolnik (1996) sugerem que a ideia de sujeito da enunciação pode ser substituída por processos de subjetivação ou pela noção de agenciamento coletivo da enunciação. Tais processos envolvem o funcionamento de máquinas de expressão relacionadas a sistemas maquínicos, econômicos, sociais, educacionais, tecnológicos, mas também a outros de natureza intrapessoal, como os sistemas corporais, de sensibilidade, afeto, desejo, representação, valores e produção de ideias (GUATTARI; ROLNIK, 1996). As conexões e os embates entre essas diferentes instâncias se dão na concretização desses processos de formação e podem ser percebidos nas negociações estabelecidas nos currículos escolares, envolvendo as instituições, os sujeitos e os contextos sociais.

O currículo, como rizoma, comporta linhas de segmentaridade dura, que tendem a fazer com que tudo pareça calculável e previsto. Essas linhas compreendem os grandes conjuntos molares, como o Estado, as instituições educacionais e o mercado. Entretanto, as pessoas, como elementos de um conjunto, e os sentimentos, como relacionamentos entre pessoas, são também segmentarizados no intuito de garantir e controlar a identidade de cada

instância (DELEUZE; GUATARRI, 1999). Na compreensão de Carvalho (2016, p. 443), “os currículos lidam com grandes agenciamentos sociais definidos por códigos específicos, que se caracterizam por uma forma relativamente estável e por um funcionamento reprodutor”. Nesse sentido, os agenciamentos do currículo envolvem instituições territorializadas que “[...] tendem a reduzir o campo de experimentação do desejo a uma divisão preestabelecida.”

Assim como os currículos, somos todos/as atravessados/as por linhas com diferentes ritmos e naturezas. As professoras Águeda, Coimbra, Évora e Lisboa, do Curso de Animador/a Sociocultural em Portugal, bem como Bento, Mariana, Marília, Olinda, Salvador e Vitória do Curso Técnico em Lazer no Brasil, são atravessados/as por linhas externa e internamente impostas que segmentarizam. Essas linhas duras, que envolvem as políticas educacionais transnacionais, nacionais, regionais e locais, são capazes de formar identidades de acordo com os lugares ocupados pelos indivíduos nos currículos: sujeito-professor, sujeito-aluno, sujeito-coordenador, sujeito-técnico. Entretanto, as linhas de segmentação dura não são necessariamente negativas ou positivas, o que importa é seu princípio de fixação, bem como o que elas são capazes de potencializar e propiciar, do ponto de vista de sua experimentação (CASSIANO; FURLAN, 2013).

Por outro lado, para Deleuze e Guattari (1999), além de uma segmentaridade fixa, há também linhas de segmentações maleáveis ou moleculares, que percorrem e arrastam os discursos por micromovimentos. Essas linhas finas são distribuídas de forma distinta, como minúsculas fissuras e posturas, linhas de desorientação ou desterritorialização que funcionam a partir de micropolíticas. Assim, os/as professores/as são atravessados/as por linhas que implicam maior fluidez, com multiplicidades de conexões, possibilitando-lhes escapar do controle dos sistemas molares macropolíticos. Tais linhas não são percebidas na ordem de origem e finalidade, mas na dimensão do meio, no entre, onde o acontecimento possibilita a desestratificação e a formação de novos fluxos curriculares, de modo que possam passar a um terceiro tipo, a linha de fuga que não admite segmento, mas é ruptura, uma desterritorialização absoluta. Por ela, os/as professores/as podem realizar desvios, escapar, experimentar o devir, romper com os códigos, propor mudanças e se inventar (CASSIANO; FURLAN, 2013).

Na trilha desse conjunto de linhas organizadas com o objetivo de instituir e produzir subjetividades nos currículos estudados, desenvolvi esse primeiro percurso. Os discursos dos/as professores/as e sua relação com os documentos e normas orientadoras de suas práticas levaram-me aos processos de subjetivação presentes nas políticas educacionais, nas práticas institucionais e nas formas de conceber e produzir o que é ser professor/a do Curso Técnico

em Lazer do Instituto Federal de São Paulo e do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro.

## 2.1 Entre macro e micropolíticas: a produção dos currículos de Lazer e Animação Sociocultural

Os processos de produção de subjetividades nos currículos envolvem máquinas territorializadas, referentes às regiões, instituições, grupos profissionais, assim como máquinas que podem ser consideradas “industriais”, organizações que produzem subjetividades em escala nacional e internacional (GUATTARI; ROLNIK, 1996). A definição de um currículo por essas máquinas é a definição do que as pessoas devem fazer a si mesmas com relação ao que diz a norma, a administração, o governo. Essa intervenção sobre as possibilidades de agir está relacionada à aceção foucaultiana de poder: “Uma ação que modifica as ações possíveis, estabelecendo com elas uma superfície de contato, ou, às vezes, capturando-as a partir de dentro e dirigindo-as, seja impulsionando-as, seja contendo-as, ativando-as ou desativando-as.” (LAROSSA, 2002, p.78).

Dessa forma, as operações de poder presentes no currículo não implicam na captura de indivíduos ou grupos a partir de forças externas, mas é a fabricação desses indivíduos ou grupos como produtos das relações de força. Nesse entendimento, “os discursos educacionais institucionalizados não são meios pelos quais deciframos o mundo e disseminamos conhecimento, mas estão entre os principais procedimentos de sujeição.” (DEACON; PARKER, 2002, p. 102). Os embates sociais, econômicos e políticos decorrentes da constituição de uma subjetividade em consonância com os pressupostos capitalistas marcam a história da Educação, em vários países do mundo, revelando a potência dos discursos educacionais no processo de produção de subjetividades.

Nesse contexto, as transformações no mundo do trabalho, ainda que tenham acontecido de forma desigual em diferentes locais, têm seus efeitos nos processos de seleção do conhecimento escolar (SANTOS, 1999). As concepções sobre o perfil do/a trabalhador/a interferiram na forma de pensar a Educação e, conseqüentemente, no processo de formação das subjetividades e identidades. Raymond Williams (1961), na obra *The long revolution*, analisa as disputas envolvendo o currículo escolar no século XIX e identifica três grupos: os educadores públicos, que defendiam a educação para os pobres; os humanistas tradicionais, que reivindicavam uma aprendizagem sem ligação com a prática; e os industrialistas, que advogavam por um currículo comprometido com as necessidades do mundo do trabalho. De

forma geral, o currículo que o século XIX constituiu pode ser definido como um compromisso entre todos os três grupos, mas com a predominância da formação industrial.

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

Tanto no contexto do Brasil quanto de Portugal, a constituição das políticas da área da Educação Profissional é marcada pelo esforço dos governos em estratificar e controlar os currículos por intermédio de catálogos nacionais. Essas ações, orientadas por regulações internacionais da Educação, constituem-se como macropolíticas da Educação Profissional, ou seja, como políticas ligadas ao nível molar dos agenciamentos, às suas linhas de segmentação dura. Essas políticas governamentais agem por princípios, segundo Deleuze e Guattari (2000), de decalque e reprodução, classificando e agrupando os cursos, definindo as cargas horárias, os objetivos e os conteúdos. Diferentemente da lógica do rizoma, a política curricular pensada como árvore tenta equilibrar relações intersubjetivas, decalcando modelos a partir de uma estrutura que sobrecodifica, articula e hierarquiza esses decalques (DELEUZE; GUATTARI, 2000).

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

Nesse sentido, em Portugal, o Decreto-Lei nº 396, de 2007, instituiu o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) e o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ). O Decreto-Lei apresentou o argumento de que Portugal havia realizado, nas décadas anteriores, um significativo esforço de qualificação de sua população, buscando recuperar um atraso histórico nesse domínio. No entanto, a realidade nacional e os ritmos de evolução em matéria de qualificações eram considerados “[...] muito longe dos níveis dos países mais desenvolvidos, não assegurando ao país as condições necessárias ao seu desenvolvimento, no contexto de uma economia global cada vez mais baseada no conhecimento” (PORTUGAL, 2007, p. 9165).

Dessa forma, o SNQ assumiu o objetivo de promover a generalização do ensino secundário como qualificação mínima da população, além de estabelecer os instrumentos necessários à sua efetivação. O SNQ se apoiou em um modelo institucional no qual a Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional assumiu papel central, elaborando e atualizando o CNQ, que ganhou seus contornos com a Portaria nº 781/2009, pela qual foi estabelecida sua estrutura e organização (PORTUGAL, 2009a). O catálogo integrou as qualificações baseadas em competências, identificando, para cada curso, os respectivos referenciais de formação e o nível de qualificação de acordo com o QNQ.<sup>27</sup> Esse quadro definiu as estruturas de níveis de qualificação tendo em conta o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ), com vistas a tornar comparáveis os níveis de qualificação entre diferentes países da Comunidade Europeia (PORTUGAL, 2007).

No contexto brasileiro, o empenho na estratificação dos cursos profissionais se materializou a partir da instituição e da ampliação da Educação Profissional e Tecnológica, quando o Conselho Nacional de Educação passou a discutir e propor o CNCT. A justificativa para a criação do catálogo, apresentada pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2008, era a quantidade excessiva de nomenclaturas de cursos técnicos, em torno de 2700 denominações distintas para os 7940 cursos técnicos de nível médio (BRASIL, 2008d).

Diante de um contexto em que os referenciais nacionais para a Educação Profissional possibilitavam uma dispersão de títulos, a elaboração de um catálogo nacional, limitando e coordenando as formações possíveis, colocou-se como meio de informação sobre os cursos técnicos e parâmetro para a formulação de políticas, o planejamento e a avaliação dessa

---

<sup>27</sup> De acordo com a descrição do quadro, os cursos de nível 1 e 2 são qualificações obtidas no 2º e 3º ciclo do ensino básico, respectivamente, e os cursos de nível 3 e 4 são obtidos no ensino secundário. Sendo o nível 4, no qual se enquadra o Curso de Animador/a Sociocultural qualificador do ensino secundário, obtido por percursos de dupla certificação, acrescidos de estágio profissional - mínimo de 6 meses.



modalidade de educação profissional. Dessa forma, o CNCT, instituído e implantado a partir da Resolução CNE/CEB nº 3, de 9 de julho de 2008, passou a definir para as redes públicas e privadas de educação profissional, a carga horária mínima dos cursos, indicando as possibilidades de temas a serem abordados, as formas de atuação dos/as profissionais formados/as e a infraestrutura recomendada para a implantação do curso (BRASIL, 2008a).

De forma geral, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), do Partido dos Trabalhadores (PT), que propôs o CNCT, apresentou iniciativas no âmbito das políticas educacionais em busca de recuperar o papel protagonista do Estado como promotor de políticas para esse setor, assim como investiu na correção de desigualdades regionais. Contudo, as políticas educacionais desse governo foram caracterizadas por ambivalências que apresentaram rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Se, por um lado, buscou-se resgatar direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, por outro, o governo adotou políticas que estabeleciam nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (OLIVEIRA, 2009).

No governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), que deu prosseguimento a um grupo de políticas implementadas pelo governo anterior, inclusive as políticas educacionais, o CNCT sofreu duas alterações. A primeira foi em 2012, por meio da Resolução CNE/CEB nº 04, de 06 de julho, que inseriu 44 novos cursos técnicos (BRASIL, 2012c). A segunda alteração se deu por meio da Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de dezembro de 2014, que relacionou os cursos que estavam em caráter experimental, seus prazos e as denominações de conversão. Essa resolução também propôs sete novos cursos, mudou a denominação de oito e aumentou a carga de 14 cursos (BRASIL, 2014).<sup>28</sup>

Em Portugal, durante o Governo Constitucional, chefiado pelo Primeiro-Ministro Pedro Passos Coelho, do Partido Social Democrata (PSD), de 2011 a 2015, o Decreto-Lei nº 150/2012 marcou uma influência incisiva da União Europeia sobre a gestão dos currículos. O documento alterou o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e respectivos cursos profissionais. Por meio dele, as escolas profissionais que ministravam exclusivamente cursos profissionais não reconhecidos oficialmente em Portugal não ficariam sujeitas às normativas locais e não teriam prejuízo da obtenção de equivalência de habilitações de sistemas educativos estrangeiros.

---

<sup>28</sup> A terceira edição do CNCT serviu de orientação para a construção do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Lazer do IFSP – Avaré, entretanto, no governo de Jair Messias Bolsonaro, a Resolução nº 2, de 15 de dezembro de 2020, aprovou a quarta versão do CNCT, que incluiu 13 novos cursos, excluiu 25 e alterou a denominação de outros 10 cursos (BRASIL, 2020).

Além disso, a União Europeia e os seus Estados membros, assim como outros Estados e organizações internacionais das quais Portugal fazia parte, passaram a ter o direito de criar escolas profissionais, quando tal resultasse de acordos celebrados pelo princípio da reciprocidade ou pelos tratados constitutivos das referidas organizações (PORTUGAL, 2012b). Assim, os currículos passaram a estar sujeitos a um duplo mandato, tendo, por um lado, os efeitos plurais da globalização mundial e, de outro, a tradução desses efeitos pela via da europeização (SEABRA, 2013).

Além da estandardização das qualificações profissionais, as macropolíticas que agem na Educação Profissional envolvem um conjunto de regulações relacionadas à educação em geral. Essas políticas educacionais se ligam a projetos transnacionais, seja a partir das implicações políticas da adesão de Portugal à União Europeia, ou como resultado da influência de organismos internacionais sobre os sistemas educacionais de países localizados fora dos blocos centrais de poder, como o Brasil (THIESEN, 2017; THIESEN; SEABRA, 2020). Assim, na composição dos currículos da Educação Profissional do Brasil e de Portugal, os sistemas educacionais e as instituições escolares buscam garantir a aplicação das macropolíticas nacionais e internacionais sobre a construção de subjetividades. Ao mesmo tempo, essas macropolíticas se entrelaçam às micropolíticas, representadas pelas linhas moleculares que atravessam instituições e sujeitos nos agenciamentos presentes nesses currículos.

De acordo com o Sistema Educativo Português, a relação entre as normatizações nacionais e as escolas é mediada por órgãos ligados ao Governo de Portugal, às Câmaras Municipais (equivalente à Prefeitura Municipal no Brasil) e aos órgãos administrativos dos concelhos (semelhantes aos municípios brasileiros). Cabe ao Ministério da Educação, a política educacional relativa à educação pré-escolar, ao ensino básico e secundário. Entre as funções desse órgão, estão a normalização e o controle dos estabelecimentos de ensino, assim como a concepção dos conteúdos curriculares do Sistema Educativo. Embora as decisões políticas se concentrem no governo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) reconheceu responsabilidades dos municípios relacionadas à Educação. Nesse sentido, os Conselhos Municipais de Educação, órgãos ligados às Câmaras Municipais, têm funções consultivas e de coordenação das políticas educacionais, propondo-se a analisar e a acompanhar o funcionamento do Sistema Educativo, bem como sugerir ações locais (PORTUGAL, 1986).

Assim como acontece nos 308 concelhos de Portugal,<sup>29</sup> de acordo com a determinação do Decreto-Lei nº 7/2003, o Conselho Municipal de Educação de Santa Maria da Feira elabora o Projeto Educativo Municipal, cuja versão de 2014-2020 foi organizada sob a coordenação científica de uma equipe da Universidade Católica do Porto (SANTA MARIA DA FEIRA, 2014). O projeto se propõe a planejar a educação do Concelho e de suas 31 freguesias. Representantes das Juntas de Freguesias (unidades administrativas das freguesias), das instituições de ensino, docentes, associação de estudantes e serviços públicos municipais compõem o Conselho Municipal de Educação (PORTUGAL, 2003).

A Freguesia de Fiães, Concelho de Santa Maria da Feira, esteve vinculada à educação profissional desde 1966, quando foi criada a Escola Técnica Elementar de Coelho e Castro que ofertava o ciclo preparatório do ensino técnico profissional. A partir de 1971, quando passou a ser um estabelecimento de ensino técnico secundário, a instituição foi denominada de Escola Técnica Coelho e Castro e, a partir de 1978, de Escola Secundária Coelho e Castro.

Em 2008, o Decreto-Lei nº 75 criou os agrupamentos de escolas, unidades organizacionais com administração própria, constituídas pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (PORTUGAL, 2008). Nesse contexto, a Escola Secundária Coelho e Castro integrou o Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães que, em 2013, assumiu a designação atual de Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. Esse agrupamento contempla três jardins de infância,<sup>30</sup> duas escolas básicas de 1º ciclo (1º ao 4º ano), duas escolas com jardim de infância e 1º ciclo da educação básica, além da Escola Básica e Secundária Coelho e Castro, escola sede do agrupamento, que oferta o 2º ciclo (5º e 6º ano), 3º ciclo (7º ao 9º) e o ensino secundário.

No nível secundário, a escola sede oferece cursos científicos-humanísticos; cursos profissionais; cursos de educação e formação de adultos (EFA), destinados à qualificação profissional; e o ensino recorrente, como segunda oportunidade para conclusão de cursos científico-humanísticos (AECC, 2018). Os cursos científico-humanísticos ofertados pelo AECC, direcionados ao prosseguimento de estudos de nível superior, são divididos entre as áreas de Artes Visuais, Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências

---

<sup>29</sup> Portugal está dividido em 18 distritos e duas regiões autônomas insulares (Açores e Madeira), que englobam 308 municípios (ou concelhos). O Concelho de Santa Maria da Feira, por exemplo, é um dos 19 concelhos do Distrito de Aveiro. Cada concelho possui um órgão de poder: a Câmara Municipal, que é representada por um presidente, o Presidente da Câmara. Os Conselhos Municipais, que são órgãos consultivos dos municípios, formam, juntamente com a Câmara Municipal, os órgãos representativos de cada município.

<sup>30</sup> Em Portugal, um jardim de infância consiste num espaço destinado ao cuidado e acompanhamento pedagógico de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

Socioeconômicas. Os cursos profissionais, por sua vez, compreendem Animação Sociocultural, Técnico/a em Termalismo, Técnico/a em Desenho Digital 3D, Técnico/a em Informática e Técnico/a de Eletrônica, cuja oferta varia a cada ano letivo.

Especificamente no Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, quatro professoras, responsáveis pelas disciplinas técnicas desse percurso formativo, estão envolvidas com as normas institucionais, estruturas, sujeitos e propostas curriculares. Essas professoras, a partir desses encontros, movimentam narrativas sobre suas trajetórias profissionais, práticas pedagógicas, angústias e desejos. Larrosa (2002) contribui com a compreensão de que as narrações feitas pelas professoras não representam o lugar onde suas subjetividades estão depositadas ou onde guardam e expressam o sentido oculto de si mesmas, mas o mecanismo pelo qual se constituem, tendo em vista as regras do discurso, que buscam construir uma identidade e uma direção, submetendo-as a um princípio de totalização e unificação.

Nesse sentido, a professora Lisboa, que coordena o Curso de Animação Sociocultural e é a única professora do curso que tem formação específica na área, narra sua licenciatura como o desenvolvimento de suas competências na área prática e teórica da Animação Sociocultural, enquanto o mestrado em Ciências da Educação teria lhe dado as ferramentas, horizontes e aprendizagens próprias da área da Educação. A trajetória de Lisboa também é perpassada por sua vivência como proprietária de uma escola particular, de onde resgata suas experiências na gestão e no cotidiano escolar. Em 2003, a professora foi aprovada em um concurso da Escola Coelho e Castro para o Curso Tecnológico de Ação Social que, com o tempo, passou a ser o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural. Além da coordenação de curso, Lisboa leciona as disciplinas Animação Sociocultural, Formação Prática e Estudos da Comunidade. No período de realização do estudo, ela também lecionava Expressão Corporal, em função da licença de saúde da professora Gaia.

Assim como Lisboa, a professora Évora está na instituição desde 2003 e presenciou a abertura do Curso Profissional de Animação Sociocultural. Em função de sua formação em Ensino da Educação Visual, Évora é professora de Educação Visual no ensino básico, ou como ela se denomina, professora de Desenho. A professora narra sua conexão com o curso a partir da relação direta com sua formação profissional e com sua voluntariedade, já que, segundo ela, “na altura da abertura do curso precisava de algum professor nesta área” e ela se ofereceu para lecionar as disciplinas da área de Expressão Plástica.

Por outro lado, a professora Coimbra não narra a sua introdução no Curso de Animação Sociocultural a partir de sua afinidade ou de sua voluntariedade. A professora

entende que o início de sua atuação na educação profissional deveu-se a um fenômeno que ela chama de “fusão”, quando a escola básica em que ela atuava derruba o “murozinho”, retira os gradeamentos e se junta à escola secundária. A fusão foi a constituição do Agrupamento Vertical de Escolas de Fiães, a partir do ano letivo 2007/2008, que viria a denominar-se Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. A professora Coimbra, licenciada em Música com variante em piano, trabalha na escola desde 2005. Antes da fusão, era professora de Música apenas da escola básica, contudo a escola secundária trouxe consigo os cursos profissionais e, conseqüentemente, novas demandas para os/as professores/as, inclusive para a professora Coimbra, que passou a lecionar na área de Expressão Musical.

De forma ainda distinta das demais, a professora Águeda chegou ao Curso de Animador/a Sociocultural, em 2019, como professora substituta da área da Educação Física, para a qual foram atribuídos os módulos “Corpo e Simbolismo” e “Quotidiano Cênico”, da área de Expressão Corporal e Dramática. Para ela, sua inserção no Curso de Animação Sociocultural se deve ao fato de que a professora que, oficialmente, ficaria com esses módulos estava com carga horária excessiva, o que fez que com que a escola recorresse ao grupo de professores/as da Educação Física, por supor que possuíssem uma maior afinidade com a área de Expressão Corporal e Dramática. Dessa forma, na constituição do currículo, as questões subjetivas que atravessam a professora Águeda, bem como as demais, enredam-se às demandas institucionais.

No Brasil, as instituições também permeiam a relação entre as pessoas e as normas. No campo da Educação, a principal delas é o Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, que tem como área de competência a Política Nacional de Educação. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cabe à União, aos estados e aos municípios a organização, em regime de colaboração, dos respectivos sistemas de ensino. Logo, compete aos municípios, a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas e, prioritariamente, o ensino fundamental (1º ao 9º ano). Os estados devem assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (1º ao 3º) a todos/as que demandarem. Enquanto à União, cabe organizar, manter e desenvolver o Sistema Federal de Ensino, que compreende as instituições de ensino mantidas pela União, os órgãos federais de educação e as instituições de ensino superior mantidas pela iniciativa privada (BRASIL, 1996).

Assim como as universidades federais, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) compõem esse último grupo. Os IFs são autarquias federais, órgãos com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios e se caracterizam pela oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. Essas instituições estão

presentes em todos os 26 estados do Brasil e no Distrito Federal. No estado de São Paulo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) tem *campus* em cidades da região metropolitana e do interior paulista.

Na capital do estado, São Paulo, o IFSP se faz presente desde 1910, quando foi criado como Escola de Aprendizes e Artífices de São Paulo. De acordo com as alterações e reformas políticas, a instituição passou a ser denominada de Liceu Industrial de São Paulo, em 1937; Escola Técnica de São Paulo, em 1942; Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo, em 2000 e, finalmente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, em 2008. A oferta formativa da instituição contempla cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes; o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o ensino superior: tecnólogo, licenciatura, bacharelado e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (IFSP, 2018a).

Como expansão institucional, em 1987, foi autorizada a abertura de um *campus* do IFSP em Cubatão, na Região Metropolitana da Baixada Santista e, em 1996, em Sertãozinho, na Região Metropolitana de Ribeirão Preto. Mas foi a partir de 2006, com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, que o IFSP iniciou um processo de ampliação do número de *campi*, chegando a 36 unidades no estado de São Paulo. Nesse contexto, em 2011, o IFSP iniciou as atividades em Avaré, a partir da candidatura da cidade, numa chamada pública em 2007, para receber uma unidade do IFSP, na segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica.

A partir da justificativa de atendimento a demandas específicas do município, o IFSP - Avaré oferta cursos técnicos integrados e concomitantes, PROEJA e cursos superiores (IFSP, 2014). Em nível médio, são ofertados os cursos técnicos integrados em Agroindústria, Lazer e Mecatrônica, além dos cursos concomitantes em Eventos e Mecânica e, na modalidade PROEJA, é ofertado o curso de Auxiliar em Hospedagem. Ademais, a instituição oferta os cursos superiores em Engenharia de Biosistemas, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnologia em Agronegócio e Tecnologia em Gastronomia.

O corpo docente responsável por ministrar as disciplinas técnicas do Curso Técnico em Lazer é constituído por professores/as com distintas formações e trajetórias, que transitam pelos cursos de formação geral do ensino médio e pelos cursos das áreas de Eventos, Gastronomia e Hospedagem, constituindo o grupo de professores/as identificados como o eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. O encontro dessas experiências docentes, na busca pela constituição de um currículo único, suscita diferentes formas de refletir e se movimentar no território do Curso Técnico em Lazer.

A professora Marília, turismóloga com mestrado e doutorado na área, coordena o Curso Técnico em Lazer, além de lecionar disciplinas que entende como a espinha dorsal da matriz curricular: Atividades de Lazer e Recreação I e II e Projeto Integrador. Embora esteja lecionando no curso desde 2015, Marília não pôde contribuir diretamente com a elaboração do projeto pedagógico, em função de seu afastamento para o doutorado.

Apesar da não participação direta, a professora se considera parte do núcleo que pensou e constituiu o curso de lazer, formado por turismólogas. Inclusive, segundo o PPC, a professora Marília é uma das três turismólogas que compunham a comissão de elaboração do curso (IFSP, 2014). E, apesar de sua formação acadêmica e das experiências anteriores com organização de eventos, guia de turismo e planejamento turístico, a professora não compreende ter experiência especificamente no campo do “lazer, hotelaria e *buffets*”. Mas, o próprio currículo, os estudos e as socializações são considerados elementos constituidores de sua subjetividade como profissional do campo do Lazer.

A professora Vitória também é turismóloga com mestrado na área, além de ter se graduado em Geografia e, mais recentemente, em Direito. Vitória atua na instituição desde 2012, faz parte do grupo de turismólogas que concebeu o curso de lazer e foi a coordenadora que antecedeu Marília. As disciplinas que a professora leciona são consideradas a espinha dorsal da matriz curricular, Atividades de Lazer e Recreação II e Projeto Integrador. Para essas disciplinas, é adotado um modelo de docência compartilhada, no qual duas docentes assumem uma disciplina. Além dessas, a professora leciona a disciplina Gestão de Crises em Recreação. Sua participação na concepção do curso, sua experiência como gestora e sua ligação com a coordenação atual do curso constituem linhas que atravessam seu processo de subjetivação e fazem com que seu discurso seja mesclado pela presença da Vitória-professora, da Vitória-fundadora e da Vitória-gestora.

Do mesmo modo, a formação em Turismo relaciona a professora Mariana à área de Turismo, Hospitalidade e Lazer do Instituto Federal de São Paulo, em Avaré. Mariana está na instituição desde 2014 e no Curso Técnico em Lazer desde o seu início, em 2015, sendo, atualmente, professora das disciplinas “Turismo e Lazer” e “Lazer e Inclusão.” A professora tem seu discurso marcado pela formação e pela proximidade com o grupo que concebeu o curso, contudo, apesar do atravessamento do discurso institucional, permite-se questionar os conteúdos que compõem a grade curricular do curso. No seu entendimento, Mariana chegou até suas disciplinas por afinidade e por não haver conflito de interesse com outros/as docentes. As disciplinas, segundo ela, são distribuídas por afinidade, embora nem sempre seja possível atender às especificidades de cada profissional.

Além das turismólogas, outros/as professores/as compõem o corpo docente das disciplinas técnicas do curso de lazer. Olinda, como professora da área de formação geral, que leciona Educação Física desde 2014, no Instituto Federal de Avaré, foi convidada a colaborar com os/as professores/as da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, compartilhando a disciplina de Atividades de Lazer e Recreação. Para Olinda, é justamente a relação prática que a Educação Física tem com o Lazer e a exposição de seu gosto particular por trabalhar com recreação que fizeram com que ela fosse convidada para lecionar no curso

Diferentemente, o professor Salvador não é parte do núcleo que concebeu o curso, não entende que sua formação inicial o aproxima do Curso Técnico em Lazer, nem foi propriamente convidado para lecionar no curso. Salvador é formado em Gastronomia e foi redistribuído para Avaré, em 2017, proveniente de um Instituto Federal de outro estado brasileiro e “encaixado” na área Hospitalidade, Turismo e Lazer. Em função da carga horária baixa em outros cursos, o professor teve que assumir aulas no Curso Técnico em Lazer e se responsabilizou pela disciplina Psicologia e Relacionamento Interpessoal.

Também integrado à área Turismo, Hospitalidade e Lazer, Bento é professor do Instituto desde 2016, e do curso técnico em lazer desde 2018. O professor se identifica, primeiramente, como professor da área de Gestão, por lecionar as disciplinas Finanças, Marketing, Gestão de Pessoas e Gestão de Empresas, em diferentes cursos, inclusive fora da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer. Apesar da possibilidade de lecionar em outras áreas, a carga horária do professor tem maior concentração dentro dessa área, onde, oficialmente, está sua prioridade de atendimento. E é por isso que a disciplina Gestão de Empresas, do Curso Técnico em Lazer, chega até ele, “por ser formado na área da Gestão e por ser professor da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer”.

A graduação de Bento é em Administração Pública, com doutorado em andamento em Ciências Políticas. A partir de sua trajetória, o professor entende que “caminha com conceitos da administração, mas é fortemente influenciado pela ciência política”. Assim, os encontros possibilitados pela trajetória do Professor Bento, assim como dos/as demais professores/as, configuram-se como aspectos produtivos do currículo do Curso Técnico em Lazer. As trajetórias dos/as docentes e sua relação com o conhecimento, na produção do currículo, encontram as políticas educacionais, assim como as demandas das instituições e dos sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, a constituição do currículo do Curso Técnico em Lazer do IFSP, no Brasil, e do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC, em Portugal, relaciona-se a sistemas políticos globais, unificados e unificantes. Mas, também implica em



um “conjunto de subsistemas justapostos, imbricados, ordenados, de modo que a análise das decisões revela toda espécie de compartimentações e de processos parciais que não se prolongam uns nos outros sem defasagens ou deslocamentos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 78).

A macropolítica opera por meio de uma organização binária e classificatória, enquanto a micropolítica opera nos detalhes, por meio de fluxos de intensidades imprevisíveis. Essas micropolíticas agem nas percepções, crenças, desejos, afecções e conversas (DELEUZE; GUATTARI, 1999). Assim, a produção dos currículos só pode ser compreendida por uma análise das formações dos fluxos, a partir do entrelaçamento analítico entre o molar e o molecular, o macro e o micro. Uma macropolítica, como sistema classificatório abrangente, está entrelaçada à segmentaridade molecular, na micropolítica, como dimensões dos agenciamentos (FERREIRA NETO, 2015).

A partir das contribuições de Deleuze e Guattari (1999), compreendo que os/as professores/as envolvidos/as nos currículos do Curso de Lazer e Animação Sociocultural estão conectados/as a distintas relações nos agenciamentos curriculares. Por um lado, a docência nesses cursos implica uma relação com elementos determinados, como as instituições, as normas, os catálogos, os departamentos e os planos de ensino. Contudo, os/as docentes estão envolvidos em outras relações menos localizáveis, relacionadas aos fluxos e às partículas que escapam dessas classificações e ordenamentos, tendendo à desterritorialização. A produção desses currículos se faz na interferência dessas linhas umas sobre as outras, na busca por introduzir maleabilidade à rigidez e vice-versa, nos processos que territorializam, desterritorializam e reterritorializam sujeitos, áreas de conhecimentos, conteúdos curriculares e práticas.

Os currículos, diante dos diferentes encontros que proporcionam, podem ser considerados territórios de disputas, percursos, narrativas, textos ou discursos (SILVA, 2007). Mas é na sua aproximação com a cultura que o currículo é pensado a partir de sua produtividade, sua capacidade de trabalhar os materiais, de desmontar, desconstruir, remontar e reconstruir. A produção cultural do currículo se dá no âmbito das relações sociais, a partir de relações de negociação, de conflito e de poder (SILVA, 1999). No encontro dos/as professores/as com os currículos e nos currículos, os agenciamentos relacionados à vinculação com as instituições e à produção de subjetividades revelam, como discutirei a seguir, embates curriculares entre os/as docentes e as normas institucionais, a produção das características dos/as estudantes e os processos de territorialização nas áreas curriculares.

## 2.2 Traços de rigidez e flexibilidade na relação instituição-professor/a

Os catálogos nacionais e a legislação educacional, do Brasil e de Portugal, apontam compreensões sobre o que se espera do currículo e dos agentes envolvidos, entretanto, a aproximação dos discursos que permeiam as instituições, suas estruturas e organizações, disse ainda mais sobre os agenciamentos das subjetividades. As linhas que buscam traçar os perfis de professores/as, segmentando-os a partir de oposições (técnico/científico, diretor/professor, efetivo/substituto), encontram lugar na organização desses instrumentos normativos, assim como a criação de outras linhas é possibilitada. As relações desses/as professores/as com a arquitetura da escola, com seu regulamento interno, o regime disciplinar, os conselhos deliberativos, os regulamentos dos cursos, o organograma e os planos de ensino, no entrelaçamento de macro e micropolíticas, produzem o que é ser professor/a nesses contextos. Entre as possibilidades de relações que o encontro entre docentes e instituição escolar produzem, destaco os embates produzidos na relação de rigidez/flexibilidade sobre os usos dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas.

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

A estrutura física da escola básica e secundária Coelho e Castro, como materialização da política educacional portuguesa, é o resultado da junção entre duas escolas, tendo, além do prédio administrativo e do ginásio esportivo, outros seis blocos conectados entre si. Apesar da conexão e da ausência de barreiras físicas, o que permite que professores/as e estudantes do ensino básico e secundário circulem no espaço, a função definida para cada ambiente revela a que e a quem ele diz respeito. A sala de professores/as é o lugar que propicia o encontro entre docentes nos intervalos, enquanto as diferentes funções que assumem os/as dividem.

De acordo com as disciplinas que lecionam, os/as professores/as são organizados/as em departamentos curriculares, com um/a coordenador/a, subdivididos em grupos, com um/a representante para cada. Além disso, eles/as assumem as funções de diretores/as de cursos e diretores/as de turma. Esse último cargo refere-se ao/à docente responsável pela articulação

entre a equipe pedagógica da turma, os/as estudantes, os pais e encarregados/as da educação, enquanto o primeiro deve organizar e coordenar as práticas pedagógicas do curso profissional. A administração do agrupamento fica a cargo do/a diretor/a, que tem o suporte dos conselhos pedagógico e administrativo. O órgão máximo é o conselho geral, responsável pela definição das linhas orientadoras das atividades da escola. Docentes, servidores/as administrativos/as, estudantes e representantes de setores públicos municipais e de empreendimentos privados têm participação no conselho geral.

Assim, as linhas que perpassam o currículo, os/as professores/as e os/as estudantes ganham seus contornos nas estruturas da escola e buscam se conectar aos interesses externos, por meio de representantes do município, mas também da iniciativa privada, como representantes da comunidade local, de acordo com o indicado pelo Decreto-Lei nº 75, de 2008 (PORTUGAL, 2008).

No IFSP – Avaré, da mesma forma, as linhas de segmentação das políticas nacionais encontram lugar nas estruturas dos prédios conectados e compartimentados ao mesmo tempo. A estrutura engloba salas de aula, laboratórios técnicos, biblioteca, ginásio, pátio, áreas de circulação, sala de professores e gabinetes específicos dos/as coordenadores dos cursos ou de outros serviços da instituição. Esses espaços, por um lado, promovem encontros entre professores/as, estudantes e servidores/as técnico-administrativos/as e, por outro lado, segmentarizam, já que lhes são atribuídas destinações específicas. A arquitetura dialoga, assim, com a forma de funcionamento e gestão da instituição, com suas coordenações e diretorias especializadas.

Com relação à gestão institucional, enquanto à reitoria do IFSP em São Paulo cabe a administração, a coordenação e a supervisão de todas as atividades da autarquia, os *campi* são administrados por diretorias-gerais. Por sua vez, a diretoria-geral é subsidiada por um conselho de *campus*, com a atribuição de zelar pela execução das políticas de ensino, pesquisa e extensão e pela gestão das atividades administrativas. Do conselho de *campus* participam docentes, discentes, servidores/as técnico-administrativos/as e egressos/as dos cursos da instituição admitidos/as por meio de chamada pública. Dessa forma, o modo de administrar a instituição, e, por consequência, a formulação de seus currículos, depende tanto das regulações nacionais, quanto das institucionais e locais.

Entretanto, não é porque essas políticas são traduzidas em arquiteturas e formas de organização que elas funcionam como a aplicação de modelos gerais. As forças molares do currículo, aplicadas à instituição e aos grupos, não resultam na oposição termo a termo dos vetores molar e molecular, que se inter cruzam. Dessa forma, não existe a subjetividade de um

lado e de outro a realidade social material, e sim, uma multiplicidade de “[...] processos de subjetivação, que flutuam constantemente segundo os dados, segundo a composição dos agenciamentos, segundo os momentos que vão e vêm.” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 132). Nesses agenciamentos, os professores/as se articulam aos diferentes níveis de subjetivação e aos diferentes níveis de relação de forças molares e moleculares.

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

Águeda, professora do Curso de Animação Sociocultural, entende que a estrutura organizacional distancia a direção da escola dos/as professores/as, dificultando interações diretas. Enquanto Bento, professor do Curso Técnico em Lazer, compreende que, apesar de haver reuniões frequentes com a coordenação do curso, elas acabam sendo mais informativas do que de planejamento. Nesse sentido, as forças molares das políticas nacionais e institucionais buscam definir as formas de organização e as relações institucionais, mas elas dependem de outros agenciamentos, como o modo como os/as professores/as pensam e vivenciam essas relações com a instituição e com os/as outros/as.

Da mesma forma, as forças molares agem no sentido de capturar as multiplicidades que envolvem as atividades docentes em forma de trabalho quantificável, instituindo os regimes de trabalho. Em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei nº 139-A, de 1990, o pessoal docente é obrigado à prestação de 35 horas semanais de serviço. Dessas horas, o componente letivo corresponde a 20 horas semanais, quando se trata de aulas lecionadas totalmente no ensino secundário, e de 22 horas, na atuação nos 2º e 3º ciclos do ensino básico. O componente não letivo da jornada de trabalho abrange a preparação de aulas, a avaliação do processo ensino-aprendizagem, a elaboração de projetos de investigação de natureza pedagógica ou científico-pedagógica e o suporte educacional aos/às estudantes (PORTUGAL, 1990).

No Brasil, a Lei nº 12.772, de 2012, que estrutura os planos de carreira e os cargos de magistério federal, define dois regimes de trabalho para os/as docentes efetivos/as. O primeiro constitui-se por 40 horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva

às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional, e o segundo, em tempo parcial, com 20 horas semanais de trabalho (BRASIL, 2012a). No âmbito do IFSP – Avaré, os/as docentes em regime de 40 horas com dedicação exclusiva, como os/as docentes do Curso Técnico em Lazer, precisam ter de 8 a 16 horas semanais de regências de aulas.

Contudo, a consideração do trabalho docente como algo mensurável em horas possibilita ao professor Bento, ainda que não exceda a carga horária, sentir outro efeito dessa organização.

Eu encontro muita dificuldade em oscilar de um curso de nível médio e, no dia seguinte, eu estou num curso de EJA, e no outro, estou num curso superior. Então, assim, essa mudança rápida de públicos, eu acho que causa um pouco mais de dificuldade em preparar as aulas. Acho que não é uma questão do curso, mas é uma questão da proposta do instituto quando contrata professores (Bento, IFSP).

Na área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, o professor Bento leciona no Curso Superior de Gastronomia, no Técnico Integrado em Lazer, no Técnico Subsequente em Eventos, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Hospedagem. Porém, como único professor da área de Gestão do *campus*, de acordo com uma orientação que ele chama de “extraoficial”, leciona, também, no Curso Superior de Agronegócio, que está fora de sua área de concurso, mas apresenta demanda por disciplina na área de Gestão.

Dificuldade similar à do professor Bento, no Curso Técnico em Lazer no Brasil, é vivenciada pela professora Águeda, em Portugal. Além de conteúdos da área de Expressão Corporal e Dramática do Curso Profissional de Animação Sociocultural, a professora leciona Educação Física no ensino básico. Ela assume seis turmas (três aulas de Educação Física por turma), atividades de desporto escolar, e é diretora de uma turma. “Eu, com a turma de 10º ano, faço uma coisa e planifico uma coisa, na outra turma, do 10º profissional, já é completamente diferente. Eu tenho o horário muito mal.”

Nesse agenciamento dos/as professores/as como trabalhadores/as, o aparelho de captura da atividade funciona no sentido de tentar fazer com que a jornada de trabalho seja detida e percebida como trabalho necessário (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). Entretanto, as decisões institucionais e departamentais produzem diferentes relações entre os/as professores/as e as jornadas de trabalho. Esses embates são externados, principalmente, por aqueles/as que precisam compor sua carga horária com diferentes conteúdos e em níveis de ensino, tendo por justificativas as necessidades da área, do departamento ou a peculiaridade da forma de contrato.

O discurso de Águeda, como professora substituta, revela surpresa em relação à forma como veio a assumir as disciplinas do curso profissional. Contratada para substituir um professor de Educação Física, segundo ela, foram-lhe atribuídas unidades de formação cujo conhecimento ela não dominava e com as quais não tinha experiência. Ao contrário do que o binômio formação/atuação profissional sugere, a professora não vê relação direta entre sua formação em Educação Física e os conteúdos que leciona no curso de Animação Sociocultural. Em seu curso de graduação, acredita que a metodologia da dança, ainda que de forma tradicional, foi o que mais se aproximou das disciplinas que leciona. “E, portanto, é assim que eu chego cá. Quedou-me no colo, basicamente.”

O Decreto-Lei 139-A, de 1990, distingue o quadro de pessoal docente entre o quadro permanente da escola (professores/as efetivos/as) e o quadro da zona pedagógica,<sup>31</sup> destinado à substituição de docentes dos quadros de escolas de uma região (PORTUGAL, 1990). Na percepção da professora Águeda, essa diferenciação entre ela e as professoras efetivas não tem reflexos apenas na carga horária, mas na falta de continuidade temporal e espacial imposta ao seu trabalho como professora do quadro da zona pedagógica.

Eu estou a substituir uma colega da qual eu não tenho qualquer tipo de informação. [...] Professor contratado é aquele que não faz parte do quadro. É aquele que pode ficar desempregado a qualquer momento. Ou seja, ainda não conseguiu entrar na carreira docente. Na maior parte das escolas, nós temos um corpo docente fixo. São pessoas que estão cá há muitos anos, trabalham muito perto de casa. E depois há aqueles que andam a substituir colegas (Águeda, AECC).

Assim, a forma de contratação das professoras indica diferenças na relação delas com a escola e com o trabalho. No contexto do Curso Técnico em Lazer do IFSP, não foi entrevistado/a professor/a substituto/a, entretanto a legislação brasileira estabelece diferenças entre professores/as efetivos/as e professores/as substitutos/as, sobretudo relacionadas à remuneração, às carreiras e aos direitos. Além disso, o estudo de Carvalho e Oliveira (2019), com professores/as substitutos/as de um Instituto Federal no Brasil, identificou que os/as docentes substitutos/as reivindicam uma maior relação de respeito e empatia por parte dos professores/as efetivos/as. Isso indica que as distinções das carreiras docentes, como normas estabelecidas em nível macropolítico, criam relações que interferem na forma de constituição dos currículos.

---

<sup>31</sup> A zona pedagógica do Agrupamento Escolar Coelho e Castro no ensino secundário compreende as freguesias da região norte de Santa Maria da Faria: Fiães, Sanguedo, Caldas de São Jorge, Lobão, Guisande, Gião, Louredo, Vila Maior, Canedo, Vale e Lomba.

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

Em Portugal, a legislação educacional estabelece a autonomia e a flexibilidade escolar como princípios orientadores da concepção curricular do ensino básico e secundário. A partir das matrizes curriculares nacionais, a escola pode acrescentar ao programa curricular os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que possam contribuir para a formação dos/as estudantes (PORTUGAL, 2018). Nesse sentido, no AECC, o plano de estudos e o plano anual de atividades são elaborados pelo grupo de professoras do Curso de Animador/a Sociocultural, definindo as unidades de formação optativas que irão compor o programa curricular e os eventos pedagógicos que serão realizados.

Esse debate sobre a flexibilização no currículo escolar ganhou destaque no Governo Constitucional, chefiado pelo Primeiro-Ministro Pedro Passos Coelho (PSD), que assumiu o discurso da educação como fator determinante para o futuro do país. Com o Decreto-Lei nº 139/2012, foram feitas alterações na organização e na gestão dos currículos, com mudanças que foram justificadas em nome do rigor e da excelência educacional (PORTUGAL, 2012c). Por outro lado, o ato normativo argumentou que as alterações traziam maior autonomia para as escolas na gestão do currículo, devido à liberdade de escolha das ofertas formativas e da atualização da sua estrutura. Reforçando essa ideia de autonomia, o Despacho nº 9815-A/2012 dispôs que a organização e a distribuição dos tempos letivos dentro do estabelecido, pela norma, são da responsabilidade do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada (PORTUGAL, 2012d).

A revisão curricular que se fez em Portugal, em 2012, embora anunciada como revisão da organização e da gestão curricular, com ajustes pontuais, continha, para Morgado (2013), uma intenção de reforma, percebida em suas normas e pelos valores que elas professavam. Às

escolas e professores/as, foi direcionada uma maior liberdade sobre a forma como organizam e ensinam o currículo. Em paralelo, foi implementada uma avaliação rigorosa do trabalho docente e da escola, primordialmente através da avaliação dos conhecimentos, buscando regular e limitar a autonomia recebida.

O governo do Primeiro-Ministro António Costa, do Partido Socialista (PS), que teve início em 2015, manteve o discurso sobre a flexibilização curricular. O Decreto-Lei n.º 55/2018, direcionado aos cursos profissionais, expõe que o governo assume como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nas pessoas que “[...] garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.” (PORTUGAL, 2018, p. 2929). O documento expressa a consideração de que as principais decisões a respeito do currículo sejam tomadas pelas escolas e pelos/as professores/as, em diálogo com estudantes, famílias e comunidade. Dessa forma, coexistem na Educação Profissional portuguesa discursos relacionados à estratificação e ao controle dos currículos e outros vinculados à sua autonomia e flexibilização, possibilitando diferentes compreensões e práticas.

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

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



Os Institutos Federais têm autonomia para criar e extinguir cursos, mediante autorização de seu Conselho Superior. Além disso, a sustentabilidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desde sua criação, em 2008, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, tem sido orientada por políticas voltadas para a autonomia coletiva dos/as professores/as na gestão dos currículos, com a possibilidade de propor reformas nos mesmos (CORDÃO; MORAES, 2017). Entretanto, desde o impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, em 2016, as práticas autônomas das Instituições Federais de ensino e dos/as professores têm sido limitadas.

No governo de Jair Messias Bolsonaro, que se iniciou em 2019, algumas mudanças têm promovido o distanciamento das políticas de Educação Profissional constituídas nos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff. O conservadorismo e o liberalismo econômicos defendidos pelos grupos que assumiram o governo passaram a promover, sobretudo pelo Ministério da Educação, uma campanha pública que procura fragilizar as universidades e Institutos Federais. Junto à veiculação de discursos pejorativos sobre as instituições públicas de ensino, o governo busca transformá-las em “instituições empreendedoras”, que captariam recursos financeiros para a sua manutenção, por meio do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (AMARAL, 2019). Nesse contexto, as ações do governo vão, gradualmente, cerceando a autonomia dos/as professores/as e, assim como em Portugal, a relação desses profissionais com os currículos passa a ser permeada pela disputa entre diferentes discursos, marcados pela rigidez e pela flexibilidade curricular.

Entretanto, a ação molecular dos/as professores/as nos currículos é manifestada pela possibilidade de utilização de diferentes referências na composição das práticas pedagógicas. Apesar dos documentos institucionais serem acionados como parâmetros, em ambos os cursos, é pontuada a necessidade da realização de pesquisas, por parte dos/as professores/as, para a confecção do material de trabalho. Essas consultas envolvem outras referências bibliográficas além das citadas nos planos das disciplinas ou unidades de formação. Ademais, outros procedimentos escapam à lógica de que a bibliografia apresentada nos documentos oficiais daria suporte às disciplinas.

A professora Coimbra busca apoio em egressos/as do Curso de Animação Sociocultural para trabalhar as relações entre a expressão musical e a prática profissional nesse campo. Os planos de ensino de professores/as que o antecederam são usados por Salvador como orientação para organizar a sua disciplina de Psicologia e Relacionamento Interpessoal no Curso Técnico em Lazer. E a professora Vitória não encontra nas referências

indicadas para a disciplina Gestão de Crises uma aplicação ao contexto da atividade do/a técnico/a em lazer, o que faz com que ela realize as próprias adaptações.

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

No entanto, para as áreas de Expressão Musical, Plástica, Corporal e Dramática do Curso Profissional de Animação Sociocultural, não foram elaborados ou adotados manuais escolares. Na compreensão das professoras dessas áreas, os manuais poderiam ajudar a dar um direcionamento no curso, para além das orientações do catálogo nacional. A professora Évora, da área de Expressão Plástica, entende que seria importante ter manuais para aquilo que Choppin (2004) chama de função referencial, como depositário dos conteúdos educativos que devem ser transmitidos pelo currículo. Para a professora, o problema é que os/as estudantes:

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

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

[...] dão umas noções essenciais da disciplina, mas é importante que o professor faça uma pesquisa e que permita ao aluno o acesso a mais informações, que não se restrinja àquela informação, até porque a informação começa a ficar desajustada, ultrapassada. Então, o professor tem que fazer uma pesquisa, mas claro que seguir

por aquele manual, por aquele referencial, mas não se cinge só àquele, àquela informação, busca mais informação e permite ao aluno também um conhecimento mais aberto, uma pesquisa mais aberta. (Lisboa, AECC).

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

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

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

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

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

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

Entretanto, constituir-se como professor/a dos cursos de Lazer e Animação Sociocultural envolve também a incorporação de práticas pedagógicas tradicionais, assim como o uso de espaços compreendidos como adequados para a tarefa a que se propõem. Os espaços disponíveis na escola e a definição de quais espaços são utilizados nas aulas funcionam como um discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores. A arquitetura escolar, a disposição dos espaços e dos objetos e pessoas nesses espaços constituem em si formas silenciosas de ensino (VIÑAO FRAGO, 1996).

Em complementaridade com agenciamentos coletivos da enunciação, estão os agenciamentos maquínicos, que agem sobre os corpos e as ações dos docentes por meio de determinações atribuíveis aos sujeitos (DELEUZE; GUATTARI, 2000, 1997b). Nesse sentido, tanto no curso de Lazer quanto no curso de Animação Sociocultural, a maioria dos/as professores/as lecionam as aulas compreendidas como teóricas no espaço tradicional de sala de aula, enquanto as aulas que implicam práticas corporais e dinâmicas são lecionadas, majoritariamente, em outros espaços. As estratégias pedagógicas estão principalmente relacionadas a esses espaços, afetando de modo direto os corpos neles situados, indicando os comportamentos esperados em determinada aula.

Se a aula da professora Lisboa exige a prática de pesquisa, a sala de informática é requisitada, entretanto, se envolve práticas corporais, o local apropriado passa a ser a sala de expressão corporal. Assim como as aulas de Expressão Musical, da professora Coimbra, estão alocadas na sala de música, a Expressão Plástica, da professora Évora, na sala de desenho e as

práticas corporais, principalmente a dança, da professora Águeda, na sala de expressão corporal. Da mesma forma, Marília, Vitória, Olinda, Mariana e Salvador utilizam o laboratório de lazer, o ginásio esportivo e o pátio da escola para suas aulas práticas e a sala de aula para as aulas teóricas. Os/as professores/as e suas disciplinas tendem a se conectar a certas práticas e metodologias que correspondem a determinados espaços, territórios.

Esses espaços escolares, como territórios, estão constantemente em disputa, seja por sua apropriação ou sua resignificação. A sala de expressão corporal, para as professoras Lisboa e Águeda, é a sala possível, mas não o espaço ideal que desejam para suas disciplinas. Já a sala de desenho é uma conquista da professora Évora, resultado das relações de poder nas disputas por espaços e tempos estabelecidas na instituição.

Inicialmente era uma sala normal e, depois, quando eu faço parte da equipa de horários da minha escola, ou seja, eu e alguns colegas organizamos os horários dos alunos e dos professores. Desde então, tem acontecido, os alunos têm uma sala específica de desenho e de educação tecnológica para trabalhar minha disciplina (Évora, AECC).

Ainda que apareçam nos projetos pedagógicos/educativos, nem sempre esses espaços estão dados, eles precisam ser conquistados. Por outro lado, esse tipo de negociação pode passar pela recusa em usar outros espaços, quando a própria sala de aula pode ser desterritorializada de seu uso tradicional. O professor Bento, que apresenta suas aulas de gestão de empresas como aulas dinâmicas, apesar de fazer algumas atividades fora de sala, descreve principalmente a sala de aula como espaço de suas estratégias, como os estudos de caso com a resolução de situações-problema. De forma semelhante, o professor Salvador aposta em técnicas teatrais para “trabalhar de forma lúdica” a disciplina de relacionamentos interpessoais dentro da sala de aula.

As estratégias metodológicas, conteúdos e referências se associam à compreensão dos objetivos propostos pelos cursos profissionais e pelas instituições. Assim, os discursos docentes se conectam à burocracia institucional, ora como decalques de suas normas e documentos orientadores, ora como possibilidades de conflitos e fugas. Além disso, esses discursos expressam o intuito manifesto no currículo, considerando o objetivo de formar técnicos/as, assim como formar para a vida pessoal e para o acesso ao ensino superior. Uma vez que os cursos profissionais de dupla certificação em Portugal e os cursos técnicos integrados no Brasil assumem a formação profissional integrada à educação formal, assumem também a possibilidade de esses objetivos concorrerem entre si. Em razão disso, tanto os

documentos quanto as falas dos/as docentes revelam ora um objetivo, ora outro, ora a busca de articulação entre eles.

Apesar da relação com cursos que propõem formações integradas contribuir para aproximar a realidade dos dois grupos de professores/as estudados/as, os contextos institucionais em que esses cursos se inserem e as características organizacionais próprias marcam significativas diferenças. O Curso Técnico em Lazer foi proposto em uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades de ensino, por professores/as cuja carreira é reconhecida no “ensino básico, técnico e tecnológico”. Dessa forma, esse curso convive e disputa espaço com outros cursos técnicos de nível médio e cursos superiores.

De forma distinta, a introdução dos cursos profissionais nas escolas secundárias em Portugal, a partir dos anos letivos 2004/2005, teve, entre suas motivações, a ocorrência desse tipo de ensino em outros países europeus e a compreensão de que a formação profissional poderia ser suporte para o desenvolvimento econômico e social (MENEZES E CASTRO, 2014). Os cursos profissionais, inclusive o de animador/a sociocultural, foram apresentados a escolas secundárias públicas e professores/as sem experiências com a oferta desse tipo de curso. Segundo a professora Coimbra, o Agrupamento de Escolas Coelho e Castro foi o primeiro a fazer a fusão na região:

Isso foi assim um abanão. Eu vou dizer por quê. Porque nós, como trabalhávamos só com miúdos, entretanto, a escola mandou-nos, pôs os de baixo em cima e os de cima embaixo, começou a interligar toda a gente, pronto. E foi nessa altura que eu apanhei o curso de animação (Coimbra, AECC).

Nesse contexto, além de ter que se adaptar a uma outra faixa etária de estudantes, a disciplina para o curso de animação contempla alguns conteúdos para os quais a professora não encontra referência em sua formação inicial ou na sua experiência. Como, por exemplo, a relação entre música e multimídia, para a qual ela entende que seria necessário conhecimento da Engenharia do Som. A professora Coimbra assume essa dificuldade compartilhando-a com as demais professoras do curso. “Não tenho formação. Sou honesta, não tenho. E nenhum de nós tem.” No seu entendimento, cada docente busca elaborar seus procedimentos para dar conta de cumprir as exigências impostas pelo currículo: “Tens que dar! Desenrasca-te! Pronto, é aquilo que a gente faz.”

O que se pode compreender é que a inclusão dos cursos profissionais nas escolas públicas de Portugal, justificada pelo desenvolvimento econômico e social, apresentou uma outra face, pois, ao disponibilizar o acesso a um conjunto amplo de estudantes, parece não ter

considerado certas especificidades. Segundo os estudos de Menezes e Castro (2014) e Pereira (2012), para os dirigentes escolares, a imposição dos cursos profissionais para todas as escolas foi feita de forma precipitada, não levando em consideração a vocação da instituição, suas instalações, equipamentos e corpo docente. Muitas escolas receberam os cursos profissionais mesmo sem dispor de um corpo docente com formação na área técnica requerida pelos cursos (MENEZES E CASTRO, 2014).

As professoras do Curso de Animação Sociocultural convivem tanto com o ensino básico quanto com o ensino profissional, ou ainda com o ensino secundário científico-humanístico, voltado para a preparação para o ensino superior. Entretanto, apesar das reformas no ensino português, os cursos profissionais ainda lidam com os efeitos de sua segmentação histórica. A professora Lisboa, diretora do curso de animador sociocultural enfatiza essa questão:

A principal preocupação é desmistificar com a ideia de que se é um curso profissional é inferior aos outros, acabar com essa ideia. Tentar sensibilizar os próprios professores, os próprios colegas da escola que é um curso tão importante como os restantes. Igual. Tem outra vertente, se calhar, até com mais possibilidades de saída (Lisboa, AECC).

Os cursos profissionais nas escolas secundárias portuguesas tendem a ser considerados, na própria cultura escolar, como cursos inferiores, uma vez que as aprendizagens práticas são desvalorizadas em relação às teóricas (JERÓNIMO, 2012). Em contraposição, os cursos científicos-humanísticos estão voltados para a preparação para o ensino superior, por isso estão ligados a conteúdos concebidos como intelectuais. Tal distinção faz com que a oferta de cursos profissionais pelas escolas secundárias enfrente embates significativos. Ao lado do discurso de que esses cursos atraem mais jovens para o ensino, há uma compreensão de que tais jovens, de outra forma, abandonariam a escola sem concluir o ensino secundário (ESTEVES; BRANCO, 2018).

A Educação Profissional brasileira também é perpassada por estigmas em razão de sua destinação histórica aos/às filhos/as da classe trabalhadora, que não teriam acesso ao ensino superior. Todavia, desde 2008, a instituição do ensino integrado e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica colocou em pauta o desafio de materializar uma formação humana, científica e tecnológica integrada. Assim, a formação profissional, nos cursos integrados no Brasil, passou a se apresentar como possibilidade de formação técnica, bem como de continuidade de estudos superiores, por meio da articulação com a Base Nacional Curricular Comum.

Entretanto, a concretização dos currículos dos cursos integrados, inclusive do Curso de Lazer do IFSP, não impede que haja uma distinção entre as disciplinas de acordo com sua finalidade. A compreensão dos sentidos em disputa na Educação Profissional se dá, para os/as professores/as do Curso Técnico em Lazer, em meio à convivência com outros cursos ligados à formação profissional na instituição, no nível médio e superior de ensino. No ensino médio, ainda que a proposta seja de um ensino integrado, a formação profissionalizante é destacadamente feita a partir de disciplinas e professores/as distintos daqueles/as que lecionam uma formação geral, por meio da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e da parte diversificada do currículo. Essa dualidade pode ser ainda mais acentuada com a efetivação da reforma do ensino médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Apesar de possibilitar o acesso de estudantes aos cursos de graduação, uma formação fragmentada, compartilhada em itinerários formativos pode dificultar a verticalização daqueles/as estudantes que optarem pela formação profissional (COSTA; COUTINHO, 2018).

Os estigmas que afetam a Educação Profissional, resultantes das noções particulares sobre trabalho e classe social culturalmente fixadas, conectam-se a outros discursos que associam a formação profissional em nível médio/secundário ao desenvolvimento econômico, portanto, foco de investimentos. Nesse sentido, a docência no Curso Profissional de Animação Sociocultural é afetada pelo investimento na estrutura física da escola, que carrega consigo a dificuldade de lecionar em uma escola em obras, como é o caso da Escola Básica e Secundária Coelho e Castro. Por outro lado, as professoras sentem a falta de investimento em recursos materiais que possibilitem colocar em prática as atividades previstas para o currículo, assim como, propor outras. Com mais recursos, Lisboa levaria os/as estudantes de animação sociocultural para visitar outras cidades europeias para vivências artísticas, Évora teria mais materiais para suas aulas na área de expressão plástica e Águeda não precisaria trazer materiais de casa para dar aulas de dança.

Os/as professores/as do Curso Técnico em Lazer do IFSP acreditam que têm os materiais de que precisam para lecionar suas disciplinas, inclusive porque os/as estudantes em situação de vulnerabilidade recebem recursos do governo para adquirir o material básico necessário para as aulas. Contudo, apesar do espaço físico da escola ser compreendido como adequado pelos/as professores/as, Marília, a coordenadora do curso, destaca a falta de uma brinquedoteca como espaço que possibilitaria o atendimento à comunidade externa no instituto. Por outro lado, para que os/as estudantes possam ir até a comunidade para a



realização das atividades de extensão, a professora Vitória entende que seria necessário que a instituição tivesse um ônibus próprio.

Assim, lecionar disciplinas técnicas nesses cursos envolve conhecer como funciona a instituição, suas normas e possibilidades de escape, mas inclui lidar com o que não funciona, com a falta de materiais, espaços e equipamentos compatíveis com o proposto nos documentos curriculares. Além disso, as possibilidades de uso dos espaços e tempos escolares, a relação com as normatizações e estruturas curriculares, entre a rigidez e a flexibilidade, produzem os currículos dos cursos de lazer e animação sociocultural. As relações de poder e resistência são dispersas e fragmentadas ao longo das práticas curriculares e estão vinculadas aos encontros que os currículos promovem. Dessa forma, se a relação dos/as professores/as com as instituições e as políticas educacionais aponta caminhos traçados pelos agenciamentos das subjetividades docentes, no contato com os/as estudantes, as aproximações e distanciamentos resultantes desses encontros são produtores de subjetividades.

### 2.3 A produção da rostidade de estudantes de Lazer e Animação Sociocultural

Os significados, formas de interpretar, subjetivações e sujeições produzidos nos currículos da educação profissional envolvem os/as professores/as no intuito de proporcionar a formação dos/as futuros/as técnicos/as em lazer e animadores/as socioculturais. Dessa forma, os/as professores/as são envolvidos nos agenciamentos curriculares de tal maneira que se colocam na função de constituição da rostidade dos/as estudantes. Segundo propõem Deleuze e Guattari (1999), a máquina de rostidade é a produção social do rosto, pela qual se opera uma rostificação de todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos. Na dinâmica escolar, os/as professores/as tendem a se figurarem como o centro das rostificações, como quem tem o papel e o poder de definir a normalidade e a anormalidade. As relações de saber-poder no currículo escolar introduzem os/as professores/as em processos de rostificação que tendem a classificar, massificar e padronizar, ainda que os/as estudantes procurem escapar e obter vivências para além da rostidade estratificada (CARVALHO; FERRAÇO, 2014).

O/a estudante desses cursos, conforme o ideal moderno de escolarização (POPKEWITZ, 2002), é a pessoa que deve aprender a ser um cidadão ou cidadã que tem potencial como trabalhador/a e que aprende habilidades e sensibilidades para uso futuro. Dessa forma, o processo de subjetivação docente, nesses cursos, abarca modos de conceber, constituir, formar e transformar os/as estudantes. Nesse processo, as forças molares das

políticas educacionais buscam atuar na captura das multiplicidades dos/as jovens estudantes por meio de procedimentos disciplinares, que agem desde a admissão nos cursos.

O acesso aos cursos técnicos de nível médio no Brasil ou aos cursos profissionais em Portugal se dá, primeiramente, por meio da manifestação do interesse, pela inscrição, especificamente, no processo de seleção do curso desejado. Assim, uma determinada identificação com o curso é produzida desde o processo seletivo, dando início à produção social do/a estudante de lazer e animação sociocultural.

No AECC, os/as candidatos/as ao Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, após formalizarem seu interesse pelo curso, são submetidos/as a uma entrevista dirigida pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Esse procedimento tem como intuito “[...] verificar a vocação para a frequência do ensino profissional ou se a sua frequência se revela de manifesto interesse educativo para o jovem.” (AECC, 2019a, p. 173). Em caso de necessidade de desempate no processo de seleção, leva-se em conta a média aritmética da classificação final das disciplinas de Educação Tecnológica/Visual/Musical e Educação Física.

Anualmente, o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC recebe uma turma majoritariamente feminina e que, segundo o Despacho 9815-A/2012, deve ser composta por cerca de 14 a 23 estudantes (PORTUGAL, 2012d). O público estudantil de animação sociocultural, assim como de outros cursos do ensino secundário do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, abrange, não só a freguesia de Fiães, mas outras freguesias do Concelho de Santa Maria da Feira: Argonchile, Caldas de São Jorge, Canedo, Gião, Lobão, Lourosa, Louredo, Paços de Brandão, Sanguedo, Santa Maria de Lamas, São João de Ver, Vale e Vila Maior. De acordo com dados do Projeto Educativo 2018-2021, o agrupamento recebe estudantes oriundos/as de famílias com baixo nível de escolaridade e situações socioeconômicas desfavoráveis, em função da baixa renda e do desemprego.

Em virtude dessa situação, 60,3% dos/as estudantes do ensino secundário recebem auxílios econômicos atribuídos pela Ação Social Escolar (AECC, 2018). Os auxílios econômicos constituem uma modalidade de apoio socioeducativo, a cargo do Ministério da Educação e Ciência de Portugal, destinado aos/às estudantes inseridos/as em contextos familiares cuja situação econômica determine a necessidade de ajuda para cobrir os gastos com refeição, alojamento, livros e outro material escolar. Os valores do auxílio variam de acordo com o nível de ensino e o escalão de apoio, determinado pelo seu posicionamento nos níveis de rendimento para atribuição de abono de família (PORTUGAL, 2015).

No contexto do IFSP – Avaré, uma turma de 40 estudantes, de maioria do sexo feminino, ingressa anualmente no curso técnico em lazer. O processo de seleção de estudantes

do ensino técnico de nível médio é pautado pela aplicação de provas objetivas como elementos de verificação e validação. Os/as estudantes dos cursos técnicos são oriundos da cidade de Avaré e sua vizinhança, tendo uma parcela significativa cursado o ensino fundamental em escolas públicas. Com a Lei nº. 12.711 de 2012, 50% das vagas ofertadas pelo instituto passaram a ser reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, com percentuais específicos para estudantes de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas; e para pessoas com deficiência (BRASIL, 2012b).

Além disso, a política do IFSP implementa o Programa de Assistência Estudantil, por meio do qual os/as estudantes podem receber repasses financeiros e auxílios estudantis, com o objetivo de custear, parcial ou integralmente, os seus gastos para a permanência nos cursos da instituição. Os custos envolvem alimentação, creche (apoio a estudantes pais e mães), apoio didático-pedagógico, moradia, transporte e saúde. Os auxílios financeiros, segundo a política da instituição, são concedidos, prioritariamente, a estudantes em vulnerabilidade social e oriundos de escolas públicas, selecionados/as por meio de análise socioeconômica (IFSP, 2015).

Assim, as políticas educacionais, tanto nos contextos nacionais quanto locais, além de estabelecerem as formas de acesso e permanência nos cursos da Educação Profissional, atuam no controle das atividades desenvolvidas no interior da escola. Se o horário semanal e a carga horária dos cursos quantificam o trabalho docente, eles também atuam na captura do tempo dos/as estudantes. Por meio do estabelecimento dos cronogramas semanais, são estipuladas separações entre os grupos, os espaços escolares são ocupados de forma preestabelecida e os ciclos de repetição são regulamentados.

Dessa forma, os/as estudantes do Curso Técnico Integrado de Lazer no IFSP têm a carga-horária mínima de 3200 horas, distribuídas em três anos, de acordo com a organização didática da instituição. Esse curso é oferecido em horário integral e, conforme a Resolução nº 62/2018, a duração da hora-aula é de 50 minutos, sendo estabelecido o limite máximo de 10 horas-aula presenciais por dia (IFSP, 2018b). De forma similar, as turmas do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC têm uma carga horária de 3100 horas, distribuídas em três anos. A carga horária semanal é disposta em blocos de 90 minutos, devendo as atividades letivas se concentrarem, prioritariamente, no período da manhã. Conforme o regulamento interno, as manhãs contemplam dois ou três blocos de aulas de 90 minutos, não podendo ultrapassar cinco blocos num mesmo dia (AECC, 2019a).

Essas estratégias de organização do tempo escolar concorrem para a finalidade instrutiva das instituições, assim como integram as funções de controle e regulação moral. Nessa ordem, o currículo assume papel fundamental como elo entre o conhecimento e as regras que determinam sua aplicação (SILVA, 2009). Os processos de subjetivação de docentes e discentes são perpassados pelas tecnologias de dominação, que agem essencialmente sobre a classificação e a objetificação dos corpos (MARSHALL, 2002). Assim, a agência docente nos currículos pode ser concebida como o entendimento que os/as professores/as têm da forma que falam, agem e são oficialmente interpelados/as nas práticas curriculares, bem como a percepção de como os/as estudantes devem falar e agir (PIGNATELLI, 2002).

Os/as estudantes que chegam ao Instituto Federal em Avaré para fazer o Curso Técnico em Lazer ou no Agrupamento Escolar em Fiães para o Curso de Animador/a Sociocultural precisam aprender uma série de signos de como se portar nesses lugares. A adaptação ao novo espaço e suas regras é compreendida, pela professora Mariana (IFSP), como uma dificuldade enfrentada pelos/as estudantes com relação à escola, mas também pelos/as docentes com relação aos/as estudantes.

Até eles se posicionarem, saberem que aqui dentro do instituto o sistema é um pouco diferente do que estão acostumados. É diferente para eles estar aqui nos dois períodos, então muitos deles não tinham esse hábito. Então, é questão de eles se adaptarem ao que a gente oferece aqui e ao que a gente exige deles (Mariana, IFSP).

As dificuldades com relação à indisciplina de estudantes novatos/as, que ainda não adquiriram os códigos da instituição, são percebidas pela professora Coimbra, do Curso de Animador/a Sociocultural. De acordo com a professora, “os alunos conversam muito a nível de sala de aula, é sempre uma constante chamada de atenção. Eu acho que, por vezes, a conversa é uma coisa que já vem de fora e que tem continuidade, muitas vezes, dentro.” Assim, os comportamentos externos precisam ser modificados na instituição, no processo de transformação dos/as estudantes, de modo que, segundo Silva (2009), a moldagem dos corpos aparece como componente central e permanente do currículo.

Nesse intuito, a burocracia administrativa das escolas, de forma geral, aproxima-se do modelo empresarial, em que impera a lógica do controle. Gestores dos sistemas controlam os/as diretores/as, que controlam os/as professores/as, que controlam os/as estudantes (BENEDETTI, 2007). A professora Marília sente falhar em sua função, ainda que provisoriamente, quando não consegue atingir esse controle na turma de novatos/as do curso técnico em Lazer. “Até difícil de controlar em sala de aula porque eles têm esse perfil de ser

mais falador, sabe?” Assim, os/as professores assumem a função de ensinar o comportamento adequado e controlar as condutas.

As práticas curriculares, entre outros processos sociais, estão empenhadas na moldagem dos corpos aos papéis de gênero, raça e classe a que são destinados. Silva (2009) compreende que o currículo ensina posições, gestos, formas de se dirigir às outras pessoas, movimentos, que nos fixam como pertencentes a grupos sociais específicos. Nesse sentido, a professora Olinda, do IFSP, externa esse papel de ensinar uma determinada postura por meio da disciplina que leciona no curso de lazer: “Desde cabelo preso, uniforme cheirosinho, até a forma de falar, se é um evento de uma empresa, tratar a pessoa de acordo com o nível social ou a idade”. Além da questão socioeconômica, com relação ao gênero, os discursos curriculares normalizam não apenas distinções sobre o que meninas podem fazer em comparação com os meninos, “[...] a aprendizagem escolar implica também distinções, diferenciações e sensibilidades que inscrevem emoções e atitudes apropriadas” (POPKEWITZ, 2002, p. 192).

Assim, os/as professores/as do Curso Técnico em Lazer e do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, apesar das particularidades de suas instituições, estão envolvidos na lógica de disciplinamento e controle na qual os currículos estão engajados. As regras e práticas pedagógicas, entre outros objetivos, estão comprometidas com um trabalho sobre os corpos discentes, a alteração de seus elementos, seus gestos e seus comportamentos (FOUCAULT, 2007). A maquinaria de poder dos currículos, agindo por meio dos/as docentes, visa excluir condutas que não condizem com o esperado para um/a estudante do IFSP ou do AECC, ou para um/a futuro/a técnico/a em lazer ou animador/a sociocultural. Ao disciplinar e ensinar as técnicas “apropriadas”, busca-se produzir uma substância única de expressão para esses/as estudantes (DELEUZE, 2005).

Nesse processo, a instituição escolar tende a manter a noção de ser um local de naturalização da discriminação social, ao tratar como iguais estudantes que chegaram à escola dotados/as de diversidades e desigualdades. Se a escola deveria anular ou amenizar essas desigualdades, muitas de suas práticas curriculares acabam por reforçá-las (PACHECO, 2019). As narrativas que os currículos veiculam corporificam noções sobre “[...] quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo excluídos de qualquer representação” (SILVA, 2009, p. 195).

Dessa forma, ainda que as políticas estudantis visem amenizar as desigualdades, elas também servem para cobrar dos/as estudantes que recebem auxílio o fato de terem que se igualar aos/às demais. Nas palavras de uma das professoras do Curso Técnico em Lazer: “eles

não gastam com nada disso”, “não têm investimento nenhum”, “ganham até auxílio para comprar o material que usam durante o curso”. No entanto, a naturalização da discriminação social presente na escola, como argumenta Pacheco (2019), pode ficar ainda mais evidente quando estudantes de classes desfavorecidas economicamente não fazem parte do grupo de estudantes dos quais se espera êxito profissional. Uma das professoras do Curso de Animador/a Sociocultural explicita essa visão ao falar sobre estudantes que são convidados/as por empresas para estágio.

São convidados alunos que realmente foram excelentes em toda a sua ação, formação, mas também aqueles que nem sempre eram compatíveis com o ideal de aluno em termos da questão de atitudes, de valores e, depois, na sua prática, em situação de trabalho, de estágio eram excelentes. (...) Alguma coisa que nós ficamos perplexos, mas é uma realidade. Alunos de classe social baixa, com muitas dificuldades económicas e revelavam-se excelentes, responsáveis, autónomos (Lisboa, AECC).

Nesse caso, perpetua-se a naturalização da relação entre o baixo rendimento escolar, a indisciplina e a classe social. Essa situação faz com que a escola possa ser compreendida como um local de divergências, pois práticas curriculares aparentemente benevolentes e eficientes ampliam o domínio autolimitador da normalidade, da marginalização e da reabilitação do desviante. Assim, o fracasso escolar dos/as estudantes e a indisciplina são geralmente tratados como comportamentos desviantes e raramente como formas de resistência dos/as jovens às práticas pedagógicas (PIGNATELLI, 2002). Além disso, os comportamentos considerados desviantes podem estar vinculados à relação dos/as estudantes com outros currículos culturais que disputam espaço com o currículo escolar.

A subjetividade juvenil, segundo Sales (2010), é constituída na vivência de situações tecnologicamente mediadas em diversas esferas e instituições sociais. O currículo escolar vivenciado pelos/as jovens é atravessado por muitos outros discursos, que circulam em vários artefatos tecnológicos, levando às práticas curriculares da escola outros problemas, outras demandas, outros modos de subjetivação. Nesse sentido, o professor Bento entende como uma dificuldade para lecionar no Curso Técnico em Lazer a questão de lidar com a relação que os/as jovens estabelecem com a tecnologia. Esses/as jovens, a partir das experiências constituídas em uma gama diversa de contextos espaço-temporais dos mundos virtuais, como ressaltam Green e Bigum (2009), tendem a lidar de outras formas com as delimitações de espaço e tempo escolar, que os/as possibilita estar e não estar na sala de aula.

Entretanto, o uso de equipamentos eletrônicos em sala de aula e outros comportamentos apresentados pelos/as estudantes e considerados não condizentes com o

esperado são justificados, por professores/as de ambas as escolas, de diferentes formas. A idade, a dificuldade de adaptação inicial e o perfil falador explicam a indisciplina dos/as estudantes. Entretanto, algumas vezes, credita-se aos diferentes contextos de origem dos/as estudantes a responsabilidade pelas posturas consideradas desviantes, com referência, principalmente, aos/às estudantes procedentes de escolas públicas e famílias pobres. Nesse sentido, as práticas curriculares das instituições e dos cursos técnicos destacam a intencionalidade de transformação do comportamento dos/as estudantes.

A concepção de prática educacional da modernidade propõe a formação dos sujeitos com base na necessidade de mudar o outro. “Espera-se que as representações do aluno mudem ou sejam deslocadas e que o saber do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo se altere, mas sempre num sentido previamente designado” (BENEDETTI, 2007, p. 109). Dessa forma, na escola, entre os diferentes discursos que nela circulam, permanece, em certa medida, a centralidade do ensino e do/a professor/a. Nessa forma de pensar a educação, os/as professores/as ensinam, mas os/as estudantes desviantes tendem a não aprender, pois a qualidade da aprendizagem é avaliada pela capacidade de repetir informações, palavras de ordem e comportamentos transmitidos pelo/a professor/a.

Tanto no Curso Técnico em Lazer do IFSP quanto no Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC, uma dimensão do currículo envolve práticas pedagógicas voltadas para a formação de condutas pessoais. Para além das condutas profissionais, expostas nos documentos e discursos das professoras, o currículo, por meio de seus agenciamentos das subjetividades, visa produzir formas de se relacionar consigo e com os/as outros/as. Nessa vertente comportamental, o currículo, de acordo com a professora Lisboa (AECC), busca formar atitudes, valores e comportamentos compreendidos como adequados perante a vida. Assim, as práticas curriculares se empenham na aplicação de tecnologias que individualizam, normalizam (FOUCAULT, 2007) e estimulam os processos de construção dos sujeitos (FOUCAULT, 1998).

Para tal, as professoras buscam tematizar as relações entre os/as estudantes, trazendo para os debates os preconceitos, as práticas de *bullying* e questões relacionadas à sexualidade. Para a professora Lisboa, “a sexualidade é uma área que não está diretamente ligada com a animação sociocultural, mas que acaba por ser muito importante e acabamos por abordar.” Os comportamentos são tematizados, nessa lógica, não pelos atravessamentos presentes nas práticas da animação sociocultural, mas pela experiência discente. As práticas curriculares, nesse sentido, buscam levar os/as estudantes a se reconhecerem como sujeitos de uma conduta.

O currículo também busca, em sua vertente comportamental, fazer com que as práticas pedagógicas levem os/as estudantes, segundo a professora Coimbra, “a sentirem-se bem e fazerem com que os outros sintam-se bem.” Os conteúdos curriculares da animação sociocultural, assim pensados, não visam apenas a animação do outro, mas dos sujeitos animadores. Um sujeito que a articulação entre discursos e práticas pedagógicas visa construir como sujeito individual, caracterizado por certas formas normativas de relação consigo e de autoconsciência (LARROSA, 2002). Para isso, o currículo se utiliza da inscrição de sistemas simbólicos de acordo com os quais a pessoa deve interpretar, organizar e agir no mundo (POPKEWITZ, 2002).

Nesse sentido, buscando delimitar os traços dos rostos estudantis, as formas de se portar e de tratar as pessoas integram, implicitamente, os conteúdos disciplinares do Curso Técnico em Lazer, como explica a professora Olinda.

Não é um conteúdo explícito, mas em toda disciplina é muito reforçado isso, que a principal questão num técnico em lazer é lidar com público. Então, seja na disciplina de administração, empreendedorismo, que eles têm, o que eles aprendem é que a pessoa vai chegar até você, mas você tem que mantê-la com você (Olinda, IFSP).

Nessa constituição curricular de habilidades para socializar e lidar com as pessoas, a timidez, característica de parte dos/as estudantes, aparece como traço a ser superado. No Curso Técnico em Lazer, assim como em outros contextos de formação, apesar da timidez não ser considerada uma patologia a ser curada, mas uma característica da condição humana, ela é frequentemente compreendida como barreira para o desenvolvimento profissional (FELIX, 2013). O perfil animado, criativo e prático do/a técnico/a em lazer não parece abarcar a possibilidade da timidez como traço de rostidade. O rosto tímido precisa ser desfeito ou refeito, pois, ao entrar em choque com a máquina binária, não se enquadra na representação esperada. Assim, os agenciamentos disciplinares agem no sentido transformar as condutas tímidas em condutas aceitáveis no mercado de trabalho.

É um curso que a gente vê resultado, que a gente vê o aluno chegando supertímido. Assim que não fala com ninguém, que fica na classe quietinho e de repente só veio mesmo para o Lazer porque não queria os outros cursos. A gente teve aluna de chorar e dos pais virem aqui falar: - Olha, eu estou preocupado porque minha filha está muito nervosa porque vai ter que aplicar uma programação e ela vai ter que falar e é muito tímida. E a gente faz esse trabalho com a família de que: - Olha, se ela conseguir vencer esse desafio... Imagina uma pessoa que nem falava com o colega do lado e agora está aplicando uma programação de lazer para um grupo de 40 pessoas, vencendo esse desafio ela vai conseguir fazer trabalhos de faculdade, ela vai conduzir na empresa (Marília, IFSP).



Entretanto, a timidez pode estar relacionada a uma multiplicidade de questões em que os indivíduos estão envolvidos e à forma como os agenciamentos afetam os desejos e os receios. Spinoza (2009, p. 240), ao pontuar que cada indivíduo faz seus julgamentos de acordo com aquilo que o afeta, ressalta que “[...] me parecerá tímido aquele que teme um mal que costumo menosprezar [...],” cujo “[...] desejo é entravado pelo temor de um mal que não me reprime.” A partir dessa contribuição, Felix (2013, p. 23) compreende que a timidez diz respeito a um indivíduo que demonstra “[...] se afetar com o medo de não atingir as expectativas do juízo e do padrão social de comportamento imposto pela sociedade e que tenta se defender de tais imposições através de suas atitudes e não atitudes.”

Assim, os comportamentos que demonstram receio na exposição aos julgamentos praticados pelos grupos são, nos agenciamentos disciplinares do Curso Técnico em Lazer, capturados no intuito de serem modificados e ajustados. O próprio curso pode se apresentar para estudantes como possibilidade não só de formação em Lazer, mas de mudança na forma como são afetados/as pelo temor de se apresentarem em público.

- Ah, professora, eu sou muito tímida. - Eu sou tímida e entrei no Lazer para mudar minha timidez. - Eu não consigo apresentar um seminário. Chega no final do curso está apresentando seminário. (...) E são pessoas que eram muito tímidas, sabe? Então, assim, quanto um curso não muda um olhar, não muda uma vida, não abre oportunidades (Vitória, IFSP).

Todavia, as práticas curriculares, explícitas ou não, que envolvem o sentir, afetar-se ou emocionar-se, podem ser incisivas na constituição de situações de intimidação dos indivíduos. Felix (2013), a partir da noção de intimidação-timidez, compreende que os processos de intimidação dos/as estudantes, presentes nas práticas curriculares, são constituidores da timidez na escola. A autora se refere ao fato de os/as estudantes serem coagidos/as pelos/as professores/as a estar em silêncio, a não se manifestar ou se movimentar. No entanto, no currículo do Curso Técnico em Lazer emerge um processo de intimidação à exposição. Mas não qualquer exposição, trata-se, no caso da disciplina de Psicologia e Relacionamento Interpessoal, de um processo que se inicia com a exposição de sentimentos e visa, gradualmente, formar um indivíduo recreador.

São três níveis, vamos dizer assim. O mais básico que é um pouco mais suave, vamos dizer assim, não tem muita exposição, até o outro nível que eu exponho um pouco mais eles. De leve também. Então, eu falei para eles: - Não quero fazer uma exposição, mas mexe um pouco mais, né! Eles vão colocar o sentimento deles, essas coisas assim (Salvador, IFSP).

Enquanto a matriz curricular do Curso Técnico em Lazer estrutura condutas profissionais que definem formas de se relacionar com as pessoas, a rede curricular se conecta, por linhas maleáveis, a processos que induzem os/as estudantes a observar, analisar, decifrar, interpretar e julgar a si mesmos/as. Os/as estudantes são resultados dos mecanismos por meio dos quais essa relação reflexiva consigo mesmos/as se produz. Nesse sentido agem os dispositivos pedagógicos, ou seja, os ambientes nos quais se constitui ou se transforma a experiência de si, nos quais se aprende ou se modifica as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo (LARROSA, 2002).

Essa transformação é empreendida ou desejada no currículo a partir de mecanismos que visam, além de ensinar competências profissionais, converter a timidez que, em sua raiz etimológica, diz respeito a “ter medo”, em animação e confiança. Esse processo envolve a possibilidade de, durante atividades com crianças, os/as estudantes do Curso Técnico em Lazer tornarem-se a própria atração, não só propondo as atividades recreativas, mas, segundo critica Marcellino (2000), transformando-se na atividade. A professora Vitória destaca esse aspecto:

Daí então a gente vai na comunidade e quando a gente volta com aquele choque. - Nossa, deu certo! Porque sempre que eles vão de personagem para a galerinha de nove a dez anos, eles têm que dar autógrafa. Então, eles se sentem superimportantes. A mulher-gato dando autógrafa! Os heróis, os super-heróis, cada um dando autógrafos e tirando fotos com as criancinhas (Vitória, IFSP).

Quando a gente vai no folclore, atividades folclóricas (...) é a mesma coisa, vem aquele monte de criancadinha. Todo mundo querendo tirar foto com a sereia, todo mundo querendo tirar foto com a Cuca, cada um dos personagens (Vitória, IFSP).

Os exemplos expostos pela professora Vitória demonstram como as práticas pedagógicas dos/as professoras/es do Curso Técnico em Lazer do IFSP podem proporcionar aos/as estudantes experiências diversas com a atuação em Lazer. Tais vivências envolvem desde a criação, proposição e reflexão sobre as atividades, até a performance com fantasias de personagens popularizados. Dessa forma, o currículo propõe aos corpos dos/as estudantes vivenciar situações em que são colocados em evidência, por meio de performances que se compõem com cenários e temáticas reconhecidas pelo público, geralmente, infantil (FERNANDES; ALMEIDA; SILVEIRA, 2019).

Entretanto, esse processo não se efetua sem resistência ou desvios. As práticas curriculares fazem seus investimentos para controlar a diferença, para reduzir as diversidades a uma identidade comum, mas o currículo está sempre passível de negociações, resistências, vazamentos e bifurcações (PARAÍSO, 2010b). Se os currículos, por um lado, produzem

rotinas, aprisionam forças, dividem e desestimulam, por outro, eles promovem encontros, conexões capazes de reativar forças, ativar devires e produzir estímulos diversos (PARAÍSO, 2015).

Assim, ainda que as práticas curriculares insistam em neutralizar as forças, os/as estudantes fazem rupturas, resistem e contestam o perfil que os currículos querem formar. E as reações dos/as estudantes, como resistências, fazem com que os/as professores/as reformulem seus enunciados e suas práticas. Ou seja, na comunicação entre professores/as e estudantes, os traços significantes são indexados nos traços específicos dos rostos. “Os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes” (DELEUZE, 1999, p. 30).

A partir da máquina abstrata de rostidade, os currículos tentam capturar a multiplicidade que envolve os/as estudantes do Curso Técnico em Lazer e do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, a partir da constituição dos traços dos rostos desses/as estudantes. Se o perfil profissional almejado está nos documentos oficiais, os rostos dos/as estudantes de Lazer e Animação Sociocultural se encontram no diálogo desses perfis com as rupturas produzidas. Os agenciamentos disciplinares se conectam aos agenciamentos das subjetividades, em um processo em que a significância e a subjetivação não param de se misturar por cruzamento, interseção e ramificação de uma sobre a outra. Nessa mistura, significância e subjetivação, se prolongam, dando extensão ao processo de rostidade (DELEUZE; GUATARRI, 1999). Os agenciamentos disciplinares da Educação Profissional se conectam a agenciamentos disciplinares do Lazer e da Animação Sociocultural e ambos se vinculam ao processo de constituição de sujeitos-animadores socioculturais e sujeitos-técnicos em lazer.

As formas como os/as professores/as do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural e do Curso Técnico em Lazer buscam definir os/as estudantes indicaram as linhas de segmentaridade que tentam se estabelecer sobre as linhas de fuga. Assim, os diversos comportamentos e características dos/as estudantes são territorializados em traços de rostidade, ainda que sujeitos à desterritorialização e reterritorialização. Esse processo trabalha na constituição de unidades de rosto, determinando correlações e contradições que auxiliam a identificação e a distinção dos rostos. O currículo atua como um sistema binário que determina os traços, os papéis, as possíveis escolhas e as atitudes fixadas aos rostos (CARVALHO; FERRAÇO, 2014). Esses traços, que buscam estabelecer as características do/a estudante desses cursos, podem assumir diversas formas, mas são aqui agrupados a partir

da conversa com os/as professores, principalmente, em traços de animação, corporalidade, performance, criatividade e interação.

**Animação:** os comportamentos considerados indesejáveis e as conversas fora de hora dão lugar a um perfil animado. Os/as estudantes de Lazer e Animação Sociocultural são considerados animados/as, comunicativos/as e dispostos/as à realização de diferentes tarefas. As práticas pedagógicas buscam abarcar esses traços de forma que se direcionem à motivação para as atividades propostas no currículo. Assim, o traço de motivação no rosto dos/as estudantes e a disposição que apresentam para participar das aulas refletem a motivação dos/as próprios/as professores/as. Dar aula em uma turma animada é também uma experiência animada, que exige estratégias pedagógicas, igualmente, animadas. No curso de lazer, os/as professores/as destacam que parte dos/as estudantes se mostra extrovertida desde o início do curso, já apresentando o primeiro traço de rostidade que os/as territorializa no curso. Contudo, para outros/as, a timidez é um desafio a ser enfrentado durante o curso, em um processo de rostificação.

**Corporalidade:** as práticas corporais que caracterizam a maioria das unidades de formação e disciplinas dos cursos determinam estudantes corporais, que estabelecem relações com o corpo de forma diferente do que se pode perceber em relação aos/às estudantes de outros cursos profissionais da escola. As práticas corporais que habitam as aulas possibilitam relações prazerosas com o próprio corpo, relações de proximidade com os outros corpos, inclusive, com os corpos dos/as professores/as. As práticas vivenciadas pelos/as estudantes inspiram liberdade corporal, por meio das infinitas possibilidades de conexões que são estabelecidas. Segundo os/as professores/as, para esses/as estudantes, que têm a corporalidade como traço, as aulas práticas parecem mais interessantes e vibrantes. Dessa forma, as disciplinas técnicas e teóricas buscam envolver práticas corporais que possam se conectar ao processo de subjetivação desses/as estudantes, com o emprego de uma técnica profissional perpassada pela relação com o corpo.

**Performance:** ao estabelecer relações de proximidade com seus corpos, os/as estudantes de Animação Sociocultural performam por meio de linguagens artísticas, principalmente a dança e o teatro. As atividades entendidas como aquelas que agradam mais aos/às estudantes são animadas, corporais e performativas. Nesse sentido, as professoras da área de expressão corporal e dramática do currículo assumem um papel importante na relação com essa característica que é associada ao/à estudante, com esse traço de rostidade. De forma similar, os/as professores/as entendem que os/as estudantes do curso de Lazer tendem a interessar-se pela experimentação de habilidades artísticas e usam sua extroversão para exibi-

las. A ligação com as performances artísticas aparece como um traço que está relacionado ao comportamento desses/as estudantes, bem como às habilidades profissionais de que necessitarão no futuro, seja pela ligação com a música, o teatro ou a dança. Dessa forma, as performances artísticas se apresentam como traços trazidos pelos/as estudantes para o curso, assim como são instrumentalizadas na constituição da subjetividade de estudantes de Lazer e Animação Sociocultural.

**Criatividade:** ser estudante de Animação Sociocultural no AECC ou de Lazer no IFSP corresponde a ser criativo/a. Os/as estudantes, que vivenciam práticas corporais e performáticas nas aulas, criam seus próprios projetos e assumem a autonomia sobre seus corpos, suas ideias, suas performances, ao desenhar, planejar e executar propostas de animação. Os/as professores/as das disciplinas técnicas compreendem que envolvem os/as estudantes em um constante exercício de criatividade e percebem, no desenvolvimento das ações propostas, o traço criativo dos/as estudantes. A proposição de atividades, a inovação, as adaptações das propostas ou a aplicação de uma atividade em diferentes contextos revelam que a criação é palavra de ordem no processo de subjetivação de estudantes desses cursos, o que demanda professores/as criativos/as.

**Interação:** as características do/a estudante de Animação Sociocultural se expandem para a interação que ultrapassa as paredes das salas, os muros da escola, os limites municipais. Estudantes animados/as e criativos/as, ligados/as às atividades corporais e dramáticas, são capazes de potencializar a interação do Curso de Animador/a Sociocultural com os demais, do Agrupamento de Escolas Coelho e Castro, com o Concelho de Santa Maria da Feira e de criar projetos que possam ser realizados em outras cidades. Por sua vez, os/as estudantes do Curso Técnico em Lazer interagem entre si e com a comunidade, ligando a escola à outras instituições de Avaré. O traço da interação faz com que tenham capacidade para receber membros da comunidade no instituto, sejam de outras escolas ou de projetos sociais, assim como fazem parte de um processo pedagógico que lhes permite realizar ações com a comunidade, nas praças e nos espaços das instituições. Dessa forma, os/as estudantes de lazer e animação sociocultural são, para os/as professores/as, sujeitos que interagem, que se abrem aos outros, à comunidade, e colaboram no papel da escola de integração com seu entorno.

Assim, no processo de construção e controle dos rostos estudantis, os currículos buscam constituir as paisagens, tentando compor uns com os outros em arranjos de complementaridade. São os agenciamentos nos quais os currículos estão envolvidos que requerem a produção dos rostos. Os cursos de Lazer e Animação Sociocultural constituem rostos de estudantes animados/as, em aulas animadas e para atuarem em contextos animados.

“O que conta não é a individualidade do rosto, mas a eficácia da cifração que ele permite operar, e em quais casos.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 38). Dessa forma, os traços de rostidade constituídos nos currículos desses cursos dialogam com características apresentadas pelos/as estudantes, ao mesmo tempo que reforçam estereótipos encontrados no mercado de trabalho. Estudos sobre a atuação nessas áreas destacam a presença de discursos sobre personalidades bem-humoradas, alegres, festivas e divertidas como características de profissionais do Lazer no Brasil (ARRUDA, 2018; BARBOSA, 2020; MARCELLINO, 2000), bem como da Animação Sociocultural portuguesa (BAPTISTA, 2019; MONTEZ, 2015).

Entretanto, o processo de rostificação, no qual os/as professores/as assumem um papel central, é um processo movente. Enquanto os/as professores/as definem os/as rostos dos/as estudantes, estes/as escapam, desfazem o rosto e as rostificações, demandando outras estratégias e classificações. Além disso, os/as professores/as constituem a si mesmos/as nesse processo, uma que vez que “[...] não falam uma língua em geral, mas uma língua cujos traços significantes são indexados nos traços de rostidade específicos” (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 29). Dessa forma, as práticas de constituição de rostos estudantis a partir de traços de animação, corporalidade, performance, criatividade e interação requerem recursos, posturas, linguagens e metodologias que perpassem esses traços, (des)territorializando e constituindo os rostos docentes.

#### 2.4 Professores/as em encontro, territórios em disputa

A compreensão tradicional de docente está relacionada a um indivíduo do tipo cartesiano, que supostamente passou por um processo de individuação que explica, produz e conduz a sua realidade (CORAZZA, 2009). A profissão docente, como as profissões de uma forma geral, é um segmento duro, mas que só pode ser compreendida a partir das conexões que estabelece, de suas atrações ou repulsões, que não coincidem com os segmentos (DELEUZE; PARNET, 1998). Desse modo, a prática profissional dos/as professores/as, tomada como um campo de singularidades, diferenças e disparidades, não designa um conceito subjetivo indeterminado, mas um momento do ser, que é suposto pelos outros estados que o/a atravessam.

No encontro com a instituição escolar, os/as professores/as vivem entre forças macro e micropolíticas tensionadas e engendradas o tempo todo pelas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos em currículos que são enredados por linhas duras, flexíveis e linhas de

fuga. Para além da dicotomia ensinar-aprender, os/as professores/as, assim como os currículos, são atravessados/as por forças, afetos e afecções, encontros, experiências e produções coletivas (REIS, 2019).

Nesse sentido, os/as professores/as e os currículos não cessam de agir e reagir entre si, de produzir e de consumir. As imagens dos/as professores/as “[...] se conectam e agem sobre a imagem do currículo, numa longa cadeia de ação e reação.” (PARAÍSO, 2008, p. 117). Tais conexões possibilitam aumentar ou diminuir o potencial de ação de quem as vivencia e, cada corpo, cada docente, diferencia-se pelos graus de potência que possui, pelos encontros que experimenta e pelas relações que estabelece. Esses graus são considerados a partir dos agenciamentos em que os corpos se encontram, pelos atravessamentos de linhas e fluxos experimentados (CASSIANO; FURLAN, 2013).

Para Tadeu (2002, p. 56), um agenciamento “[...] não é apenas a reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se ajuntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e seus mútuos afetos”. Nesse sentido, um agenciamento não implica a justaposição, mas uma combinação complexa. Não seria esse e aquele professor e aquela professora, mas esse professor com aquele e com aquela professora. O agenciamento é “co-funcionamento”, simpatia. Mas, no entendimento de Deleuze e Parnet (1998), a simpatia não é um sentimento de estima ou participação espiritual, e sim o esforço ou a penetração dos corpos físicos, psíquicos, sociais, verbais e, nesse caso, dos corpos docentes. Nesses agenciamentos, os/as professores/as se encontram, se compõem e se decompõem em grupos, áreas, departamentos e em territórios que constituem os currículos.

Trata-se, assim, de um agenciamento territorial que, para Deleuze e Guattari (1997c), não é separável das linhas ou coeficientes de desterritorialização, das passagens e das alternâncias para outros agenciamentos. O agenciamento territorial que compõe os currículos dos cursos de Lazer e Animação Sociocultural não para de atravessar outros agenciamentos, afirmando ou questionando o território curricular. Como processo movente, uma função agenciada, territorializada, pode formar novos agenciamentos em vias de desterritorialização. “Não há necessidade de deixar efetivamente o território para entrar nesta via; mas aquilo que há pouco era uma função constituída no agenciamento territorial, torna-se agora o elemento constituinte de um outro agenciamento, o elemento de passagem a um outro agenciamento” (DELEUZE; GUATTARI, 1997c, p. 116).

Como parte desses agenciamentos, os currículos comportam a marca da máquina binária do sexo, agindo sobre a composição de seus quadros. O Curso Técnico em Lazer do Instituto Federal de São Paulo – *campus* Avaré, no Brasil, e o Curso Profissional de

Animação Sociocultural do Agrupamento Escolar Coelho e Castro de Fiães, em Portugal, são cursos elaborados, coordenados, lecionados e frequentados principalmente por mulheres. Entretanto, as professoras estão de tal forma nesse agenciamento que os discursos diretos não revelem essa questão, exceto pela professora Vitória, que destaca que, em seu estudo de conclusão do curso de Direito, abordou a relação entre gênero e lazer dos/as servidores/as do IFSP.

Tanto em Portugal quanto no Brasil, as mulheres têm presença majoritária nas áreas das Ciências Humanas, Sociais e nos cuidados com a saúde. Considerando a formação das professoras no Turismo, nas Artes e na Animação Sociocultural, suas áreas acadêmicas conectam-se a campos onde há maior participação feminina. Gaviria (2010) explica essa conexão ao afirmar que a “economia do cuidado” é sustentada e desenvolvida especialmente por mulheres, a partir da consideração de suas “competências tácitas” para tais atividades. Essa construção social, de acordo com Bonalume (2020b), visa naturalizar posições em que, diferentemente dos homens, as mulheres são levadas a ocupar funções consideradas importantes, porém sem valor agregado. Nesse sentido, o “cuidar remete à questão de gênero, na medida em que foi sendo naturalizado como se fosse inerente à posição e à disposição feminina” (BONALUME, 2020b, p. 262).

Além disso, o Curso Técnico em Lazer coexiste, divide e disputa espaços institucionais com cursos constituídos por e para uma maioria masculina, como os cursos integrados de Agroindústria e de Mecatrônica. Da mesma maneira, a Animação Sociocultural em Fiães é oferecida como dupla certificação no ensino secundário, ao lado dos cursos de Informática e gestão de redes e Desenho digital 3D, com a maioria masculina de docentes e discentes. Dessa forma, a tecnologia, enunciado que povoa os cursos técnicos e profissionais, é compreendida por Preciado (2014) como uma categoria chave, ao redor da qual se estruturam as espécies, o gênero, a raça e a cultura. As noções aparentemente intocáveis da natureza e da diferença sexual encontraram e encontram apoio no entendimento de tecnologia como totalidade dos instrumentos que as pessoas fabricam e empregam para realizar coisas. Em consequência, os corpos masculinos e femininos são definidos em função da relação que estabelecem com essa tecnologia (PRECIADO, 2014; HARAWAY, 2009).

Assim, as professoras reivindicam e constroem seus territórios, por meio de conflitos e negociações provocados pela presença da Animação e do Lazer em um espaço constituído a partir da racionalidade técnica, da lógica de aplicar técnicas e procedimentos no intuito de atingir os efeitos desejados. Historicamente, a Educação Profissional vem (re)produzindo a divisão sexual do trabalho, mas também, segundo Medeiros, Leite e Pereira (2013 p. 147), é



palco de negociação de sentidos dos processos identitários, de contradições, resistências e reelaboração “de embates e de debates entre as diferentes perspectivas ideológicas, culturais e político-sociais”.

Nesses territórios, as composições experimentadas podem levar as professoras a vivenciarem relações passionais com os elementos do currículo. Segundo a professora Coimbra, a professora Gaia, afastada para tratamento de saúde, tem muita experiência na área da expressão corporal e dramática, participa de muitos eventos, elabora coreografias, compra roupas apropriadas para dança do ventre com dinheiro próprio. Nas palavras de Coimbra, “Ela de facto, eu acho que ela tem dentro dela algo mesmo dirigido ao curso”. O que, para Deleuze e Guattari (1997a), não tem a ver com determinação natural, mas com o desejo agenciando, agenciado, maquinado, pois os agenciamentos são passionais, são composições de desejos. O agenciamento não existe sem as paixões que coloca em jogo, os desejos que o constituem, tanto quanto ele os constitui.

As professoras turismólogas do Curso Técnico em Lazer trazem a relação passional com o curso para seus discursos: “não posso nem falar muito”, “tem uma energia”, “gosto tanto”, “fantástico”, “apaixonada”. A potência de agir do corpo aumenta diante das composições resultantes do encontro entre elementos. Assim, a relação que as professoras estabelecem entre si, as composições de corpos e de ideias podem aumentar o potencial de agir no currículo (CASSIANO; FURLAN, 2013). Pois, de acordo do Deleuze e Guattari (1999), o desejo não é falta ou carência, mas é ele que produz nossa realidade, constituindo nossas relações. A razão, os afetos e as afecções das professoras não agem separadamente, e sim como dimensões intrinsecamente relacionadas (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018).

Os encontros nos movimentos dos currículos possibilitam que os/as professores/as sejam afetados/as por paixões de todos os tipos, de diferentes potências. Essas afecções podem criar outros modos de existir e de composição coletiva, inventando rupturas. No entanto, as afecções em contato com os corpos podem produzir tristeza, frustração e medo (REIS, 2019). Esses encontros podem resultar em decomposições que diminuem a potência de agir. No caso da professora Águeda, apesar das estratégias de territorialização, uma linha de segmentação age no sentido de separar professores/as efetivos/as de contratados/as. Há encontros, há composições entre elementos de sua trajetória e o currículo, entre a professora e os/as estudantes, mas a forma como é contratada limita suas possibilidades de composições. Por isso, a professora Águeda, nesse encontro com a escola, encontra-se desmotivada, com seu potencial diminuído, sem a possibilidade de fazer outras composições. “Talvez, se eu

ficasse na escola e ficasse sempre responsável pela disciplina, por exemplo, eu conseguiria fazer as coisas de outra maneira e procurar essa interação” (Águeda, AECC).

Diferentemente, a professora e diretora de curso tem, no grupo de docentes do Curso de Animação Sociocultural, seu principal espaço de encontros e composições, pois leciona somente nesse curso e está em relação com os corpos que circulam nesse meio. Entretanto, como a única licenciada em Animação Sociocultural na escola, a professora Lisboa enfrenta a questão do reconhecimento profissional, que não pode compartilhar com as demais professoras do curso, nem sequer com professores/as de disciplinas técnicas de outros cursos. A formação em Animação Sociocultural não é considerada uma carreira docente.

Professor de animação é um técnico superior porque o Ministério da Educação ainda não assumiu um grupo de docência para o animador sociocultural, assim como para o técnico da ação social. É a mesma coisa, estamos ao mesmo nível que os psicólogos, somos técnicos superiores. Ou seja, lecionas, és responsável, tens toda a responsabilidade inerente igual a um professor, mas efectivamente és um técnico superior (Lisboa, AECC).

Apesar de não haver diferença salarial e não se sentir desrespeitada por parte da escola, a professora entende que é uma diferença, um entrave, “um degrau que é preciso subir”. Se, por um lado, a professora está territorializada no Curso Profissional de Animação Sociocultural, devido à formação e ao cargo que ocupa, por outro, o não reconhecimento como professora é compreendido como algo que lhe falta. Preencher esse vazio representa a reivindicação de um território no edifício das identidades reconhecidas, que se configura, para Guattari e Rolnik (1996), como uma posição defensiva com o propósito de evitar a marginalização, um lugar sem prestígio na hierarquização dos valores. Ainda que o prestígio esteja presente em outras combinações, o desejo agencia a busca pelo reconhecimento.

Esses territórios moventes, que são os currículos, escapam a modelos arborescentes e cristalizados de relação com o conhecimento e se lançam na complexidade constituída no ambiente escolar. Nos territórios curriculares, as correlações entre saber e poder e subjetividades são tecidas por sujeitos diluídos, em devires, constituídos em processos híbridos (REIS, 2019). As diferentes combinações possíveis nesses currículos, como orienta Tadeu (2002), permitem compreendê-los a partir das composições que são feitas e desfeitas. Portanto, por meio dos discursos apropriados por Lisboa, Évora, Coimbra e Águeda, do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, bem como por Marília, Vitória, Mariana, Olinda, Salvador e Bento, do Curso Técnico em Lazer, busquei compreender os territórios disciplinares que estão em combinação e disputa nesses currículos.

Desse modo, compreendo que os encontros possibilitados nesses currículos podem se configurar com um projeto interdisciplinar, que se dá por meio da intersubjetividade dos/as professores/as. A interdisciplinaridade é reforçada, nos documentos orientadores, como característica desses currículos, ainda que a presença de diferentes disciplinas, para Marques (2012), esteja relacionada à multidisciplinaridade, enquanto a interdisciplinaridade diz respeito à relação entre elas. Entretanto, o aspecto interdisciplinar desses currículos não é proporcionado apenas pelo encontro de áreas disciplinares, mas pela composição e decomposição entre professores/as ou, como argumenta Fazenda (2008), pela relação dos/as professores/as com os saberes, espaços, processos de formação, discursos e desejos.

As ações das professoras no currículo do curso de animador/a sociocultural envolvem o caráter interdisciplinar dessa área de formação, proposto em suas conexões com os estudos da comunidade e as áreas de expressão musical, plástica, corporal e dramática. A Animação Sociocultural busca sua fundamentação em várias áreas científicas, nomeadamente a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia Cultural e a Pedagogia. Além disso, as práticas de intervenção da Animação Sociocultural podem abarcar os jogos, o teatro, a música, o esporte, as dinâmicas de grupo e a dança (BAPTISTA, 2019). A diversidade na reflexão e formação em Animação Sociocultural também se mostra nas áreas em que são projetados seus programas de atuação, como a saúde, a educação, o ócio/lazer, o meio ambiente ou as relações sociais (LOPES, 2019).

Da mesma forma, tanto a produção de conhecimentos sobre o Lazer no Brasil quanto a atuação profissional nesse campo têm apontado ações colaborativas que vão além dos limites disciplinares, revelando o caráter interdisciplinar do Lazer (GOMES, 2018). O próprio fenômeno do lazer representa uma atividade complexa, divergente e multidimensional (MARQUES, 2012) estudada por diferentes áreas, que incluem os Estudos Interdisciplinares em Lazer, assim como Educação Física, Educação, Turismo, Hospitalidade, Cultura, Psicologia, Sociologia e Administração (ISAYAMA; SILVA; LACERDA, 2011). Essa diversidade aparece no currículo do Curso Técnico em Lazer, no encontro entre turismólogas, professora de Educação Física, administrador e bacharel em Gastronomia.

Nesse sentido, as reuniões entre docentes, embora priorizem as funções administrativas, pautando informações e decisões burocráticas, são espaços de encontro para o grupo de docentes, tanto do curso de Lazer quanto de Animação Sociocultural que, além dos objetivos formais, buscam familiarizar e integrar o grupo a partir de objetivos comuns. A reunião é o espaço em que a professora Águeda, no Curso de Animador/a Sociocultural,

encontra diálogo e apoio, principalmente da diretora do curso. No Curso Técnico em Lazer, segundo a coordenadora Marília:

É comum os professores terem essa confusão. O que é, afinal de contas, o curso de lazer? Eles chegam e se perguntam. Então, a gente explica qual o perfil do nosso egresso, onde ele vai trabalhar, como é que funciona o curso (Marília, IFSP).

Além disso, as reuniões são tempo/espaço de planejamento, discussão do currículo e troca de experiências, ainda que essas finalidades não sejam vivenciadas por todos/as da mesma forma. Elas se configuram como locais de disputas, de debates acerca de projetos, de modo que contribuem para a construção de argumentos para a continuidade do Curso Profissional de Animador Sociocultural, no contexto de Portugal; assim como para o aprimoramento da própria concepção do Curso Técnico em Lazer, uma vez que oportunizam a reflexão sobre a missão da instituição e as demandas a serem atendidas, como é o caso da experiência com o Curso Técnico em Eventos, na realidade brasileira.

Todos esses coordenadores reúnem e transmitem a informação ao, à direção da escola e a direção da escola transmite informação a esses coordenadores. E é pedido que perante directivas que a direção da escola recebe, os professores, esses coordenadores analisem se é importante manter o curso ou não (Lisboa, AECC).

A gente tinha aqui o curso técnico em eventos que também era integrado, (...) a gente, os professores da época, quem estava no corpo docente entendeu que não estava sendo mais adequado porque eles tinham que organizar em eventos, eles tinham que mexer com a parte financeira. E aí os professores achavam que não era a melhor formação profissional, até porque eles não tinham tanto onde atuar aqui na Estância Turística de Avaré, então se pensou no curso de lazer. Até onde eu sei, foi mais ou menos por isso que se optou por essa formação aqui (Marília, IFSP).

As reuniões concretizam, assim, a possibilidade de que o currículo mude, à medida que os/as professores/as se envolvam e reflitam sobre ele e que as macropolíticas curriculares sejam perpassadas por micromovimentos que envolvem afetos, afecções e a potência inventiva (CARVALHO; SILVA; DELBONI, 2018). Nesse sentido, no IFSP, o Grupo de Estudos de Hospitalidade e Lazer é compreendido, pela professora Vitória, como espaço em que os/as professores/as se encontram, produzem e discutem os projetos de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvem na área do Lazer. Como o grupo é aberto a todas as pessoas do instituto, ele possibilita que docentes de outras áreas se conectem às discussões. Entretanto, o grupo é, muitas vezes, o lugar em que os/as docentes do Curso Técnico em Lazer têm acesso aos estudos do Lazer, reconhecendo sua aproximação ou distanciamento e estabelecendo suas dinâmicas de territorialização nesse campo.

A construção desses projetos de currículos baseados em áreas interdisciplinares enfrenta embates subjetivos, institucionais e epistemológicos. Se, por um lado, os currículos interdisciplinares podem promover possibilidades de partilhas de conhecimento entre os/as professores/as, por outro, o encontro entre diferentes áreas é perpassado por relações de poder que buscam estabelecer o domínio de um saber sobre o outro (SALGADO, 2017). Apesar do campo do Lazer e da Animação Sociocultural estarem relacionados a diferentes áreas do conhecimento, a constituição de seus currículos é marcada pela persistência da tradição disciplinar e do pensamento positivista (MARQUES, 2012).

Diferentes professores/as e áreas se encontram e se combinam no Curso Técnico em Lazer, entretanto, as linhas de segmentação de professores/as por área de formação e a estrutura hierárquica dos saberes atravessam esses encontros. Nesse sentido, a professora Vitória entende que a formação em Turismo, que influencia sua prática no curso, interfere na própria concepção e no andamento do curso, já que o Turismo é a formação das três professoras que lecionam as disciplinas consideradas a base do curso. Dentro desse grupo, ela acredita que a distribuição das disciplinas é feita de acordo com a afinidade de cada professora. Em razão disso, a parte “técnica/prática” acaba por chegar a ela em função do seu perfil, considerado adequado para lidar com pessoas e com comunidades. Dessa maneira, para o desempenho da função, Vitória recorre às experiências que obteve durante a graduação em Turismo, como guia de turismo e recreadora hoteleira.

Assim, esse território curricular do Curso Técnico em Lazer, que tem como núcleo a área do Turismo, expande-se, abarcando outras áreas disciplinares para compor o corpo técnico do curso, que conta com professores/as do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer. Segundo o professor Salvador, “existe o entendimento de que todos os professores do eixo estão aptos a lecionarem todas as disciplinas que existem nesse eixo. Tanto na Hotelaria, quanto na Gastronomia, quanto no Lazer”. Nesse contexto, a interdisciplinaridade do Lazer não aparece no currículo como composição de disciplinas sem contradições, pois comporta tanto professores/as que se veem como parte do currículo, em razão das demandas institucionais, como aqueles/as que representam áreas como o Turismo e a Educação Física, que buscam se estabelecer como produtores/as de saberes sobre o lazer.

Da mesma forma, no Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, os discursos veiculados pela professora Lisboa enfatizam sua formação em Animação Sociocultural, que garantiu que ela se apropriasse dos conhecimentos balizadores da área. Tais conhecimentos, por sua vez, atuam como afirmadores de seu lugar como diretora do curso. Além disso, a partir da centralidade do conhecimento disciplinar da Animação Sociocultural, seriam feitas

as articulações com as áreas de expressões. Assim, apesar do aspecto interdisciplinar do curso, a formação da professora Lisboa lhe promove a um lugar hegemônico no curso, enquanto as demais professoras se situam na interseção entre suas áreas de origem, a Educação Física, a Música e as Artes Visuais, e o curso de animação sociocultural.

Nesse processo, os/as professores/as realizam seus micromovimentos nos currículos, permeando a estrutura e a organização escolar, as problemáticas da relação entre formação e atuação profissional e a hierarquização dos conhecimentos. Nessa perspectiva, a professora Mariana entende que a sua formação em Turismo não lhe garantiu condições de lecionar no curso de Lazer. Segundo Mariana, o seu curso de graduação enfatizava os conteúdos que entende como mais relacionados ao Turismo, enquanto o Lazer teria sido abordado em apenas um semestre de seu curso. Embora, os campos Lazer e Turismo contenham particularidades, o núcleo comum dessas áreas pode ser ampliado, quando se pensa nos diversos segmentos do turismo e nas diferentes motivações que se associam à dinâmica turística (ARAÚJO; COSTA E SILVA; ISAYAMA, 2008). Contudo, Uvinha (2010) nota que a presença do Lazer na formação profissional em Turismo é marcada por um viés reducionista, principalmente relacionado a uma concepção tecnicista que reduz o debate sobre o lazer à recreação, entendida como uma mercadoria.

Em razão dessa abordagem reducionista, a professora Mariana entende que teve pouca noção da questão do lazer na graduação, mas, foi a partir da atuação no Curso Técnico em Lazer que começou a desenvolver estudos teóricos sobre a área. O currículo a desterritorializou, uma vez que seu conhecimento sobre Turismo não era suficiente para lecionar e não dispunha de experiências com o campo do Lazer. Entretanto, a professora buscou formas de se reterritorializar, procurando constituir-se como uma professora do campo do Lazer por meio da docência e da incorporação do Lazer em suas pesquisas. Segundo ela, suas pesquisas na área do Turismo, lugar importante de seu processo de subjetivação, não dialogavam com os Estudos do Lazer até a sua entrada no corpo docente do curso técnico.

Outros movimentos de territorialização e embates disciplinares no Curso Técnico em Lazer são apresentados pela professora Olinda. Diante de um curso cujo núcleo de professoras pertencia à área do Turismo, Olinda acredita que sua formação em Educação Física e sua experiência com as práticas lúdicas agregam saberes ao curso. No Brasil, em função da relação historicamente estabelecida entre a Educação Física e as atividades que visavam recuperar a força de trabalho do operariado, os cursos de Educação Física incluíram em seus currículos a disciplina “recreação/lazer”. Em muitos desses currículos, prevalecia a associação do lazer exclusivamente ao conteúdo físico-esportivo (SILVA; CAMPOS, 2010). No entanto,

as disciplinas de Lazer nos cursos de Educação Física também têm apresentado um caráter interdisciplinar, abordando temáticas como a educação ambiental e as relações étnico-raciais (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

Na formação acadêmica de Olinda, o Lazer foi contemplado a partir de projetos de intervenção em uma disciplina e por meio da relação entre ludicidade e jogos, em outra. Apesar da associação da Educação Física à recreação e ao lazer, essa experiência com a temática do lazer, como estudante de graduação, é compreendida por Olinda como negativa, pois ela julga não ter aprendido o suficiente para atuar no campo. Portanto, durante a graduação, motivada por seu gosto em trabalhar com crianças, Olinda fez um curso livre de recreadora, no entanto, segundo ela, apesar do alto investimento no curso, o retorno financeiro a deixava desmotivada: “Ficava o dia inteiro, por exemplo, no shopping. Era 30 reais por dia, sabe? Aí eu vi que não era algo que eu me encaixaria”.

Ainda que o curso de recreadora tenha se apresentado como uma experiência negativa, por ter se sentido explorada, Olinda afirma que aprendeu técnicas e práticas que fizeram o curso valer a pena. Além disso, mesmo antes de lecionar a disciplina técnica, Olinda já adaptava a disciplina Educação Física no Curso Técnico em Lazer, buscando mostrar como eles/as poderiam usar os conteúdos relacionados a jogos e brincadeiras em suas práticas de recreação. Assim, a professora dialogava com aspectos de sua formação, que traz os jogos e as brincadeiras como vínculo entre a Educação Física e o Lazer (GOMES, 2008). Assim, o lugar que Olinda reivindica no corpo docente está balizado na posição da Lazer como área própria do território da Educação Física.

Os movimentos de territorialização do professor Salvador no curso de lazer passa por outras estratégias. De acordo com o professor, o entendimento institucional de que as/os professores/as do eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer podem lecionar em qualquer curso oferecido pela área influencia a distribuição de disciplinas entre professores/as. Pois, quando não é possível que a distribuição ocorra considerando a afinidade com as disciplinas, as regras institucionais servem para garantir o funcionamento: “Você vai ter que ficar com esta aqui”. Ou seja, a formação do corpo docente é feita a partir de aproximações institucionalizadas dos/as professores/as com as disciplinas lecionadas, ainda que nem sempre essas combinações aconteçam da forma harmônica como os discursos institucionais sugerem.

Assim, o processo de familiarização/reterritorialização de Salvador envolve a sua aproximação com o Instituto Federal de Avaré, sendo oriundo de outra instituição, e o seu reconhecimento como professor do curso de lazer. Além disso, Salvador ficou responsável pela disciplina “Psicologia e Relacionamento Interpessoal”, que ele descreve como conteúdo

peculiar e desafiador. Sua estratégia para se sentir mais próximo do conteúdo envolveu dois procedimentos. O primeiro foi retirar a palavra “psicologia” do nome da disciplina, tratando-a como “Relacionamento Interpessoal”, o que lhe evitou o constrangimento de dar aula de Psicologia sem ter formação na área. O segundo procedimento foi trazer das Artes Cênicas, sua primeira graduação, as dinâmicas de autoconfiança, interação de grupo e domínio do espaço, como possibilidades de trabalhar o relacionamento interpessoal.

Apesar de suas estratégias para se familiarizar com o curso de Lazer e com a disciplina, e embora compreenda o próprio processo de lecionar como aprendizagem sobre o Lazer e sobre os relacionamentos interpessoais, Salvador questiona sua atuação. Ao estudar a disciplina, compreende a sua profundidade e importância e volta para si o questionamento sobre sua competência para lecionar esse conteúdo. Segundo o professor Salvador, “talvez essa disciplina deveria ser ministrada ou por um psicólogo da área organizacional ou um administrador tipo *coach*”.

Ao mesmo tempo que o professor entende não haver alguém com a qualificação específica para a disciplina dentro do quadro de professores da área, seu discurso mostra que sua indagação quanto à própria competência para lecionar a disciplina passa pelo seu lar, uma vez que sua esposa é psicóloga. Enquanto a esposa o questiona sobre sua capacidade para a disciplina, ele repete, para ela e para si, o discurso institucional de que essa é uma necessidade da área; construindo, assim, sua subjetividade como professor, movendo-se entre agenciamentos que envolvem seus desejos e os condicionamentos institucionais sobre sua prática.

O professor Bento se move entre agenciamentos distintos em sua composição com o currículo do Curso Técnico em Lazer. A sua formação na Administração e nas Ciências Políticas e a sua experiência com cursos técnicos na área do Comércio e da Administração são encontros que constroem e questionam a forma como o professor pensa a atuação profissional no campo do Lazer. Em sua fala, destaca a importância tanto do conhecimento do campo da Gestão quanto da Ciência Política para a atuação profissional em Lazer.

Assim, os currículos dos cursos técnicos em Lazer são constituídos enquanto os/as professores/as que lecionam as disciplinas técnicas constroem os seus saberes sobre Lazer. Como observado por Silva e Isayama (2015), os saberes da formação inicial e as experiências pessoais dos/as professores/as encontram os saberes produzidos pela experiência coletiva, pelas oportunidades de conflitos e trocas de saberes e pela vivência cotidiana da docência. Dessa forma, o currículo é composto em meio a processos de constituição de territórios que estão sempre em vias de desterritorialização, ao menos em potencial; em vias de passar a



outros agenciamentos, mesmo que o outro agenciamento opere uma reterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 1997c).

Processo semelhante acontece no Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, em que as professoras vivenciam composições e conflitos no processo de territorialização. A diretora do curso busca manter-se conectada aos/às docentes e representantes das áreas por meio de reuniões e tem seu apoio e abertura para o diálogo reconhecidos por Águeda, professora substituta da área de Expressão Corporal e Dramática. Contudo, com relação às docentes das demais áreas de Expressão, Expressão Musical e Plástica, a professora Águeda não reconhece diálogo ou colaboração; é como se cada área de expressão se conectasse a área de Animação Sociocultural, como área central, representada pela professora Lisboa.

Se as conexões entre as professoras da área de Expressão não estão evidentes, outras conexões parecem se estabelecer e demarcar territórios. Assim como Águeda faz parte do grupo de professores/as de Educação Física, apesar de lecionar no curso de Animação Sociocultural; a professora da área de Expressão Musical está conectada ao grupo de professores de Música da escola e a professora da área de Expressão Plástica mantém conexão com o corpo docente de Educação Visual. Entretanto, são os/as representantes dos departamentos que lecionam no Curso de Animador/a Sociocultural que decidem, anualmente, sua continuidade. O conselho pedagógico é formado por um/a coordenador/a de cada grupo da escola, que se reúne e entrega um parecer à direção. Nesse sentido, ainda que alocadas em diferentes departamentos, as professoras se conectam como grupo, em composição, em relação às decisões sobre o curso profissional.

Dessa forma, a organização pedagógica permite variadas combinações entre os/as professores/as, diferentes identificações e distanciamentos como grupo, agenciando as subjetividades docentes. Às professoras das áreas de Expressão é facultado estar ou não no território da Animação Sociocultural, segundo a ocasião; da mesma forma que precisam transitar por outros territórios com seus agenciamentos próprios. Contudo, como professoras do curso de Animador/a Sociocultural buscam se compreender nesse território, realizando seus movimentos de territorialização.

A professora Coimbra, ao ter sido demandada para o Curso de Animador/a Sociocultural, teve que elaborar o material para trabalhar uma nova disciplina com os/as estudantes desse curso, desestabilizando seu território, que estava relacionado às aulas de música para crianças. Assim, a partir de uma mudança institucional, a professora se viu diante da área de Expressão Musical para o curso profissional destinado a estudantes do secundário, alguns, segundo ela, com 21 anos de idade. Dessa forma, o currículo buscou se organizar e se

territorializar a partir da relação entre a disciplina Música, da professora Coimbra, e a área Expressão Musical, do curso profissional. Entretanto, nesse processo, ao não conseguir compreender a relação direta entre o trabalho feito na disciplina do ensino básico e a proposta do ensino profissional, sua opção foi apoiar-se no trabalho que já vinha desenvolvendo no ensino básico.

A professora Évora, que faz parte do corpo docente do curso desde sua concepção, apropria-se do discurso institucional para justificar sua relação com o curso. Na tentativa de relacionar seus conteúdos de Expressão Plástica com a área de atuação do/a animador/a sociocultural, Évora estabelece sua forma de pertencer ao território da Animação Sociocultural. A professora Águeda, entretanto, buscou, fora da escola e de sua formação profissional, conexões e experiências que pudessem contribuir de forma efetiva com seu fazer pedagógico no curso profissional. É de sua vivência como bailarina que a professora busca a possibilidade de abordar determinados temas relacionados à expressão corporal. Ao ser desterritorializada, lecionando numa escola e em um curso profissional sem vínculos interpessoais constituídos, a professora encontra, na sua experiência com a dança, formas de reterritorializar e questionar esse território.

Esses movimentos de territorialização e reterritorialização evidenciam que o currículo em si é um território contestado, que possibilita diferentes nexos entre saber e processos de subjetivação. Entre as professoras do Curso de Animação Sociocultural e as disciplinas que lecionam, habitam diferentes formas de se compreender frente ao discurso regulador da instituição ou das áreas de formação. Assim como se encontram diferentes formas de reconhecer a potência dos saberes que as habilitam ou não para lecionar. Dessa forma, o currículo é aquilo que as professoras fazem com as coisas, com os saberes, com os conteúdos, com as normas, mas é, também, aquilo que as coisas fazem delas. Elas elaboram o currículo e são elaboradas por ele (SILVA, 2009). As professoras do Curso de Animação Sociocultural de Fiães criam formas de constituir um currículo enquanto se movem nesse território, reelaborando a si mesmas a partir dele.

As conexões realizadas pelas professoras do Curso de Animador/a Sociocultural, assim como pelos/as professores/as do Curso Técnico em Lazer, estão relacionadas à atribuição de lecionar em diferentes cursos. Essa situação afeta os currículos e diz respeito a uma noção de polivalência dos/as professores/as, associada a um sentido generalista da prática docente e a uma relação economicista, justificada pela necessidade de preenchimento de suas cargas horárias (CRUZ; RAMOS; SILVA, 2017). Dessa forma, os/as professores/as se

constituem como parte dos currículos dos cursos de Lazer e de Animação Sociocultural, lidando com a demanda de outras funções e currículos escolares.

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

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

### **3 AGENCIAMENTOS DISCIPLINARES: saberes em disputa na constituição curricular**

Os processos de subjetivação envolvidos na produção dos currículos dos cursos de Lazer e Animação Sociocultural são atravessados pelos significados produzidos nas práticas discursivas. Não há significância que não comporte um princípio de subjetividade, assim como não há subjetivação que não abarque significantes. O modo como os/as professores/as produzem sentido sobre si mesmos/as, o currículo e os/as estudantes é afetado pelo sistema significante, em que os discursos evidenciam determinados significados enquanto silenciam outros. Nesse processo, de acordo com Deleuze e Guattari (2000), toda enunciação individuada, por mais particular que pareça ser, está atrelada a significações dominantes, colocando em jogo os agenciamentos dos desejos e das enunciações.

Além dos agenciamentos das subjetividades, os currículos são pensados, planejados, elaborados, praticados e avaliados em agenciamentos produtores de enunciados. Os conceitos, conteúdos, modos de ser, estruturados e estruturantes nos currículos, são constituídos em multiplicidades que envolvem máquinas sociais. Essas multiplicidades se penetram, buscando formar um único e mesmo agenciamento maquínico (DELEUZE; GUATTARI, 2000). Nesse sentido, a produção dos currículos, como compreendeu Foucault (2014, p. 9) com relação ao discurso, “[...] é selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

Os discursos são, portanto, marcados por mecanismos internos e externos de exclusão, por meio dos quais se decide o que deve e o que não deve ser dito, quem pode e quem não pode falar, e qual discurso é considerado verdadeiro. Assim, os discursos curriculares procedem principalmente a partir da organização das disciplinas, ou seja, por um domínio de objetos, um conjunto de métodos e proposições consideradas verdadeiras e por definições de técnicas e de instrumentos. Uma disciplina, nessa compreensão, é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados, o guarda-chuva que abarca um grupo de possibilidades de proposições (FOUCAULT, 2014).

Contudo, não é possível compreender as criações científicas ou as artísticas a partir de sistemas de centralização, de instituições que controlem totalmente os processos de produção. Os agenciamentos de enunciação, por meio dos quais são elaborados os currículos, atravessam não só as instituições e suas áreas de especialidade, mas os contextos históricos, sociais, políticos e geográficos em que são engendrados (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Assim, a produtividade das práticas de significação, como destaca Silva (1999), está colocada em razão do caráter indeterminado, aberto e incerto da atividade de produção de sentido.

Nos currículos, os significados e sentidos recebidos são sempre submetidos a uma nova atividade de significação, em um processo de transformação complexo e movente. Não haveria, de fato, significação, se o processo estivesse baseado nos mesmos significados. Se assim fosse, “[...] os significados estariam dados de uma vez para sempre e os signos, os significantes, apontariam para significados unívocos, certos, singulares.” (SILVA, 1999, p. 20). Dessa forma, os currículos comportam uma tensão entre a necessidade de delimitar, de naturalizar o significado, de fechar o processo de significação e a tendência do significado ao deslizamento, à fuga, à desterritorialização.

Nesse sentido, compreendo que um grupo de linhas que perpassam os currículos do Curso Técnico em Lazer do IFSP e do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC está envolvido em agenciamentos que denomino de disciplinares. Esses agenciamentos implicam nas ações de processos molares, provenientes das instituições; e moleculares, operados por micromovimentos que permeiam a produção e a distribuição de disciplinas, conteúdos, unidades curriculares e proposições. O percurso dessas linhas envolve as trajetórias das áreas do Lazer e da Animação Sociocultural, além de sua produção e reprodução em projetos nacionais, institucionais e subjetivos, que se encontram na construção dos currículos.

Dizer que a compreensão dos currículos de Lazer e Animação Sociocultural se dá por meio do entendimento de seus contextos de produção não significa que um povo ou um grupo de pessoas tenha inventado um determinado regime de signos que se configuraram nos currículos. Mas, que os grupos, em determinado momento, efetuam o “[...] agenciamento que assegura a dominância relativa desse regime em condições históricas” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 62). Assim, como destaca Foucault (2015a), a sociedade, por meio de múltiplas coerções, produz verdades e efeitos regulamentados pelo poder. Os regimes de verdade definem quais discursos sobre Lazer e Animação Sociocultural são acolhidos e funcionam como verdadeiros, assim como quais práticas, técnicas e posturas profissionais são justificadas e compreendidas como autênticas.

A composição e o funcionamento desses currículos se dão a partir de sua imbricação na cultura, compreendida como conjunto de significados associados às relações de poder que se fazem presentes nas interações sociais. A cultura é uma prática de significados “[...] em que diferentes grupos produzem e são produzidos, transformam e são transformados, governam e são governados, construindo, assim, experiências de diferentes tipos, dependendo dos modos como tais práticas são vivenciadas” (PARAÍSO, 2008, p. 109). Diante de saberes plurais

sobre Lazer e Animação Sociocultural, que apresentam diferentes formas e origens, a constituição curricular busca se apropriar desses saberes e discipliná-los. Através do currículo, o Estado empreende a organização dos saberes, por meio de instituições e agentes legitimados, entre os quais os/as professores/as exercem um papel de destaque (VARELA, 2002).

A constituição dos currículos de Lazer e Animação Sociocultural envolve, primeiramente, um processo de seleção e eliminação do que se poderia denominar de saberes inúteis, buscando evidenciar quais saberes sobre Lazer e Animação Sociocultural interessam para a formação de técnicos/as em lazer e animadores/as socioculturais. Esses saberes são normalizados, adaptados uns aos outros, de forma que pareçam integrar um todo. E são, ainda, hierarquizados, organizados em função da importância que os discursos os atribuem. Entretanto, a relação entre poder e saber, como Foucault (2015c) propõe, desafia a suposição de que o currículo seria o lugar onde alguma verdade irrevogável seria transmitida. Ao invés disso, o poder é exercido e não possuído, de modo que circula pelas forças relacionadas aos/as professores/as, estudantes, administradores/as, ou ao governo (GORE, 2002).

Entre a captura dos sujeitos e dos saberes e os devires que esses sujeitos elaboram é que os currículos se constituem. Os devires não sustentam as demarcações sedentárias de dualidades fixas. Entretanto, a constituição dos currículos, nos documentos oficiais, pretende se efetuar por meio dessas demarcações, ou seja, buscando racionalizar a multiplicidade das coisas que se passam em unidades totalizadoras, sejam as disciplinas, as matérias, os conteúdos, ou as áreas disciplinares (RÍOS, 2002). Assim, no interior de agenciamentos disciplinares, os currículos são desenvolvidos e praticados, constituindo, em suas linhas de segmentação dura, as grades curriculares, como representação da organização, dos limites, da quantificação e da totalidade.

Assim, as formas como se constituem as grades curriculares e os discursos que as atravessam se fizeram potentes neste estudo, pois contribuíram na busca pela compreensão das dinâmicas que envolvem os currículos dos cursos de Lazer e Animação Sociocultural. Entretanto, o caminhar na prática investigativa, que se aproxima do conceito de rizoma, demanda, de acordo com Carneiro e Paraíso (2018), a busca por diferentes entradas e saídas. Como ato político, a investigação pressupõe uma micropolítica, deslocamentos físicos e deslocamentos no pensar. Significa, com a pesquisa curricular, fazer experimentações em que os fluxos do território a ser explorado se repartem. “Experimentações problemáticas que subordinam nossas investigações às condições sensíveis da intuição e da criação” (CARNEIRO; PARAÍSO, 2018, p. 1009).

Atua, nos currículos, uma máquina abstrata de mutação, que opera por descodificação e desterritorialização, traçando as linhas de fuga. Em contrapartida, os segmentos duros ou molares não param de vedar, de obstruir, de barrar as linhas de fuga, que escoam entre os segmentos duros em diferentes direções. Assim, de acordo com Deleuze e Guattari (1999), ao mesmo tempo em que as linhas de fuga conectam e continuam suas intensidades, elas se aplicam sobre conjunções moleculares que as interrompem e as vinculam a segmentos estáveis, binarizados, codificados. Esses segmentos molares “[...] supõem um centro de poder como aquilo que os distingue e os reúne, os opõe e os faz ressoar” (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 96). Porém, cada centro de poder é igualmente molecular, difuso, disperso, deslocado e age por segmentações finas, operando nos detalhes.

Deleuze e Guattari (1999) apontam que a análise das disciplinas ou micropoderes, como propõe Foucault (2007), atesta esses focos de instabilidade, em que se afrontam reagrupamentos e acumulações, mas também escapadas e fugas que produzem inversões. Assim, produzem-se os currículos do Curso Técnico em Lazer e do Curso de Animador/a Sociocultural, entre a ação de segmentos molares, que percorrem a escola e as áreas disciplinares, e as possibilidades de fuga e de inversão. A construção dos currículos se dá tanto na constituição de grades curriculares, como forma de capturar os conteúdos, os tempos e os espaços escolares, quanto na existência de uma rede de conexões, que são possibilitadas pelos encontros de professores/as com outros/as professores/as, com áreas do saber, estudantes, instituições e desejos. Os agenciamentos produtores de currículos comportam o crescimento de suas dimensões numa multiplicidade que muda de natureza à medida que aumenta suas conexões. Sendo assim, além dos pontos e posições das estruturas, é preciso compreender os currículos por meio das linhas e redes que vão sendo traçadas.

### 3.1 Lazer, recreação e para além da recreação: a constituição disciplinar do Curso Técnico em Lazer

A Europa do século XIX conviveu com a difusão de discursos sobre Lazer, principalmente em função de três questões. A primeira foi a ascensão e a disseminação do capitalismo industrial, que levou a uma demarcação mais estrita das esferas do trabalho e do não trabalho, da produção e da reprodução. A segunda, o desenvolvimento do estado civil nacional, com seus espaços públicos nacionalmente integrados, nos quais todos os cidadãos e cidadãs se tornariam iguais perante a lei. Além disso, cresciam novas categorias de classe média urbana, compostas por higienistas, professores, advogados e médicos e outras

profissões que se viam como parte de uma comunidade de engenheiros socioculturais e que demandavam novas perspectivas sobre lazer e tempo livre (MOMAASS, 2009).

Nesse período, países europeus como França, Bélgica e Reino Unido iniciaram um processo de investigação das condições de vida da classe operária, destacando-se as pesquisas empíricas voltadas para a compreensão de como os/as trabalhadores/as usavam o seu tempo livre. A preocupação predominante era com a vivência do tempo livre como fonte potencial de ociosidade e desperdício. Mas, foi apenas no século XX, que o tempo livre se tornou objeto de estudo sistemático em toda a Europa, com seus próprios especialistas, suas codificações e definições, periódicos e debates (MOMAASS, 2009).

No Brasil, a sistematização dos estudos sobre o Lazer recebeu influências internacionais, destacadamente do sociólogo francês Joffre Dumazedier, a partir de sua presença em seminários organizados pelo Serviço Social do Comércio (SESC), nos anos 1970. A contribuição desse estudioso para os Estudos do Lazer no país prolongou-se pelos anos seguintes, por meio da repercussão de suas obras, como *Lazer e Cultura* (1973) e *Sociologia Empírica do Lazer* (1979) (GOMES, 2008). Suas ideias e conceituações se encontram com a influência do movimento recreacionista no país, produzindo, por um lado, uma combinação traduzida no binômio recreação/lazer e, por outro, as disputas epistemológicas em torno das compreensões sobre o campo. Além disso, o lazer vem sendo estudado como fenômeno social e dimensão da cultura, caracterizado pela vivência lúdica de manifestações culturais (GOMES, 2014) e a partir de sua consideração como direito social (GOMES; ISAYAMA, 2015).

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

No âmbito da Educação Profissional, a organização da área profissional “Lazer e Desenvolvimento Social”, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em 1999, foi a primeira menção sobre uma formação profissional em Lazer em uma norma oficial da Educação Profissional brasileira. A caracterização da área Lazer e Desenvolvimento Social, a partir da qual as escolas organizariam os perfis profissionais dos cursos, demonstra sua relação com os ideais sociais e econômicos do país. A Resolução



CNE/CEB nº 04/99 relaciona lazer e desenvolvimento social a atividades que visem ao aproveitamento do tempo livre e ao desenvolvimento pessoal e comunitário. Enquanto as atividades de lazer são compreendidas como “esportes, recreação, entretenimento, folclore, arte e cultura”, o desenvolvimento social inclui ações relacionadas a “reintegração e inclusão social, para a participação em grupos e na comunidade, e para a melhoria da qualidade de vida nas coletividades” (BRASIL, 1999, p. 21).

Além disso, de acordo com a descrição da resolução, os programas da área Lazer e Desenvolvimento Social deveriam se concretizar a partir de uma diversidade de questões sociais compreendidas como estratégicas. Questões essas que envolviam saúde, educação, alimentação, habitação, qualidade de vida, educação ambiental, infância e juventude, terceira idade, consumo, geração de emprego e renda, entre outros. Por um lado, essas argumentações poderiam aproximar o Lazer da visão que Marcellino (2000) apontava como contraposta ao entendimento de Lazer como fenômeno sócio-histórico. Segundo o autor, o Lazer assume, nesses casos, o papel de manter a ordem, sendo instrumentalizado como recurso para o ajustamento das pessoas a uma possível sociedade harmoniosa, como forma de suportar as imposições sociais e ocupar o tempo de forma entendida como correta.

Por outro lado, a constituição dos currículos dos cursos dessa área poderia destacar a perspectiva multidisciplinar do Lazer, enfatizando sua relação com diferentes dimensões da vida humana. Nesse entendimento, a resolução indicava que a área apresentaria uma multiplicidade de campos de ação, relacionando-se com as mudanças sociais e mantendo interface com outras áreas profissionais, como Agropecuária, Artes, Comércio, Gestão, Indústria, Meio Ambiente e Saúde. A partir dessa compreensão, o Curso Técnico em Lazer e Desenvolvimento Social, citado por Melo e Alves Júnior (2003), oferecido pelo SENAC, visava formar um/a profissional que disseminasse práticas e técnicas de desenvolvimento sustentável nas comunidades, coletividades e grupos, com vistas à melhoria da qualidade de vida e do relacionamento social.

Com a instituição do CNCT, em 2008, a denominação “curso técnico em lazer” substituiu as diferentes designações dos cursos da área de Lazer e Desenvolvimento Social, que incluíam: “animação”, “animação sociocultural”, “atividade física, recreação e desporto”, “atividades físicas, recreação e desporto na área de desenvolvimento social”, “auxiliar de recreação”, “coordenação de lazer e recreação”, “esporte terrestre”, “lazer e desenvolvimento social”, “lazer e esportes”, “lazer e qualidade de vida”, “lazer e recreação da criança e idoso”, “lazer e recreação”, “monitor de lazer e recreação”, “monitoria de lazer e recreação”, “organizador de lazer e recreação”, “recreação” e “recreacionista infantil” (BRASIL, 2016a,

p. 279). Tais denominações demonstravam a dispersão de práticas que poderiam estar relacionadas ao campo do Lazer, destacando seus vínculos com a recreação, os esportes e a animação sociocultural.

Essa diversidade também é demonstrada na descrição do perfil profissional de conclusão do Curso Técnico em Lazer no CNCT. A “organização e execução de atividades de lazer, recreação e animação sociocultural” seria a tarefa principal desse/a profissional (BRASIL, 2016a, p. 252). Assim, na disputa pela significação, a palavra “lazer” foi tomada como aglutinadora de denominações que vieram, historicamente, se relacionando com o campo. O agenciamento disciplinar funcionou no sentido de determinar a voz que deveria prevalecer entre as vozes discordantes. Entretanto, apesar da palavra “lazer” ter sido considerada ampla e integradora para agrupar em uma mesma nomenclatura cursos de diferentes origens, a descrição do perfil profissional recuperou os termos “recreação” e “animação sociocultural” para significar a área de atuação profissional do/a técnico/a em lazer.

Na nova organização, o Curso Técnico em Lazer se afastou da formação relacionada ao desenvolvimento social para agrupar-se à área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, evidenciando uma relação mais explícita com o mercado do lazer. Além do Curso Técnico em Lazer, o eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer compreende os cursos técnicos em Agenciamento de viagem, Cozinha, Eventos, Guia de turismo, Hospedagem e Restaurante e bar. Tais cursos são aproximados do mesmo eixo por meio de enunciados que os relacionam a processos tecnológicos de planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, à hospitalidade e ao lazer. Assim, o CNTC compreende que as atividades profissionais desse eixo se referem ao “lazer, relações sociais, turismo, eventos e gastronomia, integradas ao contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões socioculturais, econômicas e ambientais” (BRASIL, 2016a, p. 246).

Dentro desse eixo tecnológico, desde 2012, a área de Hospitalidade e Lazer do IFSP Avaré oferta o Curso Técnico em Eventos. Contudo, em 2014, a partir da análise do perfil do/a estudante desse curso, o corpo docente da área optou por deixar de ofertá-lo na modalidade integrada e oferecer o Curso Técnico em Lazer. A justificativa, apresentada no PPC e identificada no discurso das professoras, é de que a atuação do/a técnico/a em eventos exige responsabilidades legais que não poderiam ser atribuídas a estudantes, em sua maioria, com idade entre 14 e 17 anos. A partir de então, o Curso Técnico em Eventos vem sendo oferecido na modalidade concomitante, cujo público-alvo compreende a faixa etária dos/as estudantes adultos/as.

Nesse contexto, diante da necessidade de se ofertar outro curso integrado que substituísse o curso de eventos, o PPC assinala que o Curso Técnico em Lazer foi escolhido por ser mais adequado ao público adolescente, uma vez que trabalha habilidades e competências pertinentes a esse perfil etário (IFSP, 2014). As professoras Marília e Vitória reforçaram essa ideia, a partir da compreensão de que as atividades do/a técnico em lazer não envolveriam as responsabilidades legais as quais o/a técnico/a em eventos estaria sujeito. Além disso, Marília ressalta que o grupo de professores/as se orientou pelo entendimento de que o curso de lazer teria lugar no arranjo econômico da Estância Turística de Avaré. E, segundo Vitória, somava-se a isso uma questão estrutural, já que disciplinas relacionadas ao Lazer compunham a matriz curricular do Curso Técnico em Evento. Assim, principalmente o grupo de professoras turismólogas da área de Hospitalidade e Lazer foi “conversando e construindo o curso de Lazer” (Vitória, IFSP).

No âmbito do IFSP, a formação técnica em Lazer encontrou a formação propedêutica na proposta do projeto pedagógico do Curso Técnico em Lazer integrado ao ensino médio, tendo, além do CNCT, a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2013. Enquanto o catálogo nacional não descreve as disciplinas que devem compor a formação técnica, as diretrizes apresentam as disciplinas que deveriam integrar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a parte diversificada do currículo. No contexto brasileiro, uma base nacional curricular é comum ao ensino médio regular e profissionalizante, sem distinção de disciplinas por percursos formativos.<sup>32</sup>

Os debates no contexto educacional e político brasileiro conceberam uma BNCC dividida entre as áreas Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. No PPC do Curso Técnico em Lazer, na área de Linguagens, estão as disciplinas Língua Portuguesa e Literaturas; com 333 horas, e Arte e Educação Física, com 67 horas cada. Na área de Ciências da Natureza, estão as disciplinas Biologia, Química e Física; e nas Ciências Humanas, estão História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com 200 horas cada. Enquanto a disciplina Matemática compõe uma única área, com 333 horas.

Além das disciplinas da BNCC, que totalizam 2200 horas, a matriz curricular contempla uma parte diversificada. Como componente obrigatório, na parte diversificada, são oferecidas 200 horas da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Inglês. O projeto pedagógico prevê, ainda, o oferecimento de uma parte diversificada optativa, composta por

---

<sup>32</sup> Ainda que, em 2018, tenha sido aprovada a nova Base Nacional Comum Curricular, que propõe itinerários formativos no ensino médio, o PPC do curso foi elaborado anteriormente, estando o curso, no período de realização da pesquisa, sob vigência das Diretrizes Curriculares de 2013.

Espanhol (200h), Informática (67h) e Iniciação à Pesquisa (67h) (IFSP, 2014). Assim, enquanto a formação geral é instituída no currículo, a partir dos saberes disciplinares que se fizeram hegemônicos em contexto nacional e internacional, a formação técnica em Lazer compõe a grade curricular, tendo por base os referenciais nacionais, mas, principalmente, os debates e as reflexões realizadas pelo corpo docente, suas vivências e compreensões sobre o campo do Lazer (Quadro 1).

Quadro 1 – Parte específica da formação profissionalizante do curso técnico em lazer, IFSP – 2014

Disciplina	Carga Horária			
	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Projeto integrador			133	133
Atividades de lazer e recreação	67	133		200
Turismo e lazer	67			67
Psicologia e relacionamento interpessoal	67	67		134
Manifestações culturais e folclóricas	67			67
Lazer e inclusão			67	67
Gestão de empresas			67	67
Gestão de crises em recreação			67	67
Estágio supervisionado (optativo)				180
<b>Total</b>	<b>268</b>	<b>200</b>	<b>334</b>	<b>982</b>

Fonte IFSP (2014).

Segundo a organização da matriz curricular, 50% da carga horária das disciplinas técnicas (400h), com exceção do estágio supervisionado (180h), está concentrada nos conteúdos compreendidos como a espinha dorsal do curso pelas professoras turismólogas: Atividades de Lazer e Recreação, Turismo e Lazer e Projeto Integrador. A outra metade é composta por disciplinas que integram a matriz curricular com os conteúdos considerados importantes para complementar a formação do/a técnico em lazer: Psicologia e Relacionamento Interpessoal, Manifestações Culturais e Folclóricas, Lazer e Inclusão, Gestão de Empresas e Gestão de Crises em Recreação.

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

Esse processo de territorialização está imerso no campo das relações de saberes disciplinares que se encontram, disputam e se combinam na formação em Lazer. Cabe a esses saberes, de acordo com Foucault (2015b), a coordenação e a subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, são aplicados e se transformam. Ademais, a aproximação dos conceitos de Deleuze e Guattari (1997a) corrobora o entendimento de que os agenciamentos disciplinares do currículo se apresentam como processo de territorialização, com seus regimes de signos e práticas, assim como evidencia pontas de desterritorialização. Dessa forma, apesar da grade curricular ser a principal forma de constituição do currículo do Curso Técnico em Lazer, ela apresenta movimentos de fuga que, ao serem considerados, contribuem para a compreensão do aspecto movente do currículo.

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

A experiência do Projeto Integrador, nas duas primeiras turmas de terceiro ano do curso, teve como foco a organização de eventos. Segundo a professora Marília, em 2017, foi organizada uma noite de jogos no Instituto Federal, em que os/as estudantes receberam adolescentes para brincar e desenvolver atividades recreativas e, em 2018, um dia do cientista. Contudo, as professoras concluíram que a disciplina estava mais voltada para a organização de eventos do que para o planejamento de atividades recreativas.

A partir de 2019, as professoras Marília e Vitória, responsáveis pela disciplina, reorganizaram o conteúdo, passando a focar na elaboração, execução e avaliação de uma programação de lazer que, conforme Marília, passou a conter três etapas. Na primeira etapa, os/as estudantes devem aplicar uma programação de recreação para a própria turma. Em seguida, aplicam atividades de lazer e recreação no *campus*, com outras turmas ou funcionários/as, ou filhos/as de funcionários/as. E, na terceira etapa, eles/as desenvolvem atividades na comunidade, podendo exercê-las em creches, escolas, asilos, clubes de terceira idade, projetos sociais ou instituições de educação especial.

Nessa terceira etapa do Projeto Integrador, em que as atividades serão desenvolvidas na comunidade, os/as estudantes desenvolvem um plano de negócio de uma empresa de

recreação, cuja estrutura é apresentada na disciplina Gestão de Empresas. Além disso, o plano de negócio pode ser objeto de estudo na disciplina Gestão de Crises, com a possibilidade de servir para a reflexão sobre as metodologias e técnicas que poderiam evitar e/ou solucionar eventuais problemas. De maneira semelhante, na disciplina Lazer e Inclusão, as propostas de atividades poderiam sofrer adaptações, de modo que pudessem ser aplicadas a pessoas idosas ou portadoras de deficiências sensoriais, físicas ou mentais, por exemplo. O Projeto Integrador é também a forma reconhecida pelas professoras Marília e Vitória de articulação com as disciplinas que compõem a formação geral. De acordo com as professoras, ao aplicar uma programação de Lazer para a turma, os/as estudantes devem relacionar pelos menos uma atividade a uma disciplina da BNCC. A partir dessa estratégia, surgiram o bingo químico ou o jogo de memória da tabela periódica, por exemplo.

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

A professora Marília, como coordenadora do curso, entende que tem buscado superar esses entraves por meio de estratégias para vincular a área técnica e a base comum. As reuniões do corpo docente de disciplinas técnicas separadas da formação geral foram, segundo Marília, transformadas em reuniões compartilhadas. Assim, possibilidades de integração curricular passaram a ser construídas nos debates estabelecidos nessas reuniões e consubstanciadas no Projeto Integrador.

Entretanto, além da articulação entre disciplinas, a formação integrada na Educação Profissional de nível médio teria como objetivo possibilitar uma perspectiva de formação do/a trabalhador/a vinculada a aspectos do trabalho em seu sentido amplo, levando em consideração sua relação com dimensões como a cultura, a política, as tecnologias e as artes (NOGUEIRA; MOLON, 2015). Nesse sentido, Marília e Mariana compreendem que a formação do/a técnico em lazer se amplia com os projetos de pesquisa, ensino e extensão. Segundo as professoras, o fomento à participação dos/as estudantes nesses projetos é uma estratégia pedagógica utilizada para assegurar que as vivências discentes extrapolem a sala de aula.

As práticas pedagógicas do curso envolvem o estímulo ao desenvolvimento de iniciação científica e à participação em eventos científicos e grupos de estudos. Os/as professores/as do curso de Lazer também envolvem os/as estudantes em projetos de ensino, nos quais têm a oportunidade de desenvolver propostas relacionadas a determinadas disciplinas. Entretanto, o contato com o público externo é feito, principalmente, por meio de projetos de extensão, que possibilitam a aplicação de atividades de lazer para diferentes públicos.

Nesse sentido, a professora Marília cita o projeto de um canal no *YouTube* de contação de história; o Projeto de Leitura do Instituto Federal (PLIF), realizado no *campus* e em outros espaços da cidade e o Instituto Federal Aberto à Terceira Idade (IFATI). Trata-se de projetos de extensão desenvolvidos ao longo dos últimos anos. Além disso, a professora Vitória destaca o Projeto Brinque no Campus, que apresenta uma proposta de jogos para estudantes nos momentos de intervalos, e Brinque na Comunidade, que funciona como extensão do Projeto Brinque em escolas, creches e outras instituições e locais.

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

Todavia, um evento em especial é citado pelas professoras e professores como essencial no currículo do Curso Técnico em Lazer, a Semana do Brincar. Esse evento, criado pela professora Vitória, em 2015, veio se repetindo anualmente desde então, sendo coordenado por essa professora até a sua quarta edição. Em 2019, a quinta edição do evento teve a professora Marília como presidente. A Semana do Brincar expressa, como objetivo, a reflexão sobre a importância do Lazer no desenvolvimento integral do indivíduo, sua difusão como direito constitucional e sua valorização nos grupos de diversas faixas etárias e nos diferentes espaços.

Para tal, além de palestras e apresentações relacionadas à literatura, música, teatro, jogos e brincadeiras, a Semana do Brincar veio, ao longo do tempo, incorporando características de evento científico. Assim, os/as docentes e discentes de cursos técnicos e de graduação passaram a apresentar trabalhos resultantes de pesquisas e experiências nesse evento. Além disso, nos anos de 2018 e 2019, a Semana do Brincar incorporou o “Encontro dos Cursos Técnicos em Lazer dos Institutos Federais”, reunindo estudantes e professores/as dos cursos técnicos integrados de Lazer do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e do Rio Grande do Sul. Trazendo, assim, para a constituição curricular, o encontro com outras formas de elaborar os currículos, outras formas de se instituir agenciamentos disciplinares na formação técnica em lazer.

Entretanto, apesar das proposições de integrações curriculares, projetos e eventos, a matriz curricular do curso é, principalmente, marcada pela presença de disciplinas com seus conteúdos e tempos institucionalizados. Assim como indicado por Moraes e Küller (2016), o currículo da Educação Profissional convive com saberes centrados nos conteúdos, organizados em torno de disciplinas particulares derivadas de campos de conhecimentos sistematizados e especializados. E, nos micromovimentos realizados pelos/as docentes nesses currículos, entre territórios disciplinares que buscam afirmar seu lugar e os desvios que buscam desterritorializar, é que o currículo do Curso Técnico em Lazer se produz.

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

Entretanto, de acordo com o PPC, a disciplina Manifestações Culturais e Folclóricas visa à transformação do conteúdo em atividades práticas: brinquedos e brincadeiras, teatro, fantoches, marionetes, contação de histórias e danças. O estudo das manifestações culturais, além de outros fins, objetiva a aplicação de atividades folclóricas, segundo a professora Vitória, em locais como a biblioteca municipal, tendo as escolas como público-alvo. Dessa forma, essa disciplina, lecionada por uma professora de Artes que não faz parte do grupo de professores/as da área de Turismo, Hospitalidade e Lazer, pode apresentar um duplo aspecto, ao trabalhar as relações entre arte e cultura e reforçar o entendimento da cultura como tradição e produto da animação sociocultural (BERNET, 2004).



Por outro lado, enquanto o conteúdo de Manifestações Culturais e Folclóricas pode ser pensado como fonte de repertório de atividades para a atuação em recreação, a disciplina Psicologia e Relacionamento Interpessoal atua no ensino de condutas esperadas para o/a profissional. Para o primeiro ano, a ementa da disciplina prevê o “[...] estudo das relações interpessoais numa perspectiva social, entendendo a importância da comunicação e do entendimento das diferenças individuais para o trabalho em grupo” (IFSP, 2014, p. 118). E, no segundo ano, as relações interpessoais são estudadas visando ao “[...] entendimento das diferenças entre relacionamento individual e relacionamento em grupo, aplicando essas diferenças para a postura profissional e para situações de cooperação, competição, coesão e conformismo” (IFSP, 2014, p. 122).

A relação dessa disciplina com as condutas profissionais é ressaltada pelo professor Salvador, responsável por ministrá-la. Ele compreende que as habilidades sociais e a empatia são competências primordiais para o trabalho do/a técnico/a em lazer. Essa relação é reforçada pela coordenadora Marília, que destaca a importância de a disciplina ser lecionada em dois anos do curso, uma vez que possibilita discussões de temáticas compreendidas como essenciais na atuação profissional, como *bullying*, discriminação e comunicação não-verbal. Assim, ao mesmo tempo em que a disciplina representa espaço e tempo da expressão individual e coletiva dos/as estudantes, ela está comprometida com o ensino de formas de proceder profissionalmente.

Nessa disciplina, são trabalhadas questões que perpassam todo o currículo e a escola, mas que são compreendidas como temáticas específicas da disciplina. No entanto, esses conteúdos e técnicas não representam rompimentos efetivos, pois se movem de uma instância disciplinar a outra, reproduzindo o esquema de poder-saber no currículo (FOUCAULT, 2007). A atividade presente no conteúdo disciplinar visa produzir sujeitos, condutas profissionais, relações privadas entre o eu e o eu, relações interpessoais, institucionais, comunitárias ou políticas. A arte de governar as condutas presente no currículo consiste, assim, em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos/as, individualizando e normalizando (MARSHALL, 2002).

Dessa forma, no ensino sobre os relacionamentos interpessoais, agenciamentos coletivos da enunciação e maquínicos estão em conexão na produção dos sujeitos e dos conteúdos disciplinares. Nesse contexto, apropriando-me das ideias de Deleuze e Guattari (2000), entendo que o currículo formaliza expressões (agenciamento coletivo da enunciação), na leitura e escrita de textos; ao mesmo passo que formaliza conteúdos (agenciamento maquínico), nas experimentações proporcionadas. Além disso, esses agenciamentos estão em

conexão com outras disciplinas da matriz curricular, formalizando as expressões e os conteúdos da formação do/a técnico em lazer referentes à gestão, ao empreendedorismo, ao controle dos riscos e às condutas frente à diversidade.

A disciplina Gestão de Empresas cumpre, de acordo com o PPC, a função de trabalhar o “[...] conhecimento dos fundamentos da administração e do empreendedorismo para a elaboração de empreendimentos de lazer e recreação com fundamentos de responsabilidade social.” (IFSP, 2014, p. 127). Nessa disciplina, segundo o professor Bento, são desenvolvidas reflexões sobre a gestão de pessoas, conceitos básicos de *marketing*, logística e finanças, no primeiro semestre, e empreendedorismo, no segundo. Esses conteúdos têm como intuito permitir aos/às estudantes interpretar o mercado, compreender onde e como podem atuar, ampliando o entendimento do campo de atuação. Tais noções, conforme Azevêdo (2017), podem contribuir para uma formação em gestão que prepara para a atuação em um ambiente em constante mudança e que exige decisões qualificadas no planejamento e desenvolvimento das ações.

Por outro lado, a disseminação de uma cultura do empreendedorismo na Educação, sobretudo nos cursos profissionais, está imersa nas tecnologias e mecanismos de governo que fazem da formação de indivíduos e coletividades uma espécie de competição desenfreada. Segundo Costa (2009), o culto ao empreendedorismo vem sendo apresentado como panaceia para os males sociais, transformando-se em uma visão de mundo, uma maneira de ser. Faz parte desse projeto, a fragmentação dos indivíduos, valorizados como microempresas, que devem aprender sozinhos e apresentar iniciativas individuais.

Entretanto, o professor Bento entende que o empreendedorismo, em sua disciplina, não é trabalhado por meio de um viés mercadológico e individualista, mas envolve a responsabilidade social e a reflexão sobre problemas sociais. Por meio da disciplina, os/as estudantes teriam a oportunidade de propor “[...] ações, organizações, entidades ou articulações de entidades para trabalhar aquela questão na sociedade ou na realidade deles.” (Bento, IFSP). Assim, a disciplina tematiza, segundo o professor, a inovação, a interpretação da realidade e a proposição de soluções, como prescreve a ementa. Contudo, busca ampliar as discussões e vivências para além do viés economicista, propondo diferentes condutas, práticas e formas de expressão diante do campo de atuação em Lazer.

As condutas profissionais também são ensinadas em Gestão de Crises em Recreação, uma disciplina voltada para “[...] o conhecimento de técnicas de administração de tensões e crises durante as atividades de recreação e lazer” (IFSP, 2014, p.129). A disciplina tem seu foco sobre a prevenção de acidentes, o uso de equipamentos de proteção individual (EPI),

equipamentos de proteção coletiva (EPC) e técnicas de primeiros socorros. Contudo, ao buscar trabalhar as condutas com os/as estudantes, a professora Vitória se defronta com a falta de bibliografia específica sobre a gestão de crises no campo do Lazer.

Além disso, com relação ao estudo da legislação pertinente, a professora enfrenta outra questão. Diante da amplitude de práticas que podem estar relacionadas à atuação do/a técnico/a em lazer, recorre-se a leis elaboradas para práticas específicas, como as práticas de atividades de aventura, por exemplo. Assim, apesar do PPC e a professora Vitória enfatizarem a importância da aprendizagem sobre gestão de crises, sua concretização ainda depende de uma estruturação que, segundo Vitória, pode vir através de uma publicação específica sobre a gestão de crises em recreação e lazer.

No entanto, com relação à temática diversidade e inclusão no lazer, a professora Mariana entende que há referências suficientes para subsidiar o trabalho. Na disciplina Lazer e Inclusão, Mariana busca apoio, por um lado, na legislação vigente relacionada à inclusão e, por outro, planeja as práticas a partir de obras sobre atividades lúdicas para diferentes públicos, sobretudo, de autoria de Nelson Carvalho Marcellino. As obras do autor, além de serem referência para os estudos teóricos do Lazer, fornecem um conjunto de possibilidades de atividades, como no livro “Lazer e recreação: repertório de atividades por fases da vida” (MARCELLINO, 2006).

A disciplina Lazer e Inclusão objetiva, por meio do entendimento do Lazer com direito universal, trabalhar os princípios necessários para a adaptação das atividades esportivas, recreativas e de lazer. O PPC destaca como públicos com características diferenciadas e necessidades específicas: “idosos, portadores de deficiência sensoriais, físicas ou mentais, público hospitalizado e outros públicos em situações de vulnerabilidade social” (IFSP, 2014, p. 125). Assim, a disciplina se coloca como tempo/espaço possível da reflexão sobre condutas profissionais pautadas na compreensão do Lazer como direito e como exercício de cidadania, embora parte da população a ele não tenha acesso (GOMES; PINHEIRO; LACERDA, 2010).

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

primeiro ano, com Turismo e Lazer e Atividades de Lazer e Recreação I; passa pelo segundo ano, com Atividades de Lazer e Recreação II; e culmina no Projeto Integrador, como prática externa e trabalho de conclusão de curso.

A disciplina Turismo e Lazer, ofertada no primeiro ano do curso, de acordo com o PPC, estaria voltada para a teoria geral do Turismo, os princípios da hospitalidade e as relações entre Turismo e Lazer, nomeadamente, turismo de lazer, turismo de aventura e ecoturismo. Além das reflexões teóricas, a disciplina prevê, em seu conteúdo programático, práticas de atividades de lazer na natureza e esportes radicais, tendo como foco o público adolescente e jovem. Como estratégia complementar, a professora Mariana, que leciona a disciplina, compreende que as visitas técnicas inseridas na programação são formas de oportunizar vivências formativas aos/às estudantes. A visita a um acampamento de férias, por exemplo, é vista pela professora como oportunidade de conhecer espaços de atuação do/a monitor/a e de ter acesso a um treinamento.

Assim, o Turismo se apresenta como área significativa para a elaboração dos conteúdos curriculares, contemplando, na disciplina Turismo e Lazer, diferentes aspectos da relação com o Lazer. Por um lado, o Lazer se encontra associado a uma dimensão do Turismo, sobretudo o turismo de aventura e o ecoturismo, como parte de um mercado incentivado pelas políticas neoliberais (GODOI; AMARAL, 2019). Por outro, o Lazer é compreendido como um dos serviços do setor hoteleiro, principalmente, através de atividades recreativas ofertadas aos/às hóspedes (PINA; RIBEIRO, 2012). Contudo, as reflexões sobre as relações entre Turismo, Cultura e Lazer podem possibilitar outras abordagens. Apesar da mercantilização estar associada à transformação da cultura em produto turístico com propósitos comerciais, os impactos socioculturais dependem da forma como são geridas as relações entre os atores nesses espaços (BRAMBILLA; BAPTISTA, 2016).

Em Turismo e Lazer, assim como na descrição das outras disciplinas consideradas parte da espinha dorsal do curso, as possibilidades de reflexão sobre o Lazer estão acompanhadas de atividades práticas relacionadas ao mercado da recreação. A disciplina Atividades de Lazer e Recreação I, ofertada para o primeiro ano do curso, traz em sua ementa a compreensão dos conceitos de lazer, tempo livre, ócio e entretenimento. Além das reflexões, a disciplina tem como objetivo identificar as características do público-alvo, tendo em vista a elaboração de atividades recreativas focadas no público infanto-juvenil. Para esse fim, a disciplina inclui, entre as práticas, as artes manuais, o artesanato, a escultura em balão, a pintura facial, a cama elástica e a elaboração de fantasias (IFSP, 2014).

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

A organização curricular da espinha dorsal do Curso Técnico em Lazer é, dessa forma, marcada pela relação entre a recreação e a Educação Física. A recreação é tomada, principalmente, em sua vertente operacional, como atividade realizada no tempo de lazer. Por sua vez, a Educação Física revela-se a partir de seu vínculo histórico estabelecido no Brasil, tendo a recreação como estratégia de organização de jogos e brincadeiras (GOMES, 2008). Assim, a constituição do currículo do Curso Técnico em Lazer compreende agenciamentos disciplinares que se confrontam e se combinam. O termo lazer, como abordagem ampla do fenômeno, busca colocar-se como tema central da formação, territorializado nos documentos oficiais. Entretanto, a formação em Lazer convive com a recreação lançando suas linhas sobre o currículo, afirmando-se como a própria atividade do/a técnico/a em lazer nos agenciamentos coletivos.

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

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

E em Atividades de Lazer e Recreação II, os/as estudantes, segundo Marília, a partir das técnicas aprendidas no primeiro ano, têm a oportunidade de organizar uma programação completa, voltada para um público específico, com determinada faixa etária. Essa forma de

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

Apesar das professoras indicarem que as atividades trabalhadas são pensadas para todas as faixas etárias, o uso do sistema ESAR revela enfoque sobre a infância. Trata-se de um sistema de classificação dos jogos e brinquedos, criado em 1982, pela canadense Denise Garon, fundamentado na teoria do jogo de Jean Piaget. O intuito apresentado por Garon (1998) foi de auxiliar profissionais da Educação por meio de um esquema de análise para avaliar a contribuição psicológica e pedagógica do jogo, de acordo com as etapas do desenvolvimento humano. A partir de categorias psicológicas, a autora propõe “categorias claras e exaustivas”, considerando facetas fundamentadas numa “sequência lógica, precisa e hierárquica” (GARON, 1998, p. 172).

Nesse sentido, essa orientação aproxima as disciplinas Atividades de Lazer e Recreação a um entendimento de formação pautada na prática, fornecendo um variado número de modelos e alternativas, como destaca Isayama (2010), buscando transformar a ação do/a técnico/a em lazer em algo mais preciso. Segundo a classificação de Garon (1998), a evolução dos aspectos fundamentais do jogo, de acordo com a faixa etária, permitiria distinguir os tipos de expressões lúdicas e identificar as famílias de jogos. Desse modo, são caracterizados os jogos de exercício (sensorial, motor e de manipulação), jogo simbólico (faz-de-conta, papéis, representação), jogo de acoplagem (construção, ordenação, montagem) e jogo de regras (simples e complexas).

A elaboração das práticas a partir da ficha de classificação ESAR, para a professora Vitória, permite que os/as estudantes consigam classificar as atividades que estão programando e propor ajustes e correções. No entendimento de Popkewitz (2002), essas práticas representam o esforço de classificação da criança através de estágios universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas do “eu” e de medidas racionais de rendimento. Assim, ainda que outros atravessamentos possam interferir nas vivências do Lazer, conhecer as características de cada faixa etária se apresenta como dimensão central na preparação dos/estudantes para desenvolver atividades com o público externo. E é no terceiro ano que

esse treinamento feito no primeiro e segundo ano do curso encontra o extremo da chamada espinha dorsal na disciplina Projeto Integrador.

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

Como uma reforma do currículo do Curso Técnico em Lazer do IFSP estava sendo discutida no período em que as entrevistas com professores/as foram realizadas, as inquietações com a matriz curricular vigente e os desejos para a futura composição curricular perpassaram as falas dos/as docentes. Os conteúdos, metodologias e formas de organização das disciplinas que, de forma extraoficial, já vinham sendo praticados, passaram a concorrer a um lugar na matriz curricular. Assim, a disciplina Turismo e Lazer, segundo as professoras Marília e Olinda, passaria a concentrar a discussão teórica dos Estudos do Lazer, enquanto em Atividades de Lazer e Recreação, o foco seria as práticas e a composição de repertório.

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

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

Dessa forma, apesar do curso técnico ser denominado de “lazer”, termo que se refere a um fenômeno social que envolve multiplicidades de práticas culturais (GOMES, 2008; MELO; ALVES JÚNIOR, 2003), a recreação, como estratégia que trabalha com jogos e brincadeiras, aparece como vertente que busca se fixar como fundamental no curso. Em meio às disputas por significação presentes no currículo do Curso Técnico em Lazer, essa vertente enfatiza o objetivo de ensinar atividades que possam facilitar a vivência do público-alvo das

ações. Da mesma forma, busca ensinar aos/às estudantes condutas de tolerância, animação e prazer pelo trabalho (ISAYAMA, 2010).

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

Essa associação entre recreação e lazer está vinculada ao desenvolvimento do lazer como campo de atuação no Brasil e às diferentes relações estabelecidas com a cultura e a sociedade. A partir da década de 1920, por influência do movimento recreacionista estadunidense, alguns profissionais brasileiros propuseram estratégias de organização dos espaços de lazer, surgindo assim, as praças de esporte e centros de recreio. Como o discurso da manutenção da saúde e recuperação da força de trabalho atravessava as atividades propostas, elas apresentaram ligação com atividades físicas, o que fez com que estabelecessem relação com o campo da Educação Física (MELO, 2006). Nesse sentido, a partir de um projeto de educação esportiva, a ACM colaborou com a difusão de práticas esportivas e recreativas no Brasil.

Mais tarde, com a Consolidação das Leis Trabalhistas, em 1943, o governo ditatorial de Getúlio Vargas se empenhou em desenvolver propostas de recreação que promovessem a organização racional do tempo do não trabalho. Entretanto, embora as propostas de recreação desenvolvidas visassem ao controle da população, o Brasil conviveu, nesse período, com programas de interação social e cultural que alcançaram segmentos sociais desfavorecidos. Contudo, com o golpe de Estado de 1964 e a ditadura militar, o tempo livre dos/as trabalhadores/as tendeu a ser reduzido em função da ênfase no trabalho (GOMES; PINTO, 2009).

Apesar da ditadura militar, durante a década de 1970, as experiências da Educação Popular colaboraram para o questionamento e a construção de novas posturas perante a atuação relacionada ao campo do Lazer. Além disso, no âmbito acadêmico, as discussões relacionadas ao Lazer ampliaram-se por meio da organização de grupos de pesquisa, eventos



científicos e a publicação de livros em diversas áreas do conhecimento (MELO, 2006). Por consequência, os discursos sobre a necessidade de ocupar o tempo das pessoas de forma saudável passou a disputar espaço com os discursos acadêmicos sobre a intervenção no Lazer como forma de construir uma nova ordem social, mais igualitária e justa.

Este último movimento ganhou força com a abertura política na década de 1980, em que foram desenvolvidas atividades voltadas para a participação social, como o Programa de Animação Cultural dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). A proposta de animação cultural dessa instituição era compreendida como forma de resgate do papel político e social da escola, envolvendo egressos/as de grupos teatrais, de música e de poesia vinculados/as a movimentos sociais e associações comunitárias (SILVA, 2008). Assim, o projeto de animação cultural brasileiro se voltava para o espaço escolar, buscando converter as metodologias criadas pelos modelos educacionais tradicionais.

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

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

Essas perspectivas de formação, fundamentadas em diferentes discursos sobre o lazer, a sociedade, o conhecimento e o mercado de trabalho, dão origem a currículos elaborados por instituições públicas, particulares e do terceiro setor. De acordo com os distintos interesses, no âmbito institucional, esses discursos são direcionados, destacados, desarmados,

potencializados ou enfraquecidos. O que sublinha, como os Estudos Culturais têm colocado em pauta, a produtividade da cultura nos processos educativos (COSTA; WORTMANN, 2016). A partir da compreensão de cultura como prática discursiva, como repertório de significados associados a relações de poder de diferentes tipos, Paraíso (2010a) destaca sua centralidade no entendimento da formação profissional em Lazer. É no âmbito da cultura que se define o que é, ou não, adequado nos processos de formação, quais conteúdos devem ser ensinados e qual perfil profissional deve ser alcançado.

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

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

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

Da mesma forma, a recreação, entendida sobretudo como função do/a técnico/a em lazer, aparece como movimento unidirecional a ser superado. Se o currículo, por um lado, é

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

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

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

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

Assim como propõem os Estudos Culturais, o papel do professor, nesse caso, é deslocado da função de transmissor de informação para assumir uma produção cultural (GIROUX, 2009). Ao considerar as relações de poder que atravessam a atuação no campo do

Lazer, o professor Bento possibilita que os/as estudantes questionem as práticas que vivenciam e aplicam no decorrer do curso. Desse modo, os ensinamentos sobre ser recriador/a podem envolver, além das competências técnicas, o questionamento das questões sociais que permeiam essas práticas. Essas reflexões podem colaborar na compreensão de que o Lazer é um campo aberto a discursos cujos enunciados circulam em diferentes espaços sociais e dialogam com a política, o conhecimento e a cultura (PARAÍSO, 2010a).

Essa rede curricular se desenha a partir de linhas que marcam conexões que têm como intuito fazer com que a grade curricular seja colocada em prática. Por essas linhas, o currículo se conecta às instituições, ao mercado e às suas constituições disciplinares, assim como à pesquisa e à extensão como práticas pedagógicas da formação de professores/as e estudantes de Lazer. No entanto, essas linhas se divergem e, outras vezes, se misturam a outras de outro tipo. Essas outras linhas marcam movimentos em direção à contestação de conteúdos e práticas curriculares e aos embates disciplinares. Essas possibilidades de deslocamento configuram o currículo do Curso Técnico em Lazer, com suas negociações de argumentos, referências, práticas, condutas que não cessam de se modificar e de criar outras formas.

A matriz curricular do Curso Técnico em Lazer propõe elementos determinantes, traduzidos em objetivos, conteúdos, estratégias e público-alvo que materializam o currículo por linhas de segmentação dura, com seus conceitos e práticas sobre Lazer e Educação Profissional. Assim, também estão presentes no currículo elementos menos localizáveis, que se referem a fluxos e partículas que escapam dessas classes, conteúdos e pessoas. Por essas linhas de segmentação maleável, opera a desterritorialização. Entretanto, “as duas linhas não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra, corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez” (DELEUZE; GUATTARI, 1999, p. 63). Nesse sentido, a rede curricular do Curso Técnico em Lazer do IFSP se efetua a partir da integração entre movimentos regradados de distribuição e micromovimentos de desorientação que constituem uma micropolítica da formação em Lazer.

Diante dessa pluralidade, o Curso Técnico em Lazer não se apresenta exclusivamente como um curso centrado no conhecimento e na cultura, nem tampouco na repetição mecânica de atividades (ISAYAMA, 2010). Mas, situa-se no “entre”, move-se entre linhas que dialogam mais com um perfil ou com outro, outras vezes, busca elaborar seu próprio rosto. Como currículo em movimento, o Curso Técnico em Lazer se conduz por caminhos que afirmam e territorializam seus saberes, mas também os contestam e contradizem, traçando linhas de fuga. Todavia, a proposição da reorganização do currículo visa dar conta de excluir

ou integrar o que se apresenta como desvio ao currículo formal, traçando novas linhas de segmentação dura, reterritorializando.

### 3.2 O social, o cultural e o entretenimento: a constituição disciplinar do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural

Tanto na Europa quanto na América Latina, a Animação Sociocultural incorporou, historicamente, procedimentos, preocupações práticas e metodologias de setores da ação social e educativa, que a precederam. Da mesma forma, segundo cada contexto, a Animação Sociocultural foi introduzida como metodologia de intervenção em diferentes setores, como o trabalho social, o desenvolvimento comunitário e a educação de adultos (ANDER-EGG, 2006). Nesse sentido, a Animação Sociocultural passou a se referir a um conjunto amplo e diversificado de atividades, práticas sociais, modelos de intervenção, técnicas, processos e projetos. As características e formas de atuação que a Animação Sociocultural apresenta a aproxima de áreas como a Educação permanente, Educação não formal, Educação Popular, Pedagogia Social, Desenvolvimento comunitário, Gestão cultural, Educação no tempo livre e Pedagogia do ócio/Lazer (BERNET, 2004).

De forma geral, a constituição da Animação Sociocultural baseou seu discurso na intervenção relacionada à cultura, à comunidade e à participação. Na sua relação com a Cultura, a Animação Sociocultural buscou diferenciar-se da difusão cultural, que teria os indivíduos e as comunidades como receptores de produtos culturais, para comprometer-se com a democratização cultural, considerando os indivíduos e as comunidades como agentes ativos (BERNET, 2004). Em Portugal, a Animação Sociocultural ocupou-se em se apresentar como um conjunto de práticas sociais que visam estimular a iniciativa e a participação das populações no processo do seu próprio desenvolvimento (LOPES, 2019).

Essa concepção teve como influência principal a Animação Sociocultural francesa. Nos anos 1970, a formação de animadores/as em Portugal foi realizada, numa primeira fase, fundamentada em métodos experienciais e, posteriormente, “[...] em ações formativas de curta duração, realizadas no país e no estrangeiro, nomeadamente em França, ao abrigo de um acordo luso-francês, em matéria de formação de animadores” (LOPES, 2008, p. 459). O interesse dos governos constitucionais do final da década de 1970 pela Animação Sociocultural se fez perceber na preconização de seminários e cursos de formação de animadores/as integrados numa política global de Animação Sociocultural e de fomento da democracia cultural. Tais cursos envolviam temáticas compreendidas como instrumentos e

fundamentos das intervenções, como artes plásticas, artes gráficas, fantoches, cinema, teatro, jogos, relações interpessoais e problemática juvenil (LOPES, 2008).

Na educação formal, a animação ocupou lugar em 1986, com a criação do primeiro curso superior de animação cultural e, posteriormente, em 1989, com a instituição de cursos de animadores/as no ensino profissional. Em seguida, foram regulamentados, em estabelecimentos de ensino profissional, cursos de nível secundário compreendidos como pertencentes à área: Animador Social, Animador Sociocultural e Educador Social/Assistente de Geriatria (LOPES, 2008). Na educação pública, a partir de 1992, as escolas secundárias passaram a oferecer cursos tecnológicos de animador/a social, incluídos no agrupamento de cursos de humanidades (CARDIM, 2000).

A Animação Sociocultural portuguesa desenvolveu diferentes possibilidades de atuação, assim como ambiguidades com relação à denominação das áreas de atuação. Em função dessa diversidade, no contexto das escolas profissionais, em 1995, os cursos de Animação Sociocultural passaram a ter como áreas de especialização: assistente familiar, técnico de reinserção, técnico psicossocial, organização e planeamento e assistente de geriatria. Enquanto o curso de animador social teria como especialidades: técnico psicossocial, assistente de geriatria, técnico de acolhimento e organização e apoio nas áreas sociais (PORTUGAL, 1995).

Além disso, os conteúdos curriculares da Animação Sociocultural estavam presentes em outro curso. Segundo o Decreto-Lei nº 74/2004, o Curso Tecnológico de Ação Social tinha, em sua composição disciplinar, os componentes geral e científico do ensino secundário e o componente tecnológico, que envolvia o estudo da saúde e do socorrismo, técnicas de expressão e comunicação e práticas de ação social. As disciplinas de especificação do curso dividiam em duas áreas: apoio social e animação sociocultural (PORTUGAL, 2004b). De acordo com Menezes e Castro (2014), os cursos tecnológicos oferecidos pelas escolas secundárias, embora conferissem certificação profissional, obedeciam a um modelo de organização curricular e de avaliação semelhante ao dos cursos científico-humanísticos destinados ao prosseguimento de estudos.

Inclusive, foi para dar aulas no Curso Tecnológico de Ação social que a professora Lisboa foi contratada pela Escola Secundária Coelho e Castro. Dessa forma, a narrativa fundacional do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural da instituição relaciona sua origem ao Curso Tecnológico de Ação Social, oferecido pela escola anteriormente. Assim, quando houve a introdução dos cursos profissionais nas escolas secundárias, a Escola Secundária Coelho e Castro passou a oferecer o curso de animador/a sociocultural,

impulsionado pela professora Gaia, que leciona a disciplina História. A narrativa reforçada pelas professoras sobre a concepção do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural refere-se à afinidade desenvolvida entre a escola, o corpo docente e a especificidade da Animação Sociocultural, bem como à conexão desse curso com as demandas locais.

Com a Portaria nº 1280, de 2006, foi criado o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural. A mesma portaria extinguiu os cursos de Animador Social, Animador Social/Assistente de Geriatria, Animador Social/Assistente Familiar, Animador Social/Organização e apoio nas áreas sociais, Animador Social/Organização e Planeamento, Animador Social/Técnico de Desenvolvimento e Técnico de Animação Sociocultural (PORTUGAL, 2006). Assim, o termo animador/a sociocultural buscou se estabelecer como denominação dos cursos que apresentavam anteriormente diferentes habilitações.

Em 2009, o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural foi incorporado ao Catálogo Nacional de Qualificações, como parte da área de formação Trabalho Social e Orientação, assim como os cursos de Agente em Geriatria, Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade, Técnico/a de Apoio Familiar e de Apoio à Comunidade e Técnico/a em Geriatria. A inclusão do Curso de Animador/a Sociocultural nessa área indicava a concepção dominante sobre esse campo profissional, sobretudo a partir da sua função de intervenção na comunidade e sua relação com práticas profissionais relacionadas ao cuidado e à assistência.

Essa classificação distinguiu o Curso de Animador/a Sociocultural de outros com temáticas afins, como a área de Artes do Espetáculo (que abrange cursos de produção musical, intérprete de dança e ator/atriz), Desporto (com os cursos para formação de técnico/a em desporto, em exercício físico e gestores desportivos) e Turismo e Lazer (com cursos que formam técnicos/as em diferentes modalidades de turismo, gestão de turismo e agentes de viagens). Essas áreas de formação, apesar de apresentarem conteúdos ligados à animação sociocultural, propõem formações técnicas específicas relacionadas à linguagem teatral, música, dança, esportes ou turismo; enquanto a Animação Sociocultural se apresenta como campo de intervenção generalista, que instrumentalizaria diferentes áreas de expressão em suas intervenções.

Nesse sentido, apesar do CNQ ter apresentado uma classificação que buscou superar as ambiguidades, as atividades propostas para o/a animador/a sociocultural continuaram a revelar uma multiplicidade de ações, como marca de seu compromisso histórico com diferentes áreas, bem como a busca por atender às demandas atuais. O referencial explicita que é atividade do/a animador/a sociocultural “[...] diagnosticar e analisar, em equipas técnicas multidisciplinares, situações de risco e áreas de intervenção sob as quais atuar,

relativas ao grupo alvo e ao seu meio envolvente” (PORTUGAL, 2016, p. 2). Além disso, caberia ao profissional da área planejar e implementar, em conjunto com a equipe técnica multidisciplinar, projetos de intervenção sociocomunitária. Ressalta-se, assim, a atuação do/a animador/a como intervenção (dinamização, impulso, ativação) que demanda diagnóstico, análise e planejamento. Esse caráter da atuação reporta ao próprio surgimento da animação sociocultural nos espaços urbanos, que está vinculado aos problemas da civilização moderna, aos problemas de delinquência, violência, diferenças sociais e convivência (LOPES, 2010).

As diferentes funções e influências levaram a Animação Sociocultural na Europa a ser caracterizada por sua heterogeneidade, tanto no que diz respeito aos termos que foram utilizados para denominar o/a profissional, e ainda o são em muitos países, quanto à função, população a que se destina e à formação necessária para a atuação (VENTOSA PÉREZ, 2004). Além disso, as atividades descritas no CNQ, como ateliês, visitas a museus e exposições, encontros desportivos, culturais e recreativos, atividades de expressão corporal, leitura de contos e trabalhos manuais sinalizam os conceitos que perpassam a intervenção na área da animação, sejam esses conceitos relacionados à educação popular, à educação social, à animação cultural (centrada em atividades artístico-culturais), à animação social (centrada no desenvolvimento comunitário), à animação educativa (como educação do/no tempo livre), à recreação, ao ócio/lazer e ao tempo livre (VENTOSA PÉREZ, 2004).

Essas influências se fazem presentes como discursos que disputam espaço na constituição curricular do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC. Ainda que haja, entre as professoras, narrativas sobre a concepção do curso no AECC que apontam para demandas e objetivos locais, o perfil profissional do/a animador/a sociocultural e o plano de estudos do curso são oficialmente orientados em nível nacional pelo CNQ. De acordo com esse documento, o objetivo do curso é formar sujeitos que promovam o “[...] desenvolvimento sociocultural de grupos e comunidades, organizando, coordenando e/ou desenvolvendo atividades de animação (de caráter cultural, educativo, social, lúdico e recreativo)” (PORTUGAL, 2016, p. 1). O CNQ delimita também as atividades principais do/a profissional para o/a qual a formação se direciona, de acordo com a amplitude de possibilidades de ações no campo da animação.

A partir dessa compreensão sobre a Animação Sociocultural, o catálogo propõe a orientação disciplinar dos componentes curriculares técnicos dos cursos. Ademais, a introdução desse curso na educação secundária de dupla certificação exige que ele se integre à organização curricular própria desse nível e modalidade de ensino. Dessa forma, além do componente de formação tecnológica, a matriz curricular inclui os componentes de formação



sociocultural, comuns a todos os cursos profissionais, e de formação científica, específicos para cada área de educação e formação (PORTUGAL, 2016).

O componente de formação sociocultural tem um total de 1000 horas, divididas entre as disciplinas: Português (320 h), Língua Estrangeira (220 h), Área de Integração (220 h), Tecnologias da Informação e Comunicação (100 h) e Educação Física (140 h). Essa seleção disciplinar evidencia quais saberes são compreendidos como essenciais à formação de todos/as profissionais de nível secundário. Português, Língua Estrangeira e Educação Física são também comuns ao ensino básico e aos cursos secundários científico-humanísticos em Portugal. Além da aprendizagem da língua portuguesa, Seabra (2013) destaca a importância dada às línguas estrangeiras, particularmente à língua inglesa, cuja constituição como língua “internacional” corresponde a uma das principais ideias veiculadas pela União Europeia. Da mesma forma, a Educação Física tem se estabelecido no sistema de ensino, por intermédio de seu comprometimento mais evidente com a busca por aptidão física, qualidade de vida, saúde, bem-estar e, em alguns casos, com a participação na perspectiva da animação cultural.

Nos cursos profissionais, exclusivamente, o componente sociocultural engloba a introdução das tecnologias da informação e da comunicação, justificando-se pelo desenvolvimento de habilidades no uso das tecnologias e pela promoção do acesso amplo à informação. Além disso, o currículo dos cursos profissionais contempla a Área de Integração, um componente curricular proposto como transversalidade e lugar de encontro de conhecimentos de diferentes áreas disciplinares do campo das humanidades. Nessa disciplina, são estudados o sujeito nos aspectos filosóficos, psicológicos, históricos e sociais; a sociedade e a identidade regional, nacional e europeia; a globalização e a internacionalização da economia (PORTUGAL, 2016).

Os cursos da área de Trabalho Social e Orientação englobam, como componentes de formação científica, as disciplinas de Matemática (100 h), Psicologia (200 h) e Sociologia (200 h). Essas disciplinas são apresentadas como formas de lidar com problemas da realidade específica dos sujeitos e de determinados grupos da população, bem como solucioná-los. Ao entender que a assistência às pessoas, famílias e comunidades caracteriza as formações da área, o componente de formação científica daria suporte ao desenvolvimento de competências relacionais, socioprofissionais e técnicas consideradas relevantes para a atuação profissional (PORTUGAL, 2016).

Na apresentação da matriz curricular, os conhecimentos selecionados para a formação específica desses profissionais estão dispostos no componente de formação tecnológica. Ao invés de disciplinas, esse componente se divide em unidades de formação de curta duração

(UFCD), com carga horária de 25 ou 50 horas. Os conteúdos estão distribuídos entre UFCD predefinidas (obrigatórias), com 1075 horas; bolsa de UFCD da área A e bolsa de UFCD da área B (eletivas). Dessa forma, para se obter a qualificação de animador/a sociocultural, para além das UFCD predefinidas, terão que ser realizadas 175 horas da bolsa de UFCD (75 horas da Área A e 100 horas da Área B) (PORTUGAL, 2016).

De forma geral, as UFCD do componente de formação tecnológica do Curso de Animador/a Sociocultural, definidas no CNQ, são voltadas para o estudo da área da Animação Sociocultural, colocando em pauta as linguagens de intervenção e os discursos com os quais a área dialoga. O grupo A de UFCD eletivas abrange conteúdos sobre as linguagens e expressões, enquanto o grupo B, as possibilidades de intervenção na Animação Sociocultural. As UFCD predefinidas, ou obrigatórias, por sua vez, contemplam conteúdos que agrupei em três grupos de unidades de formação.

Um grupo de unidades de formação predefinidas diz respeito ao estudo da Animação Sociocultural, sua história, deontologia, perfil profissional, estatuto profissional, áreas de intervenção, contextos e práticas. Entre as linguagens que podem ser usadas nas intervenções, as UFCD focalizam as expressões corporal/cênica, plástica e musical. O objetivo exposto pela matriz curricular desse grupo é o de ensinar um conjunto de comportamentos exigíveis aos/as profissionais de animação sociocultural, como o conhecimento da trajetória histórica da animação, os contextos e as formas de intervenção. Os conteúdos selecionados buscam, assim, formar e moldar a identidade do/a animador/a sociocultural, diferenciando-o/a de outros/as técnicos/as, construindo e mediando o contexto e as relações estabelecidas.

O segundo grupo de unidades de formação predefinidas tem como foco o estudo dos sujeitos, principalmente a partir do estudo da comunidade, mas também da família, das juventudes e da terceira idade. O estudo da comunidade tem lugar central nesse grupo de unidades devido à preocupação histórica em fortalecer o tecido social, mediante a participação individual e coletiva, o desenvolvimento do sentido de pertença e a afirmação de uma identidade (LOPES, 2008). Dessa forma, esse grupo de unidades de formação visa endereçar os sujeitos a quem a intervenção se direciona e sugere o estudo de suas caracterizações no mundo contemporâneo como subsídio para o planeamento de ações.

Além disso, no terceiro grupo, o currículo obrigatório contempla também UFCD que se relacionam a áreas de estudo com as quais a Animação Sociocultural se vincula, como domínios que perpassam o entendimento e a intervenção da Animação Sociocultural. Assim, esse grupo contempla as temáticas trabalho, saúde, cidadania, direitos sociais e desigualdades. A descrição dos seus conteúdos se configura como possibilidade de discussão

de temas, como as novas formas de organização do trabalho, a integração de comunidades estrangeiras, a globalização da cultura, os direitos sociais de grupos minoritários e reflexões sobre as questões de desigualdades e de diferenças em relação ao gênero, à idade, à etnia e à cultura.

A partir dessas referências, a Escola Secundária Coelho e Castro, em seu plano de estudos, define a matriz curricular, organizando a distribuição das unidades predefinidas e selecionando as unidades das bolsas A e B, que serão ofertadas em determinado ciclo de formação. Essas definições têm origem nos debates internos da escola, ainda que nem todas as professoras mantenham participação ativa nesse processo e compreendam os critérios utilizados para escolha dos conteúdos disciplinares, como destaca a professora Coimbra. Os agenciamentos disciplinares funcionam no sentido de dar destaque às vozes consonantes na constituição curricular, territorializando os saberes, ao mesmo passo que potencializa as possibilidades de desterritorialização, outras formas de fazer com que o currículo se realize.

O resultado do processo de elaboração curricular é uma matriz dividida entre as áreas de expressões, estudos da comunidade, animação sociocultural e formação em contexto de trabalho. As unidades eletivas das bolsas A e B são oferecidas principalmente como formação em contexto de trabalho, evidenciando, sobretudo, o aprofundamento em manifestações culturais, possibilidades de intervenção e a gestão na Animação Sociocultural (Quadro 2).

Quadro 2 – Componente tecnológico da matriz curricular do curso de animador/a sociocultural do Agrupamento Escolar Coelho e Castro, ciclo de formação 2018-2021.

Área/UFCD	Carga Horária			
	1º ano	2º ano	3º ano	Total
<b>Expressão Musical</b>	<b>50</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>100</b>
Mundo dos sons	25			25
Expressão vocal e instrumental	25			25
Atelier musical		25		25
Música, som e meios técnicos (bolsa A)			25	25
<b>Expressão Corporal e Dramática</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>150</b>
Corpo e movimento	25			25
Jogo dramático	25			25
Corpo e gesto		25		25
Oficina de expressão dramática		25		25
Corpo e simbolismo			25	25
Quotidiano cênico			25	25
<b>Expressão Plástica</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>150</b>
Expressão plástica, técnicas e materiais	25			25
Comunicação visual		50		50
Oficina de expressão plástica			50	50
Comunicação visual, fotografia e vídeo	25			25
<b>Estudo da Comunidade</b>	<b>100</b>	<b>150</b>	<b>125</b>	<b>375</b>
A comunidade, partilha e pertença	25			25
A família como realidade cultural	25			25
Organizações de apoio à comunidade	25			25

Integração social e trabalho	25			25
Desenvolvimento pessoal e social – o papel da escola		25		25
Juventude e grupo de pares		25		25
Cidadania e globalização		25		25
Direito social		25		25
Intervenção sociocultural e representação social da diferença			25	25
Trabalho de projeto comunitário: fundamentos			50	50
Trabalho de projeto comunitário: metodologia		50		50
Trabalho de projeto comunitário: avaliação			50	50
<b>Animação Sociocultural</b>	<b>100</b>	<b>125</b>	<b>100</b>	<b>325</b>
História da Animação Sociocultural	25			25
Animação Sociocultural e Deontologia	25			25
Animador – perfil e estatuto profissional	25			25
Animação Sociocultural: áreas de intervenção		50		50
Animação Sociocultural: contextos e práticas		50		50
Projeto de animação sociocultural: implementação			50	50
Projeto de animação sociocultural: avaliação			50	50
Saúde e socorrismo	25			25
Ambiente, segurança, higiene e saúde no trabalho		25		25
<b>Formação em Contexto de Trabalho</b>	<b>173</b>	<b>303</b>	<b>308</b>	<b>784</b>
Formação em contexto de empresa	98	203	308	609
Arte, património e tradição (bolsa A)	25			25
O jogo (bolsa A)	25			25
Animação de rua: técnicas circenses (bolsa B)	25			25
Animação para a terceira idade (bolsa B)		25		25
Animação ambiental e de património (bolsa B)		25		25
Animação turística e desportiva (bolsa B)		25		25
Gestão de projetos de animação (bolsa B)		25		25
<b>Total</b>	<b>523</b>	<b>703</b>	<b>658</b>	<b>1884</b>

Fonte: AECC (2019b).

Essa matriz curricular é reelaborada no trabalho das professoras, não como transmissão de informação, mas como destaca a compreensão dos currículos pelos Estudos Culturais, a partir de seu papel como produtoras culturais. As práticas discursivas das professoras buscam, muitas vezes, reafirmar os conteúdos estabelecidos, assim como possibilitam que esses conteúdos sejam questionados e reorganizados (GIROUX, 2009). Dessa forma, o currículo do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC se constitui a partir dos agenciamentos molares da Animação Sociocultural, que repousam em agenciamentos moleculares, ou seja, nos procedimentos, práticas, disposições espaciais e temporais que se compõem na instituição.

As possibilidades de reorganização curricular por parte das professoras são capturadas pela legislação quando a flexibilização curricular é instituída, ao mesmo passo que o CNQ define a carga horária, os objetivos e os conteúdos de cada UFCD. Assim, nos agenciamentos disciplinares do currículo, os desejos das professoras com relação às disciplinas são agenciados, maquinados, produzidos nos encontros que constituem o currículo. E o currículo

se vincula aos agenciamentos que o reproduz, conforme instituído, ou o transforma pela fuga dos territórios fixados, inventando outros modos de existir (CARVALHO, 2016).

Os encontros que agenciam as práticas pedagógicas da professora Lisboa envolvem sua formação em Animação Sociocultural em diálogo com a constituição da matriz curricular do curso profissional. Esses encontros não só justificam o lugar ocupado pela professora na direção do curso, como seu papel nas áreas disciplinares por ela ministradas. As UFCD que a professora leciona abrangem quase todas as áreas do curso: animação sociocultural, estudo da comunidade e formação em contexto de trabalho, correspondendo, juntas, a cerca de 43% da carga horária do curso. Além disso, em função da licença da professora Gaia, Lisboa passou a lecionar, no ano letivo 2019/2020, as unidades de formação do 1º e 2º anos da área de expressões corporais e dramáticas.

Em razão de sua composição com o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, a professora Lisboa descreve as disciplinas e objetivos do curso, interligando o discurso institucional e o pessoal, falando em seu nome, em nome do curso, em nome da escola e em nome da Animação Sociocultural. Ela evoca a sua imersão no campo da Educação para referir-se à forma como os saberes são tratados no processo de formação de animadores/as socioculturais. Na sua compreensão, o Curso de Animação Sociocultural tem como foco o saber-fazer e o saber-saber. Entretanto, a escola apresenta uma peculiaridade que, para ela, é a consideração de que cada estudante é um/a estudante. Para a professora, “o saber-ser torna-se uma questão fundamental no trabalho da escola porque se revela no saber-saber e saber-fazer”.

Tal entendimento encontra suporte em autores da área da educação, sobretudo nos estudos do francês Jacques Delors. Nesse sentido, a formação em Animação Sociocultural estaria interessada em ensinar a conhecer, no intuito de que os/as estudantes tenham domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Além disso, o curso estaria empenhado em que os/as estudantes aprendam a fazer, como dimensão indissociável do “aprender a conhecer”. “Aprender a fazer” seria uma dimensão da educação ligada à formação profissional, ensinando a pôr em prática os conhecimentos e os adaptando ao mundo do trabalho (DELORS, 2003). A professora Lisboa entende que esses enfoques sobre o saber encontram e se combinam, no âmbito da escola, com o “aprender a ser”, como busca do desenvolvimento total da pessoa, considerando seu corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, autonomia e responsabilidade.

De acordo com Delors (2003), o investimento da escola no “aprender a ser” se encontra radicado no receio de que a evolução técnica e tecnológica da sociedade

representasse uma desumanização do mundo. Nesse sentido, o autor compreende que, em uma sociedade em mudança, a educação deve dar importância à imaginação, à criatividade e à diversidade, recomendando que a escola ofereça aos/as estudantes “[...] ocasiões de descoberta e experimentação – estética, artística, desportiva, científica, cultural e social” (DELORS, 2003, p. 100).

Nessa perspectiva, a Escola Secundária Coelho e Castro inclui em seu plano anual eventos internos com o envolvimento dos/as estudantes de Animação Sociocultural, assim como a participação em eventos da Freguesia de Fiães e do Concelho de Santa Maria da Feira. Esses eventos são compreendidos pelas professoras entrevistadas como parte inerente do currículo. Segundo a professora Évora, os eventos promovem a interação dos/as estudantes com a comunidade escolar e a comunidade exterior. E, por essa razão, fazem parte da grade curricular do curso atividades alusivas a determinadas datas comemorativas, experiências com teatro, dança, organização de concursos e jogos.

Ademais, o planeamento anual do curso inclui os eventos municipais, principalmente festividades relacionadas ao Castelo de Santa Maria da Feira, uma fortificação militar medieval localizada no Concelho de Santa Maria da Feira. Estudantes de Animação Sociocultural colaboram com a feira medieval, que acontece no castelo e seu entorno, além de participarem de outros eventos, como o *Halloween* e a festa de Natal. Para a professora Águeda, as experiências que os/as estudantes têm ao participar da organização dos eventos, das performances artísticas e da animação infantil convergem no objetivo curricular de proporcionar vivências práticas dentro do componente tecnológico do curso.

Além dos eventos, de acordo com a professora Lisboa, a integração de saberes no currículo do curso se dá por meio da articulação curricular. Em sua prática pedagógica, Lisboa destaca o componente científico, o componente prático (tecnológico) e a experiência de estágio (formação em contexto de trabalho) como complementares na formação que visa atender às exigências do mercado de trabalho. Assim, apesar de compreender o conteúdo programático do referencial nacional como uma diretriz inevitável, a professora entende que sua prática busca se conectar a outros projetos existentes na escola, a outros/as professores/as e a outras áreas.

Essas práticas articuladoras, planejadas desde o início do ano letivo nos planos de estudo, são elucidadas, por exemplo, quando, a partir da percepção de que os/as estudantes não têm interesse na Língua Inglesa, a professora de Animação Sociocultural busca criar mecanismo para motivá-los/as. O empenho pela integração com outras áreas do currículo evidencia que não só a carga horária é capaz de dar destaque a determinados conteúdos, mas

também as relações que essas áreas estabelecem umas com as outras no currículo. Nesse caso, a integração parece dar-se, principalmente, assente no esforço da Animação Sociocultural em contribuir para a concretização da aprendizagem da Língua Inglesa. Como também acontece, segundo a professora Lisboa, com relação a outros conteúdos do currículo, ligados à saúde ou a temas prementes na atualidade.

Os agenciamentos disciplinares estão presentes, implícita ou explicitamente, nos discursos docentes e são eles que explicam as vozes presentes em uma voz. As relações de poder são, assim, inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo. Evidencia-se, nos discursos, o caráter incerto do processo de significação, que faz com que o resultado da luta pelos significados não seja garantido ou previsível (SILVA, 1999). Apesar dos efeitos de poder presentes no currículo contribuírem para fixar posições de sujeito, relações hierárquicas e assimétricas particulares, a articulação aos conteúdos de outras disciplinas, destacada por Lisboa, não se fez presente nos discursos das demais professoras do componente tecnológico do curso.

Em seu discurso sobre o currículo, a professora Coimbra destaca seu trabalho pedagógico centrado na área de expressão musical, que tem como base sua experiência no ensino básico e a descrição dos conteúdos presente nos referenciais do Ministério da Educação. A professora reconhece que as atividades musicais estão entre as possibilidades de atuação dos/as estudantes de Animação Sociocultural, correspondendo à proposição da música como recurso material e âmbito de atuação do/a animador/a (RAPOSO, 2013). Entretanto, a professora evidencia que as unidades de formação da expressão musical são trabalhadas de maneira similar ao que é lecionado no ensino básico na Educação Musical. Como os/as estudantes têm aulas de Educação Musical até o 6º ano do ensino básico, e passam três anos sem a disciplina, as aulas de Expressão Musical precisam, prioritariamente, resgatar o conhecimento sobre Música.

Além disso, a adaptação da Música ao plano de estudos proposto para o curso profissional traz desafios que se revelam em confrontos disciplinares. No primeiro módulo, segundo a professora Coimbra, é trabalhada “a área dos sons: de tudo, desde os sons corporais, do ambiente e instrumentais”, e o segundo módulo, “é essencialmente trabalhar com o instrumental: flautas e instrumental *Orff*.”<sup>33</sup> Contudo, o conteúdo do terceiro ano do

---

<sup>33</sup> Instrumental *Orff* é um conjunto de instrumentos que integra o método *Orff-Schulwerk*, proposto pelo pedagogo alemão Carl Orff. O método sugere uma forma de trabalho na qual se utilizam elementos tomados como modelos que estimulam a criatividade aliados à música, ao movimento e à palavra (HARTMANN, 2001).

Curso de Animador/a Sociocultural contempla “a área da gravação, trabalhar as músicas.” Tais conteúdos desafiam o saber disciplinar da professora, exigindo que ela se articule, sobretudo, ao saber dos/as estudantes. Assim, a linha de segmentação dura que atravessa o currículo para determinar papéis de professora e de estudantes é contestada no agenciamento disciplinar do currículo, quando uma linha escapa, possibilitando outras relações com os saberes.

Nesse sentido, o trabalho da professora Águeda na área de expressão corporal e dramática contempla negociações no que diz respeito aos conteúdos curriculares. As UFCD lecionadas pela professora (“Corpo e Simbolismo”, vinculada principalmente à dança, e “Quotidiano Cênico”, fundamentada no teatro) trabalham linguagens artísticas ligadas aos eventos internos e externos dos quais os/as estudantes participam. Assim, quando a preparação das performances de teatro e dança para o *Halloween* adentrou o espaço da disciplina curricular, Águeda dividiu o conteúdo da disciplina entre aquilo que havia planejado e os ensaios para o evento do qual os/as estudantes participariam, buscando contribuir com dicas e exercícios que integrassem o conteúdo programado ao ensaio para o *Halloween*.

Para a professora Évora, lecionar os conteúdos da área de expressão plástica não aponta para a articulação com outros conteúdos do currículo ou com os eventos que são incorporados à programação. Mas, a prática pedagógica da professora nessa área busca conexões com as necessidades profissionais ou as experiências dos/as estudantes em estágio. Dessa forma, os conteúdos relacionados a técnicas, materiais e instrumentos de expressão plástica, vivenciados no 1º e 3º anos do curso, ganham sentido quando os/as estudantes vivenciam a prática da animação em jardins de infância. Assim como, a comunicação visual, ofertada no 2º ano, se conecta à realidade dos/as estudantes quando sentem a necessidade de fazer uma divulgação, criar uma identidade visual. Tais conteúdos estão previstos na descrição das UFCD do currículo, mas, de acordo com a professora Évora, a experiência da formação em contexto de trabalho permite que as aulas possam ser dadas em diálogo com as atividades que os/as estudantes realizam.

Dessa forma, a matriz curricular, constituída em relações de saber e poder que determinam os conteúdos que devem ser ensinados, encontra-se e combina-se com outros elementos desse currículo. Às professoras cabe, por intermédio de diferentes estratégias, a articulação da matriz curricular com outras áreas, eventos, saberes e experiências vivenciadas pelos/as estudantes. Nos agenciamentos disciplinares, a grade curricular não só é constituída, mas busca se efetivar, negociando, compondo-se e decompondo-se. Assim, a matriz curricular



do Curso de Animador/a Sociocultural não pode ser compreendida apenas pelos conteúdos que nela estão presentes, mas pelo que acontece a eles quando se encontram, pelos movimentos que produzem.

Os referências curriculares para a Educação Profissional em Portugal estabelecem as disciplinas e unidades de formação para o Curso de Animador/a Sociocultural. Entretanto, em nível institucional, é definida a organização dessas disciplinas, bem como as unidades eletivas que compõem a matriz curricular. Além disso, o encontro que o currículo possibilita entre professores/as, estudantes, comunidade e poder público agrega eventos, projetos e outras experiências à formação da grade curricular. Esses encontros possibilitam, ainda, que o currículo da formação do/a animador/a sociocultural seja perpassado por percepções e práticas curriculares distintas das apresentadas nos documentos oficiais.

Assim, a formação técnica é formalizada segundo as áreas curriculares da Animação Sociocultural, do Estudo da Comunidade e das áreas de Expressão Corporal, Plástica e Musical. Porém, os discursos das professoras apresentam um currículo, principalmente, pautado a partir da dualidade entre a vertente cultural e a vertente social da Animação Sociocultural. Essa compreensão destaca a parte cultural e artística do currículo como a mais potencializada, segundo a professora Lisboa, em razão da ligação com os eventos promovidos pelo Concelho de Santa Maria da Feira. Essa vertente da animação, denominada cultural, aproxima-se da dimensão cultural apontada por Bernet (2004), em que enunciados como desenvolvimento cultural, expressão cultural, identidade cultural e tradições populares atravessam a intervenção em Animação Sociocultural.

Por outro lado, a dimensão social, ainda que receba menor ênfase nos discursos docentes, está representada em parte dos conteúdos disciplinares do currículo. Essa dimensão diz respeito ao desenvolvimento e à transformação social, à mobilização e à melhoria da qualidade de vida (BERNET, 2004). Particularmente, o entendimento de vertente social no currículo do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC engloba, também, o que Bernet (2004) considera como dimensão educacional. Tal dimensão é atravessada por enunciados como autonomia, emancipação, formação integral e permanente. Assim, a vertente social ou socioeducacional do currículo estaria, principalmente, ligada à formação centrada na intervenção em instituições sociais e educacionais.

A partir dessas vertentes, o currículo, em seus movimentos, tanto reafirma e valida os conteúdos oficializados, quanto os desestabiliza e cria outras formas de se configurar. O currículo oficial, centrado na aprendizagem sobre a Animação Sociocultural e a comunidade, tendo as áreas de expressões como conhecimentos auxiliares, passa a ser direcionado para

essas áreas, dando lugar central às linguagens plásticas, musicais, corporais e dramáticas. Essas linguagens, ao se comporem no agenciamento disciplinar do currículo de animador/a sociocultural, passam a ser traduzidas nas vertentes cultural e social. Entretanto, os fluxos disciplinares que integram os movimentos do currículo não comportam, necessariamente, simetria de forças entre uma vertente e outra.

A vertente cultural envolve os conteúdos e práticas curriculares que são entendidos pelas professoras como principais traços de rostidade do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC. Aqui, a compreensão de cultura que nomeia a vertente se distancia do conceito antropológico que, segundo Bernet (2004), permeia a Animação Sociocultural e a relaciona aos conhecimentos, crenças, costumes e hábitos sociais. Mas, antes, a noção de cultura que perpassa a vertente cultural está vinculada a conceitos de erudição, espetáculo, artes e geração de produtos culturais prestigiados. Essa compreensão se traduz, disciplinarmente, nas práticas curriculares que visam preparar os/as estudantes para performarem e elaborarem produtos culturais.

Tais práticas curriculares estão presentes em exemplos dados pela professora Lisboa, a partir de projetos propostos por estudantes. A vertente cultural, nesses casos, está na prática do entretenimento, na animação teatral e turística, sendo desenvolvida em propostas que envolvem desde a própria comunidade escolar até outros concelhos, como a professora destaca:

O concurso de miss e mister da escola, muito engraçado, também cá está a vertente cultural. (Lisboa, AECC).

Nesse sentido, a vertente cultural da prática de animação apresenta aproximações com o entretenimento, que pode ser compreendido como vertente contemporânea da animação sociocultural, da qual teóricos do campo, como Montez (2015) e Baptista (2019), buscam se distanciar. Para os autores, o enfoque sobre a vertente do entretenimento e seu caráter cuidador deve ser superado para devolver à animação as dimensões políticas e transformadoras que lhe deram origem. Entretanto, no Curso de Animação Sociocultural do AECC, a capacidade de entreter aparece como potência das práticas experimentadas dentro e fora do âmbito escolar.

Um evento que aconteceu na escola e acabou por se refletir na comunidade, e inclusivamente foram convidados para apresentar no teatro de referência cá no Concelho, que foi um evento, o café-concerto. A aluna desenvolveu um projeto e foi

excelente porque envolveu toda a comunidade escolar, incluindo os encarregados de educação. (Lisboa, AECC).

A organização de um café-concerto, uma sala de espetáculos musicais e teatrais em que funciona um serviço de bar, revela uma faceta da animação teatral. Por um lado, o teatro pode ser um meio de animação sociocultural, promovendo a participação do público no processo de criação e execução do espetáculo. Por outro, a animação se dá pela difusão do teatro, tendo o público como espectador e, ainda, como tecnologia a serviço de uma determinada estratégia social (LOPES, 2008). É neste último sentido que o teatro perpassa as propostas de animação mencionadas, seja a escola, ou não, o âmbito de intervenção.

No entanto, a Animação Sociocultural portuguesa está embasada na narrativa do compromisso social decorrente da dimensão da animação socioeducativa, que acompanha a Animação Sociocultural desde seus primórdios, em seu modelo francófono. A animação socioeducativa, direcionada ao contexto da educação não formal, teria como objetivo, segundo Lopes (2008), a promoção de uma educação global e permanente de caráter lúdico, criativo e participativo. No âmbito do Curso de Animação Sociocultural do AECC, a animação socioeducativa se materializa na vertente social, cujos saberes disciplinares estão representados, principalmente, nas áreas de expressão plástica e musical.

Assim, enquanto parte das práticas curriculares das disciplinas direciona-se à vertente cultural, a formação em contexto de trabalho, o estágio, é a oportunidade de vivenciar distintas possibilidades de intervenção, sobretudo, na vertente social. As professoras coordenam e acompanham um conjunto de atividades profissionais realizadas pelos/as estudantes em regime de estágio, com o objetivo de desenvolver suas competências técnicas, relacionais e organizacionais (PORTUGAL, 2018). Nesse sentido, a formação em contexto de trabalho é, para alguns, momento de descoberta, como afirmam as professoras Lisboa e Évora:

Outras, muitas vezes, só descobrem o que realmente querem no terceiro ano. Também acontece. Aconselho alternarem locais de estágio porque depois descobrem uma área que: - Afinal, eu adoro trabalhar com crianças! – Eu adoro trabalhar com idosos! Ou: - Sou excelente com jovens! (Lisboa, AECC).

Eu acho que meus alunos acham necessidade na expressão plástica porque eles vão trabalhar em várias vertentes. Pode não ser o que estão em mente, mas eles começam com estágio, começam a sentir mais necessidade de expressão plástica. Porque, muitas vezes, estagiam em creches, em jardins de infância (Évora, AECC).

A possibilidade de vivências profissionais vai ao encontro do entendimento presente na legislação portuguesa de que a formação em contexto de trabalho deve se dar em

alternância e articulação com a formação disciplinar, possibilitando que uma contribua para a outra (PARDAL; VENTURA; DIAS, 2005). Sendo o currículo território de experimentações e composições (PARAÍSO, 2008), o contato dos/as estudantes com o estágio em empresas e instituições contribui para a definição, pelas professoras, dos componentes curriculares que efetivam a vertente social. Por meio dessa articulação, o currículo aponta, em sua vertente social, uma intervenção direcionada a um público classificado por faixa etária.

A professora Águeda acredita que o Curso de Animador/a Sociocultural consegue prover os/as estudantes com “algumas ferramentas de responsabilidade de trabalho dentro da área, para que possam, no futuro, até trabalhar com populações especiais, que tem algumas necessidades no concelho.” Nesse sentido, os grupos alvos da intervenção que aparecem nos discursos das professoras, tanto com relação a suas práticas pedagógicas quanto ao retorno que obtêm dos/as estudantes, são as crianças, os/as jovens e os/as idosos/as. A animação direcionada a esses grupos corresponde à dimensão etária, que distingue a animação na infância, a animação juvenil e a animação na terceira idade (LOPES, 2008).

Em termos gerais, a animação na infância ocorre na forma de animação socioeducativa, articulada à educação formal ou em complementação a ela, traduzida na execução de programas lúdicos e formativos. A intervenção com crianças passa pela realização de ações ligadas a expressão dramática, jogo, expressão musical e expressão plástica. Da mesma forma, a animação juvenil pode estar associada à educação formal como tecnologia educativa animada ou com o intuito de proporcionar aos/às jovens alternativas para uma animação do tempo do lazer. Já a intervenção com pessoas ou grupos de terceira idade busca a integração e a participação em atividades estimulativas, propostas a idosos/as em seus domicílios, instituições ou em excursões turísticas (LOPES, 2008).

Entretanto, apesar da formação em contexto de trabalho ter o propósito de estimular experiências com a Animação Sociocultural em diferentes ambientes, com faixas etárias distintas e através de variadas linguagens de intervenção, as práticas pedagógicas estão principalmente voltadas para a animação infantil e a animação na terceira idade. A animação socioeducativa pode envolver os conteúdos curriculares das distintas áreas de expressão, mas são, sobretudo, as áreas de expressão plástica e musical que se colocam em diálogo com essa vertente social. Se a expressão corporal e dramática está mais significativamente envolvida com a vertente cultural, são as professoras das áreas de expressão plástica e musical que evidenciam práticas que vinculam seus conteúdos à animação socioeducativa.

Eu só pego o bom trabalho que nós fazemos para que se quiser tanto trabalhar com alunos desde os cinco, seis anos até pessoas com oitenta anos. Por exemplo, o que eles fazem quando damos impressão. O que é impressão? Estampagem! Eu apresento tudo que tem a ver com isso, mas obviamente eles vão fazer um trabalho que possa concretizar com os alunos. Como o que? Estampagem de sacos, estampagem com carimbo de batatas, coisas assim. Coisas que as pessoas depois possam colocar em prática no seu dia a dia (Évora, AECC).

A música é fundamental porque vão trabalhar, muitos deles, trabalham com crianças. Muitos deles vão trabalhar para jardim de infância, outros para ATLS (ateliês de tempo livre), outros também como idosos, para lares etc. Eles desenvolvem atividades musicais com essas pessoas, por isso a música para eles é muito importante (Coimbra, AECC).

Dessa forma, as experimentações dos/as estudantes em estágio estão em negociação com os agenciamentos disciplinares da vertente social do currículo. A rede curricular é tecida, nessa vertente, de acordo com as conexões que estabelece com as possibilidades da animação socioeducativa nas instituições locais e as práticas que as professoras conseguem desenvolver. Essa vertente, no entanto, não contempla um caráter social livre de contestações e atravessamentos de poder. De acordo Hall (1997), os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido, portanto, a ação social é “[...]significativa em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros” (p. 16).

Nesse sentido, as práticas curriculares voltadas à vertente social envolvem ações que constituem a cultura, pois todas as práticas sociais são culturais, são práticas de significação. Constituir uma animação socioeducativa no Curso de Animação Sociocultural do AECC não é tarefa que possa ser realizada a despeito de práticas de significados socialmente construídos sobre tempo livre, lazer, lúdico e da seleção de atividades de intervenção que possam ocupar o tempo das pessoas. Essa vertente também está vinculada à compreensão do papel da educação formal e como a Animação Sociocultural pode contribuir com os processos formativos. Da mesma forma, uma animação socioeducativa pressupõe compreensões culturais de infância, de juventude e de velhice. Assim, não há vertente da Animação Sociocultural que não seja perpassada pela cultura.

Se a cultura é central nas práticas sociais, o currículo em si pode ser compreendido como uma prática cultural, pois envolve a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência (MACEDO, 2006). E, como prática cultural, o currículo do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC se desenvolve entre as demandas socioeducacionais e o diálogo com as práticas de entretenimento. Nesse sentido, o currículo evidencia a encruzilhada política e micropolítica em que, de acordo com Guattari e Rolnik (1996), os/as trabalhadores/as sociais

se encontram. A formação de animadores/as socioculturais pode tanto comprometer-se com a transformação de atitudes e a criação de possibilidades culturais, quanto com a reprodução de modelos, reforçando a marginalização de alguns setores da população.

São essas tensões que se mostram potentes no currículo quando a Animação Sociocultural é contestada em seu papel de conhecimento centralizador das práticas curriculares. As professoras das áreas de expressão não verbalizam oposição ao conhecimento disciplinar da Animação Sociocultural e do Estudo da Comunidade, no entanto, narram suas práticas pedagógicas a despeito da relação com as práticas de intervenção próprias da Animação Sociocultural, suas formas de trabalhar as comunidades e promover integração social, como prevê a grade curricular. Os discursos das professoras demonstram um currículo centrado nas práticas desenvolvidas nas áreas de expressão, em diálogo, principalmente, com a vertente do entretenimento em eventos ou instituições.

Assim, as escolhas curriculares nesse curso revelam posturas distintas sobre o que se compreende como papel da Animação Sociocultural e destacam as tensões que estão em jogo na formação. A rede curricular do Curso de Animador/a Sociocultural contempla vertentes que buscam produzir saberes e comportamentos pessoais, profissionais, artísticos, performáticos e socioeducativos. No entanto, esses saberes e comportamentos são diferenciados, multiplicados, transgredidos e improvisados quando se deparam com as singularidades docentes e discentes, que estão, constantemente, mantendo o currículo em movimento. A rede curricular é, portanto, marcada por linhas singulares que não deixam, no entanto, de ter ligações com contextos mais amplos, que envolvem as políticas educacionais e as compreensões relacionadas ao mercado de trabalho, ao turismo, ao entretenimento e ao lazer.

### 3.3 “Lazer não é só brincadeira”, “animação não é só cultural”: currículos em debates epistemológicos

Apesar dos discursos do campo dos Estudos do Lazer no Brasil e da Animação Sociocultural em Portugal constituírem-se, historicamente, centrados em conceitos e reflexões distintas, os embates presentes na constituição curricular do Curso Técnico em Lazer do IFSP e do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC revelam, além dos distanciamentos epistemológicos, questões em comum. Ambos os processos de produção dos currículos estudados mostraram-se atravessados por questões relacionadas à cultura, ao entretenimento, às práticas artísticas e corporais.

Assim, o processo de construção curricular desses cursos é constituído por debates epistemológicos, isto é, por questionamentos sobre as condições de produção e identificação de conhecimentos válidos (SANTOS, 2019). Esses enfrentamentos estão relacionados às tradições teóricas do Lazer e da Animação Sociocultural, assim como a demandas do campo da Educação e da Educação Profissional. Professores/as se movem nos agenciamentos ou criam outros que territorializam/desterritorializam o Lazer e a Animação Sociocultural como conhecimentos e modos de saber reconhecidos como tal pelas epistemologias dominantes.

Nesses movimentos, identifiquei pistas de embates epistemológicos empreendidos pelos/as docentes relacionados aos vínculos dos currículos com as tensões do mundo do trabalho, à dicotomia teoria/prática na constituição dos currículos e aos incômodos provocados pela presença das performances corporais no território das técnicas profissionais. Em função desses embates, os currículos são percorridos por fluxos que buscam estabelecer processos de legitimação dos conhecimentos produzidos e reproduzidos nos cursos de Lazer e Animação Sociocultural.

Em primeiro lugar, a Educação Profissional, tanto no Brasil quanto em Portugal, pode ser compreendida como possibilidade de concretização do direito à Educação, mas está, principalmente, voltada para a empregabilidade no mundo do trabalho. A organização dos sistemas educativos nacionais, sobretudo da Educação Profissional, tem sido cada vez mais pautada pela busca em ajustar-se a padrões de competitividade relacionados à atividade laboral (GUIMARÃES; PACHECO; SEABRA, 2013). Formar o/a técnico/a em lazer ou o/a animador/a sociocultural na Educação Profissional é, sobretudo, constituir currículos que visam preparar jovens para o trabalho, ou seja, para diagnosticar, planejar, elaborar, executar e avaliar atividades e projetos de intervenção.

Dessa forma, os agenciamentos disciplinares, nos quais os cursos de Lazer e Animação Sociocultural aqui estudados estão envolvidos, ligam-se a um processo de constituição de subjetividades que tem como foco a formação do sujeito trabalhador. Os/as professores/as, ao ensinarem, “ensignam”, impõem coordenadas semióticas aos/às estudantes, transmitem ordens que provém de ordens que aprenderam (DELEUZE; GUATTARI, 1997b). Nesse processo, técnicas, habilidades, competências e experiências profissionais aparecem como palavras de ordem, como enunciados da máquina do ensino profissional.

Os conteúdos técnicos das formações em Lazer e Animação Sociocultural são constituídos nos agenciamentos que os currículos pressupõem. É “a máquina social ou coletiva, o agenciamento maquínico que vai determinar o que é elemento técnico num determinado momento, quais são seus usos, extensão, compreensão... etc.” (DELEUZE;

GUATTARI, 1997 a, p. 65). A definição desses elementos do currículo busca aproximar os processos de formação ao ideal de trabalhador/a. E todo agenciamento é de desejo, como propõem Deleuze e Guattari (1997a), por isso os agenciamentos disciplinares dos currículos dos cursos de Lazer e Animação Sociocultural mobilizam sentimentos, interesses e atitudes como aspectos do/a animador/a, do/a recreador/a, do/a técnico/a em lazer.

Assim, o ensino de teorias e técnicas se alia à formação de condutas profissionais, agenciando as expressões e os conteúdos que formam jovens para o trabalho de técnico/a em lazer e de animador/a sociocultural. A Psicologia, como disciplina do componente científico no Curso de Animador/a Sociocultural, e Psicologia e Relacionamento Interpessoal, no curso técnico em lazer, ou ainda, os conteúdos de gestão, nos dois cursos, representam esse investimento. Diante da mutação constante dos perfis profissionais, das incertezas do mercado de trabalho e da volatilidade das formações profissionais, a educação geral tem lugar de destaque na formação das condutas profissionais. O objetivo é desenvolver a criatividade, a disponibilidade para a inovação, a ambição pessoal e o trabalho em equipe “[...] para enfrentar com êxito as exigências cada vez mais sofisticadas do processo produtivo” (SANTOS, 2013, p. 172).

Nesse sentido, o intuito do Estado, que se faz agir nos currículos, é o de “[...] sedentarizar a força de trabalho, regradar o movimento do fluxo de trabalho, determinar-lhe canais e condutos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 28). As constituições curriculares dos cursos de Lazer e Animação Sociocultural buscam capturar a linguagem, os enunciados e as técnicas que integram os campos de intervenção profissional, compreendidos como áreas de atuação em Lazer e Animação Sociocultural. E, se a Educação Profissional forma técnicos/as em lazer e animadores/as socioculturais para o mundo do trabalho, ela forma para um determinado tipo de trabalho, dotado de um certo valor social.

As formas de apresentação do trabalho transitam do desempenho de força física no manuseio dos meios de produção ao trabalho intelectual, qualificado, produto de uma formação profissional mais ou menos prolongada (SANTOS, 2013). Nessa perspectiva, as divisões do trabalho aparecem nos currículos por meio da distinção entre o intelectual e o manual, o teórico e o prático, copiada da diferença “governantes-governados” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). A distinção entre a educação superior e a educação profissional no IFSP no Brasil ou entre os cursos científicos-humanísticos e cursos profissionais no AECC em Portugal derivam dessa dicotomia.

No entanto, além de o Curso de Animador/a Sociocultural e o Curso Técnico em Lazer enfrentarem questões relacionados aos seus *status* como cursos da Educação



Profissional, também são confrontados em função da legitimidade de suas áreas. Tanto no Brasil quanto em Portugal, os cursos da Educação Profissional se verticalizam em cursos de áreas correspondentes no ensino superior. Assim, ainda que formações como o Curso Técnico em Mecatrônica do IFSP ou o Curso de Informática do AECC enfrentem os estigmas da Educação Profissional, eles estão relacionados à Engenharia de Mecatrônica e à Engenharia Informática, áreas com *status* científico reconhecido pelos pares.

De forma distinta, os cursos de Lazer e Animação Sociocultural dizem respeito a áreas que buscam constituir-se academicamente. Essa busca pela legitimação epistemológica pode ser percebida na questão enfrentada pela professora Lisboa, do Curso de Animador/a Sociocultural, cuja profissão não é reconhecida na carreira docente, diferentemente das demais professoras do curso, que têm formação em outras áreas, ou ainda dos/as professores/as dos outros cursos profissionais. No IFSP, a desvalorização do Curso Técnico em Lazer é notada, sobretudo, pelas professoras turismólogas, que têm sua carga-horária concentrada exclusivamente nos cursos do eixo Turismo Hospitalidade e Lazer. Para elas, ser docente do Curso Técnico em Lazer envolve o confronto com o preconceito relacionado ao curso e à luta pela mudança desse olhar estigmatizado presente na instituição.

Dessa forma, os currículos do Curso Técnico em Lazer e do Curso de Animador/a Sociocultural são agenciados pela máquina do trabalho, enquanto reproduzem binarismos e relações de saber-poder. O regime de reconhecibilidade diante do qual esses currículos se encontram determina quais cursos, técnicas e trabalhos são mais reconhecíveis (PACHECO, 2018). Esse regime leva em conta que a escola e suas práticas pedagógicas, assim com a fábrica e seus processos fabris, tem valor social na medida em que são capazes de criar “corpos dóceis”, que se coloquem como fonte de riqueza na produção econômica (FOUCAULT, 2007). Assim, nas práticas curriculares se encontram traços do ideário mecanicista e da dualidade entre corpo e mente, formas sutis de produzir subjetividades, modos de enquadrar os/as professores, os/as estudantes e seus corpos em rotinas e procedimentos (PROBST; KRAEMER, 2012).

Para tanto, as escolas organizam seus espaços, administram seu tempo e elaboram seus conteúdos curriculares tendo por referência a organização fabril, visando aproximarem-se da estrutura social da empresa. Assim, a questão curricular fundamental no ensino médio/secundário se traduz na definição do número de disciplinas que vão compor o currículo e do peso relativo de cada uma delas, medido em horas/aula. Nesse contexto, “a disputa política entre os campos especializados faz proliferar o número de disciplinas e de saberes escolares” (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 55). As disciplinas dos cursos

técnicos/profissionais disputam espaço com outras do ensino propedêutico, tendo por base a dualidade intelectual-manual. Essa disputa se evidencia nas propostas de trabalhos “integradores” e “interdisciplinares”, em que um “jogo químico” busca aproximar as disciplinas do Curso Técnico em Lazer do IFSP da disciplina de Química ou quando a Animação Sociocultural se coloca como forma de auxiliar a aprendizagem da Língua Inglesa no AECC.

Entretanto, no arranjo interno do componente técnico do curso, essa disputa ganha a dimensão da relação das unidades curriculares com as práticas profissionais requeridas pelo mercado de trabalho. Assim, as disciplinas técnicas dos cursos têm, de um lado, a valorização que pode se dar a partir da relação com saberes reconhecidos como integrantes da formação geral do ensino médio/secundário e, de outro, a relevância da capacidade de aproximação das práticas pedagógicas às práticas profissionais. Esses esforços foram percebidos nas falas dos/as professores/as de ambas as escolas, quando buscam dar valor aos conteúdos disciplinares com os quais trabalham, tendo em vista sua potencialidade para serem transformados em programações de atividades para serem aplicadas.

Essa contradição pode ser reconhecida na própria constituição da instituição escolar. Em função da escola tradicional ter se baseado em saberes que se pretendiam neutros, desvinculados das urgências materiais e dos problemas sociais, os saberes ligados ao mundo do trabalho e às lutas sociais foram marcados por estigmas de saberes menores (VARELA, 2002). Nas universidades, o prestígio concentrou-se na investigação pura, fundamental ou básica, incluindo as Humanidades e as Ciências Sociais, tendo na dicotomia entre teoria e prática, a prioridade da primeira (SANTOS, 2013).

Na Educação Profissional, no Brasil e em Portugal, a adoção de uma didática que priorizasse a subordinação da prática à teoria descontextualizada foi utilizada como forma de valorização dessa modalidade de ensino. No entanto, se, na educação como um todo, essa dicotomia se apresentou como empecilho para a efetivação do currículo, na educação profissional essa separação se fez ainda mais problemática, por representar um distanciamento com o contexto do trabalho (CORDÃO; MORAES, 2017). Entretanto, com as influências da ideologia capitalista no domínio da escola e da universidade, cresceu o apelo à formação prática, em função das exigências do desenvolvimento tecnológico, da transformação da ciência em força produtiva e da competitividade internacional das economias (SANTOS, 2013).

Assim, na constituição dos currículos de Lazer e Animação Sociocultural, os/as professores/as se empenham em transformar conhecimentos científicos, artísticos e culturais

em saberes escolares disciplinarizados que possam conectar-se à prática profissional, ainda que sejam práticas desconhecidas pelos/as próprios/as docentes. Além disso, a eliminação da dicotomia entre conhecimentos teóricos e práticos tem sido empreendida por meio da apropriação de discursos, como a pedagogia das competências (CARVALHO, 2011). Contudo, o uso de novas matrizes teórico-conceituais não representou uma ruptura significativa com relação às práticas pedagógicas baseadas no binômio teoria-prática (MORAES; KÜLLER, 2016). Os currículos de Lazer e Animação Sociocultural, resultantes desse embate, apresentam conteúdos teóricos e práticos distintos, e o valor dos primeiros é medido em razão da sua capacidade de responder a questões práticas, mais precisamente, do mercado de trabalho.

Esse embate pode ser ilustrado na situação da disciplina Turismo e Lazer, do Curso Técnico em Lazer, que teve como proposta de reforma curricular a concentração da discussão teórica em contraposição à disciplina de Atividades de Lazer e Recreação, que passaria a ter como foco a preparação para o domínio de um repertório de atividades. O conhecimento teórico é reconhecido como importante, contudo, a dimensão considerada prática parece ganhar destaque na disputa entre saberes, quando se trata de disciplina técnica. Essas relações se dão, ainda, nas disciplinas de Gestão de Empresas, Gestão de Riscos, Lazer e Inclusão, Manifestações Culturais e Folclóricas e Psicologia e Relacionamento Interpessoal, que buscam transformar seus saberes em conhecimentos válidos do ponto de vista técnico, aplicáveis no mercado de trabalho.

No Curso de Animador/a Sociocultural, a maior parte da carga-horária está concentrada no estudo da Animação Sociocultural como área profissional, envolvendo sua história, legislação e áreas de intervenção. Da mesma forma, os Estudos da Comunidade representam os conhecimentos teóricos básicos para atuação a partir de enunciados como comunidade, cidadania, integração, direito social, família, juventude e desenvolvimento pessoal. Entretanto, ainda que as unidades curriculares das áreas de expressão musical, plástica, dramática e corporal estejam em menor número na matriz curricular, considerando as horas-aulas, são elas, principalmente, que significam o currículo do curso. Enquanto os conhecimentos sobre a profissão de animador/a sociocultural, assim como os estudos da comunidade, buscam se materializar nas práticas expressivas; as vivências nos campos de música, dança, jogos, teatro e artes plásticas são ressaltadas em função de sua instrumentalização na prática profissional.

Um dos desafios epistemológicos colocados a esses currículos é o de promover uma formação que trabalhe a unidade teoria-prática, tendo em vista a totalidade da intervenção

profissional. A ação do animador/a sociocultural ou do técnico em lazer pode ser uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, portanto, é no contexto da sociedade que a práxis acontece, como possibilidade de articulação do conhecimento teórico com a capacidade de atuação (ISAYAMA, 2013). Nesse sentido, alguns movimentos nos currículos demonstram práticas pedagógicas preocupadas com a unidade teoria-prática, com a reflexão e a transformação das práticas e das teorias, assim como, em outros movimentos, os currículos reforçam os territórios dos conhecimentos práticos e teóricos, do lazer-teoria e da recreação-prática, da animação-fundamentos e da animação-intervenção.

Ao invés de uma teoria pensada, formulada e aplicada a partir da realidade concreta da intervenção, visando à transformação das vivências de lazer presentes no mercado, como observa Isayama (2013), a recreação é, muitas vezes, colocada como a prática e o lazer como a teoria. No caso da Animação Sociocultural, as unidades curriculares teóricas conservam os conteúdos que dizem respeito a temáticas historicamente ligadas a esse campo de intervenção, como identidade, mobilização, ação coletiva e transformação social (MONTEZ, 2015). Contudo, os conteúdos práticos, na busca por ensinar técnicas reproduzíveis, tendem a se comprometer com as práticas de entretenimento, considerando mesmo aquelas que não têm relação com as questões teóricas.

Além disso, as práticas curriculares do curso de lazer e animador/a sociocultural buscam não só ensinar as técnicas para o trabalho na área, mas pretendem fazer com que seus conteúdos sejam reconhecidos como significativos no âmbito institucional. Isto é, os/as professores/as se empenham na transformação de seus conteúdos curriculares em técnicas, rotinas e procedimentos que possam ser reconhecidos pela comunidade escolar. No entanto, esses currículos também desestabilizam as compreensões sobre as atividades laborais que perpassam a sociedade e, conseqüentemente, a escola. Seus conteúdos curriculares se conectam a outras relações, são tomados em agenciamentos de metamorfose, produzindo instabilidades nos territórios da Educação Profissional e da escola.

A produção de sujeitos submissos e dóceis, pela instituição escolar, se efetiva pelos mecanismos disciplinares que buscam desarticular o corpo para recompô-lo de determinada maneira (FOUCAULT, 2007). Nesse processo, a máquina abstrata e os agenciamentos constituem dois polos, de modo que os agentes desses currículos passam de um a outro. Ora os agenciamentos se distribuem em segmentos duros, compactos, separados por vedações e descontinuidades formais. Ora esses agenciamentos se comunicam na máquina abstrata que lhes confere uma microsegmentaridade flexível e difusa (DELEUZE, 2005). Assim, ainda

que a Educação Profissional pense seu currículo como um conjunto de saberes e práticas para melhor formar indivíduos, os encontros possibilitados pelo currículo permitem conceber a Educação de outras formas, a partir de outras combinações entre os corpos e a escola (TAVARES, 2020).

Mesmo sendo com o corpo que percebemos, conhecemos, experimentamos e memorizamos o mundo, a unidade corpórea tende a ser considerada como suporte das coisas valiosas produzidas pelos seres humanos. “Isso é especialmente verdade no que se refere ao conhecimento eurocêntrico, científico ou não, devido aos pressupostos judaico-cristãos que lhe são subjacentes, impregnados da distinção absoluta entre corpo e alma” (SANTOS, 2019, p. 137). A ideia do corpo disciplinado como unidade de trabalho, como repetidor de técnicas, conceitos e comportamentos tende a territorializar-se na Educação Profissional, capturando as narrativas somáticas que precedem e sustentam as narrativas das quais o corpo fala ou sobre as quais escreve (SANTOS, 2019).

As técnicas da atuação profissional em Lazer e na Animação Sociocultural, nas suas diferentes relações com as performances corporais, como saberes portadores de singularidades, opõem-se aos traços geométricos da Mecatrônica ou do Design, aos processos sistematizados da Agroindústria ou da Informática. Ao constituírem-se como currículos, o Lazer e Animação Sociocultural experimentam conflitos que expõem sua vulnerabilidade, que reside não só na dualidade entre cursos profissionais e cursos científicos, mas no fato de representarem, entre os cursos profissionais, saberes e vivências que escapam das técnicas que tradicionalmente habitam a formação na Educação Profissional.

A tematização da vivência lúdica de manifestações culturais ou das intervenções a partir da expressão corporal, dramática, musical e plástica produzem tensões nas instituições escolares. As práticas pedagógicas procuram contextualizar as brincadeiras, as danças, as peças teatrais, as festas e as fantasias no território da Educação Profissional, como técnicas e equipamentos de trabalho. Ao mesmo tempo, essas práticas rompem com o silêncio, deixam escapar algazarras, se reapropriam dos usos do corpo, do espaço e do tempo escolar. São práticas que podem questionar a produção, pela escola, de um corpo de conhecimento sem corpo, ou ainda, reelaborar os processos de escolarização do corpo, suas formas de controle e modelamento (LOURO, 2000).

Por isso, as práticas do Lazer ou da Animação Sociocultural não acontecem sem causar incômodo na organização da escola. Por meio dessas práticas, a performance corporal requer espaço em um território onde predominam os conhecimentos não-performativos, no qual o conhecimento institucionalmente reconhecido é escrito, divulgado pela escrita, sendo

essa a condição para que ele seja considerado rigoroso. No entanto, considerar um conhecimento-corporizado é partir do princípio de que esse conhecimento se manifesta em corpos individuais e sociais, corpos territórios, corpos vivos, corpos que produzem, lutam, sofrem e se alegram (SANTOS, 2019).

Tensões como essas experienciadas pelos currículos dos cursos de Lazer e Animação Sociocultural são evidenciadas por Santos (2019), a partir da compreensão de Norte e Sul epistemológicos. As epistemologias do Norte, que não coincidem necessariamente com o norte geográfico, definem a validade dos conhecimentos enquanto sujeitam o corpo ao monopólio do conhecimento técnico-corporal e à produção de corpos capitalistas. Por outro lado, as epistemologias do Sul são representadas pela produção e validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência dos grupos sociais, em saberes excluídos da racionalidade moderna. Os corpos, nessas epistemologias, são considerados corpos performativos que, através de suas ações, negociam, ampliam ou subvertem a realidade existente.

Nesse sentido, tematizar as práticas corporais e artísticas como conteúdo técnico da formação profissional coloca os cursos de Lazer e Animação Sociocultural diante de embates e negociações. De um lado, a transposição didática visa capturar a multiplicidade das expressões corporais e artísticas, transformando-as em técnicas corporais passíveis de serem escritas, quantificadas e delimitadas. Por outro, as performances corporais tendem a vazar constantemente, criar outras formas, produzir a si mesmas, esquivando de um corpo docilizado para um corpo-conhecimento, enquanto exigem que os/as professores se movam, se reorganizem e territorializem as práticas. Em seus movimentos nos currículos, os/as professores/as buscam formas de estabelecer a legitimidade dos conhecimentos, em resposta à vulnerabilidade apresentada pelos conteúdos que representam frente a outros considerados mais válidos, mais científicos, mais mercadológicos.

No caso do Curso Técnico em Lazer, ao mesmo tempo em que as práticas docentes visam ligá-lo à instrumentalização da recreação como intervenção, estratégias discursivas buscam estabelecer bases científicas e legais para a sua legitimação. Quando o discurso do atendimento ao mercado de trabalho não sustenta a legitimação do curso, ele estabelece negociações com outros argumentos atravessados pela relação saber-poder. Assim, o diálogo do currículo com a economia comporta, também, as relações entre lazer e ciência e entre lazer e sociedade.

Devido à sua relação com o contexto social, o Lazer estabelece conexões com diversas dimensões da vida cultural, podendo, por isso, estar relacionado tanto ao mascaramento das

contradições sociais, quanto ao questionamento e à resistência à ordem social, ressaltando seu papel político como direito social (GOMES, 2008). No entanto, apesar de configurar-se como um direito na Constituição de 1988, diferente de outros direitos, os princípios e diretrizes do Lazer não são definidos. Dessa maneira, distintas formas de conceber políticas sociais relacionadas ao Lazer permeiam a sociedade, promovendo ou restringindo o seu acesso por parte da população (GOMES; ISAYAMA, 2015).

Além disso, pensar o Lazer como direito requer reconsiderar os discursos que perpassam os processos formativos para a atuação nesse campo. A professora Vitória destaca o lugar dessa discussão no currículo do Curso Técnico em Lazer:

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

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

Então, em todas as aulas, desde a Semana do Brincar, eu faço questão de falar que ele é um direito, que ele está na Constituição Federal e que ninguém pode dizer não. Porque daí se mostra a importância dele. É sério! É sério porque o livro mais sério do Brasil, que está aqui com todas as leis de todo país, fala que é uma coisa séria (Vitória, IFSP).

Aqui dentro da instituição, eu acho que é um dos papéis importantes, reconhecer o lazer enquanto direito, enquanto algo importante para a sociedade e que traz benefícios, e que está em pé de igualdade com relação ao conhecimento científico, igual às demais áreas (Mariana, IFSP).

A seriedade do lazer como direito, ao colocar em contestação a relação do lazer com a brincadeira, passa a ser uma forma de reivindicar o reconhecimento institucional do Curso Técnico em Lazer. Enquanto, nos agenciamentos das subjetividades que atuam no currículo, os/as docentes das disciplinas técnicas buscam se organizar em grupos reconhecidos, os agenciamentos disciplinares envolvem os conteúdos curriculares por intermédio dos quais se espera alcançar o reconhecimento. Assim, o desejo dos/as professores/as do Curso Técnico em Lazer pelo reconhecimento gera tanto o questionamento das normas que governam esse

reconhecimento quanto a busca pelo enquadramento como grupo reconhecível (BUTLER, 2010). Ao trazer a discussão do lazer como direito para a sala de aula e para os eventos realizados na escola, as professoras Vitória e Mariana acreditam que podem contribuir para que docentes de outras áreas reconheçam a importância do curso.

E daí a gente vai percebendo que a nossa ideia, enquanto um grupo de professores, que o lazer é um direito... A gente vai consolidando isso através das ações. E a gente vai vendo que as pessoas vão conhecendo e começa a mudar aquele olhar estigmatizado, começa a olhar que não é só brincadeira. Isso é muito gratificante (Vitória, IFSP).

A expansão do nosso evento da Semana do Brincar que teve participação de outros cursos aqui dentro e que gerou neles um desejo de estar com a gente esse ano participando também mais intensamente. Então, assim, está quebrando alguns preconceitos (Mariana, IFSP).

O reconhecimento por parte dos/as docentes da instituição envolve a superação de olhares estigmatizados sobre o Curso Técnico em Lazer. Esse processo está relacionado com a busca pela transformação de um curso que abriga pessoas e conteúdos curriculares com menor reconhecimento institucional em um curso mais reconhecido. Enquanto a “algazarra” que o curso de lazer faz na escola, segundo a professora Marília, questiona e desestabiliza o que é reconhecido como um curso técnico, os discursos do direito e da ciência buscam incluí-lo no território da Educação Profissional. Assim o Lazer, além da intenção de ser firmado como um direito, pretende se colocar como área de estudos científicos que dialoga com a realidade da sociedade.

Mas, assim, eu vejo que hoje em dia os demais cursos reconhecem um pouco mais a nossa área como algo que não é, como se diz, somente brincadeiras, como que é nas conversas de corredor, mas algo que são estudos científicos e os benefícios que o lazer traz para as pessoas (Mariana, IFSP).

E a gente faz isso, a gente faz bastante. Tem uma parte no grupo de trabalho específico de temas jurídicos para trabalhar o lazer enquanto direito (Vitória, IFSP).

A pesquisa possibilita aos/as professores/as fecundar ideias, gerar conflitos e desequilíbrios que são pontos de partida para a construção do saber no campo do Lazer (GOMES, 2010). Por meio do atravessamento da pesquisa científica na composição curricular, o Curso Técnico em Lazer desafia-se não só a promover a mudança da compreensão das pessoas sobre o que é o lazer, mas a enfrentar o regime político, econômico e institucional de produção de verdade. Quando os/as professores/as tematizam o Lazer como campo de pesquisas, de produção de saber, estão implicados/as nas relações de poder que o



constituem. Buscam que a comunidade científica, assim como a comunidade escolar, reconheça o Lazer como ciência, como aquilo que funciona como ciência nesse contexto e pode ser usado como tal no encontro com outros saberes.

Nesse sentido, especialmente o Grupo de Estudos em Hospitalidade e Lazer (GEHLA) representa uma oportunidade de encontro entre docentes, discentes e servidores/as técnico-administrativos/as para o estudo de questões relacionadas a lazer, hospitalidade, gastronomia e hotelaria. Para o corpo docente, o grupo de estudo representa o espaço de trocas entre colegas de disciplinas técnicas e alguns/algumas professores/as da formação geral. O objetivo proposto pela coordenação é de que esse encontro entre diferentes campos disciplinares relacionados ao turismo, à hospitalidade e ao lazer gere debates e produções coletivas.

Inclusive, está em jogo, de acordo com Foucault (2014, p. 25), a atribuição da autoria científica como “princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”.

A gente segue o que o autor coloca, como tem que ser. A gente vai lendo lá e falando: -Ah, parece que a gente faz isso! Parece que a gente está ensinando dessa forma. É bem legal porque quando a gente o lê, a gente fala: - Nossa, olha para isso! Vê se não é o que a gente está vivendo? É o que a gente está vivendo! Porque parece que ele vive aqui olhando a gente (Vitória, IFSP).

Nesse sentido, autores/as, sobretudo do campo de Estudos do Lazer no Brasil, permeiam os discursos dos/as professores/as do Curso Técnico em Lazer, conferindo, por vezes, legitimidade às suas práticas pedagógicas. Entretanto, se as teorias se defrontam com as práticas ou se representam embates disciplinares, o currículo pode apontar a necessidade de se estabelecerem novos discursos. A trajetória histórica do campo do lazer e da recreação revela uma relação de proximidade com a Educação Física, visto que foi nesse âmbito acadêmico que as primeiras pesquisas sobre lazer foram produzidas, a partir dos anos 1980 (MARCELLINO, 2010). Por consequência, apesar de ser uma área multidisciplinar, a Educação Física tem uma marcante participação nos Estudos do Lazer no Brasil que, na visão de Vitória, se confronta com um currículo constituído a partir do olhar e da experiência de turismólogas.

Então, da Educação Física, no nosso corpo docente, tem uma professora que é a professora “Olinda”. Mas ela dá algumas matérias pequenas perto de toda a área. Então, a gente fez uma outra construção do lazer, uma outra concepção que não aquele enfoque da Educação Física. (...) Quem trabalha o lazer? Normalmente, as pessoas têm formação em Educação Física, então olha o lazer através do esporte. Tem sempre uma lente do esporte. A gente não. Para a gente é vivências lúdicas no contexto abrangente (Vitória, IFSP).

Apesar de a professora referenciar autores/as com formação em Educação Física para legitimar seus estudos e práticas pedagógicas, os agenciamentos disciplinares traçam linhas nesse currículo que buscam contrapor-se à hegemonia da perspectiva da Educação Física relacionada ao Lazer. Assim, a prática da pesquisa no currículo do Curso Técnico em Lazer por parte dos/as professores/as requer o reconhecimento institucional, busca legitimidade acadêmica, mas também questiona a autoridade dos discursos que se estabeleceram no campo do Lazer. Nesse sentido, uma rede curricular se forma, não só pela transmissão dos conteúdos institucionalizados, mas pelos embates discursivos que permeiam o currículo entre saberes práticos e teóricos, corpos dóceis e corpos performativos, saberes do Turismo e da Educação Física.

No enfrentamento desses embates epistemológicos, o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural encontra outras estratégias de legitimação. A trama curricular empreendida pelas professoras, que busca validar os conteúdos do curso, abarca, de um lado, o reforço de sua relação histórica com a sociedade portuguesa e, por outro, a territorialização das performances corporais e artísticas como forma de demarcar o lugar da Animação Sociocultural na escola, bem como de se comunicar com outros cursos, outros sujeitos e espaços escolares. Percebo, assim, que a legitimidade institucional da Animação Sociocultural se equilibra sobre duas pernas, uma ligada à sua relevância na intervenção social, a outra, apoiada no desenvolvimento de performances que permeiam o cotidiano escolar, o ensino propedêutico e as demais áreas técnicas da escola.

O discurso que enfatiza a ligação do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC com a área da Animação Sociocultural portuguesa está presente nos textos das unidades curriculares apresentadas nos planejamentos. Esses textos buscam tanto legitimar a Animação Sociocultural pela evocação de sua tradição como área disciplinar assente numa metodologia participativa, quanto por seu respaldo legal, manifestado no estatuto profissional. Sobretudo, no discurso da professora Lisboa, cuja formação profissional lhe confere *status* para se pronunciar em nome da Animação Sociocultural, os conceitos, as práticas e a legislação própria desse campo de intervenção ganham evidência discursiva.

Tanto no planejamento quanto na fala da professora Lisboa, a Animação Sociocultural se apresenta a partir de seu papel no desenvolvimento e bem-estar das comunidades. A compreensão presente nos discursos é a de que os desafios socioculturais enfrentados pela sociedade contemporânea demandariam dos/as animadores/as socioculturais a responsabilidade “[...] de contribuir, a partir de diagnósticos e da utilização de técnicas sociais, culturais e educativas, para a consciencialização participante e criadora das

comunidades, mobilizando-as a encontrar respostas para os problemas coletivos” (FILIPE, 2020, p. 6).

As descrições do CNQ apresentam a vinculação histórica da área com a participação social. Como instrumento de intervenção nas comunidades, a atuação da Animação Sociocultural, em sua origem em Portugal, destacava o compromisso estabelecido entre a área e o desenvolvimento protagonizado por organizações populares (LOPES, 2008). Essa experiência promoveu a participação social como parte do discurso sobre a atividade profissional do/a animador/a. Segundo o CNQ, a atuação desse profissional se daria por meio do fomento à interação entre os vários atores sociais da comunidade, articulando a sua intervenção com os atores institucionais atuantes nos grupos que se configuram como público-alvo das ações e nos territórios em que eles se inserem (PORTUGAL, 2016).

Entretanto, apesar da permanência desses argumentos, o perfil de animador/a vocacionado/a para a intervenção militante, inspirado num modelo de formação adequado a esses “militantes” culturais, sociais e educativos (LOPES, 2008) se encontrou, na década de 1990, com as demandas por um estatuto profissional que unificasse e regulamentasse a formação e a atuação no campo (VIVEIROS, 2010). A expectativa era de que o estatuto se constituísse como fator disciplinador do mercado, indicando os requisitos necessários para o seu exercício. Com esse propósito, o Estatuto do Animador Sociocultural foi aprovado, em 2010, durante o Congresso Nacional de Animação Sociocultural, na cidade de Aveiro e, desde então, passou a ser submetido a um processo que busca seu reconhecimento legal pelo governo português (FILIPE, 2020).

Assim, o discurso da Animação Sociocultural, tal como circula no AECC, legitima-se a partir do afastamento de uma animação sociocultural baseada na intervenção político-social, para assumir uma animação sociocultural flexível, que trabalha a intervenção social nas instituições e comunidades, mas dialoga com interesses do mercado do turismo e do entretenimento. Segundo a professora Lisboa, o Curso de Animador/a Sociocultural procura formar o ser humano “equipado”, dotado de ferramentas para um mercado de trabalho cada vez mais rápido e exigente. No entanto, na percepção de Montez (2015), nessa transformação diante de uma sociedade do consumo, muitos/as animadores/as vão se “[...] submetendo a um trabalho meramente técnico, menos crítico, cada vez com menor capacidade de mobilização e, por isso, com pouco impacto político ou gerador de mudança social” (MONTEZ, 2015, p. 5).

Diante dessa postura ambígua, que busca reconhecer a Animação Sociocultural tanto pelo seu potencial de mobilização social quanto pela sua capacidade de entreter, é esta última possibilidade que é articulada pelas professoras da área de expressão. Se as performances

elaboradas a partir das áreas de expressão plástica, musical, corporal e dramática perturbam o silêncio e a imobilidade da escola, a Animação Sociocultural busca reterritorializá-las como forma de relação com a escola. Nessa negociação, as práticas das áreas de expressão, seja a música, as artes plásticas, o teatro, a dança ou os jogos, compõem os eventos da escola e mobilizam estudantes e professores/as.

Aqui mesmo, na escola, costuma-se fazer muitas atividades alusivas a determinados dias, também comemoramos o dia do patrono daqui da escola. Este ano é 29 de maio. Os alunos participam. Eles andam em muitas atividades (Coimbra, AECC).

É, assim, é um curso que acaba por dinamizar muito toda a comunidade educativa porque eles interagem muito, eles acabam por fazer performances e acabam por interagir muito com toda a comunidade educativa, dentro e fora dela (Évora, AECC).

Dessa forma, enquanto, no âmbito dos documentos e textos, a vinculação com o discurso histórico e legal da Animação Sociocultural funciona como estratégia legitimadora; no âmbito da escola, são as práticas performáticas e sua utilidade nas dinâmicas institucionais e educativas que conferem valor à Animação Sociocultural. A constituição disciplinar do currículo de animador/a sociocultural do AECC envolve, assim, o seu reconhecimento como curso profissional, com seus objetivos, técnicas e metodologias, ainda que esses não correspondam epistemologicamente à forma de definir objetivos, técnicas e metodologias nos demais cursos. Entretanto, os embates empreendidos nessa constituição disciplinar requerem manobras, disputas territoriais e renegociação dos sentidos da Animação Sociocultural e de seu papel.

Os currículos, na forma como se apresentam e se concretizam nos cursos profissionais, dialogam com os enfrentamentos vivenciados pelo campo do Lazer e da Animação Sociocultural, com suas lutas por autenticidade, com seus limites próprios e identidades disciplinares. Esses currículos representam narrativas prevaletentes sobre Lazer e Animação Sociocultural, “[...] fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram” (FOUCAULT, 2014, p. 21). Nesse sentido, os currículos, como macrodiscursos, expressam visões e significados dominantes e ajudam a reforçá-los, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Por outro lado, os textos maiores se confundem com os comentários, sendo estes, formas de reforçar os textos maiores ou de construir novos discursos (FOUCAULT, 2014).

Assim, as entrevistas revelaram práticas de significação que, como microdiscursos, tanto expressam as visões e significados que se quer impor, como contribuem para a formação e/ou o questionamento dos saberes e das subjetividades. Nesse sentido, os/as professores/as

tanto reforçam discursos como produzem fugas, tanto territorializam suas práticas, quanto ultrapassam os limites dos territórios, a partir de movimentos que envolvem as disciplinas e a construção de subjetividades, mas também por meio de relações com outros contextos, instituições e sujeitos, em diálogo com as dinâmicas socioeconômicas.

#### **4 AGENCIAMENTOS SOCIOCONÔMICOS: currículos em negociação com seus contextos**

Os currículos do Curso Técnico em Lazer do IFSP de Avaré, no Brasil, e do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC de Fiães, em Portugal, não se configuram como mecanismos de reprodução de um mundo exterior, mas funcionam a partir das conexões que fazem com aquilo que parece estar fora deles. Diria, inspirado em Deleuze e Parnet (1998), que os currículos afetam e são afetados por outras máquinas com as quais se relacionam, como a máquina do governo, do mercado ou da economia. Nesse sentido, o “fora” com o qual os currículos se conectam não diz respeito a uma exterioridade absoluta e, sim, às forças que estão em relação com eles. Pois, é do lado de fora que uma força afeta ou é afetada por outras.

A Educação Profissional e a elaboração de seus currículos podem ser compreendidas a partir das negociações estabelecidas com diferentes forças, sobretudo, os efeitos da globalização, como expressão de políticas de padronização da realidade social. De acordo com Pacheco (2019), envolvidos pela racionalidade econômica, os sistemas oficiais de educação buscam burocratizar os/as professores/as e converter os/as estudantes em consumidores/as de aprendizagem, por meio da otimização e do controle dos resultados. Nesse sentido, para Macedo (2006, p. 105), age sobre os currículos, o colonialismo, não como dominação política e econômica, mas “como um processo cultural, como uma tentativa de espriar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados”.

Esses currículos são, portanto, produzidos em agenciamentos das subjetividades e disciplinares em conexão com contextos socioeconômicos. A interposição desses diferentes agenciamentos curriculares na formação de técnicos/as em lazer e animadores/as socioculturais tem na escola seu lugar. A escolarização moderna, como enfatiza Benedetti (2007), é *locus* privilegiado para a efetivação das técnicas de poder que Foucault define como disciplinares e biopolíticas. Enquanto as técnicas disciplinares incidem sobre os corpos (FOUCAULT, 2007), as técnicas biopolíticas buscam gerir os agrupamentos humanos, de modo a extrair deles a força produtiva (FOUCAULT, 2008). A Educação, inclusive a Educação Profissional, corrobora, assim, a produção de subjetividades capitalistas que, numa economia coletiva dos desejos, é a matéria-prima da evolução das forças produtivas, uma espécie de vontade de potência produtiva (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Nesse processo de produção de subjetividades, as práticas curriculares evidenciam o poder institucional presente nas disciplinas, nas regras e nos comportamentos. De acordo com Foucault (2015a), esse processo abarca microrrelações de poder existentes nos espaços das

instituições que perpassam os discursos educacionais, científicos e econômicos (OLIVEIRA, 2016). Nesse sentido, a escola, além de colaborar com a produção de sujeitos predeterminados, pode apresentar-se como espaço de composição de forças desejantes potentes, forças que se conectam a outras formas de existência, a outras relações de poder e a outros agenciamentos (BENEDETTI, 2007).

Assim, os currículos aqui estudados são produzidos em conexão com seus contextos, comunicando-se com o fora, por meio de agenciamentos socioeconômicos. No entanto, o fora desses currículos não representa, apenas, estruturas externas envolvidas em seu controle. O fora é, sobretudo, imaginado, narrado, desejado e selecionado nos agenciamentos em que os/as professores/as estão envolvidos/as. O fora, aqui destacado, tem a ver com o modo como esses currículos são projetados em relação à sociedade e ao mercado. O fora representa relações das quais os/as professores/as escolheram falar, nas quais seus desejos são agenciados. Dessa forma, esses currículos de Lazer e Animação Sociocultural são segmentados por forças molares e moleculares de seus contextos socioeconômicos e, portanto, atravessados por processos de desterritorialização que buscam reinventar a relação com o contexto em que estão inseridos.

#### 4.1 Currículos, economias e mercados de trabalho

As forças econômicas, materializadas na massa monetária que circula através dos câmbios e das fronteiras, extrapolam o controle dos Estados como organização multinacional. O capitalismo mobiliza, nesse sentido, uma força de desterritorialização, enquanto o Estado se compreende como territorial (DELEUZE; GUATTARI, 1997a). A potência de desterritorialização do capitalismo “[...] consiste em tomar por objeto, nem sequer a terra, mas o trabalho materializado, a mercadoria. A propriedade privada não é mais a da terra ou do solo, nem dos meios de produção enquanto tais, mas a de direitos abstratos convertíveis.” (DELEUZE; GUATTARI, 1997a, p. 133). Entretanto, os Estados não se anulam, mas mudam de forma e assumem novos sentidos diante de uma economia mundial. Assim, as organizações multinacionais não são o resultado da relação entre formações sociais heterogêneas, mas da fixação de relações a partir de uma potência supranacional, estruturante da divisão internacional do trabalho.

As organizações multinacionais estão ligadas a políticas transnacionais e supranacionais que incluem a educação, considerando o seu valor como mercadoria que se vende e se compra no mercado global, presumindo que seus resultados, os seus produtos,

possam colaborar para o crescimento da economia e da competitividade (PACHECO, 2019). Essa perspectiva é representada pelo Projeto Educação 2030, proposto, em 2015, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que buscou elaborar uma definição internacional de quais conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores os/as estudantes precisariam dominar (SILVA; FERNANDES, 2019).

A OCDE é uma organização internacional com sede em Paris, criada em 1961, que visa promover políticas para a manutenção da estabilidade financeira mundial, atuando em favor das leis de livre mercado, do crescimento econômico e dos interesses e negócios comerciais entre os 37 países-membros,<sup>34</sup> que inclui Portugal. Além desses, outros países que não são membros, como o Brasil, possuem em seus territórios os Pontos de Contato Nacional (PCN), que são representações institucionais responsáveis por garantir a implementação das Diretrizes do Comitê de Investimentos da OCDE. No âmbito da Educação, a OCDE é reconhecida pelos países-membros como um fórum que cria, propõe e dissemina tendências internacionais, “[...] por meio de diversos mecanismos de disseminação: indicadores, publicações, relatórios, testes e exames, estudos comparativos, além de ações diretas no governo de países-membros e parceiros-chaves” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 273).

Portugal, como país cofundador da OCDE, tem participado e respaldado suas políticas educacionais de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - *Program for International Student Assessment* (PISA) e o Programa de Indicadores e Avaliação de Sistemas Educacionais - *International Indicators and Evaluation of Educational Systems* (INES). Este último tem por base relatórios anuais, *Education at a glance* (EAG), e relatórios paralelos, como *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, de 2007, e *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies*, de 2012 (LE MOS, 2014). O Brasil, como parceiro, participa do PISA, da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem - *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) e do INES. Esses relatórios, prescrições e programas educacionais da OCDE, segundo Silva e Fernandes (2019, p. 273), geram impactos nas políticas de educação básica, tendo suas proposições “[...] traduzidas e replicadas em discursos públicos, legislações, planos e ações na educação básica pública”.

---

<sup>34</sup> Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, República Tcheca, Dinamarca, Estônia, Finlândia, França, Alemanha, Grécia, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Coreia do Sul, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Suécia, Suíça, Turquia, Estados Unidos e Reino Unido.



Dessa forma, as políticas de Educação de distintos países buscam estabelecer, em seus sistemas educacionais, uma certa uniformidade, tendo o ensino profissional como um exemplar dessa standardização. A emergência de políticas e reformas que estejam em diálogo com estruturas internacionais tem resultado na tentativa de produzir currículos similares, esboçando uma proposta de currículo internacional (PACHECO, 2019). Assim, no cenário global de crises do capitalismo, a OCDE se apresenta como força política capaz de enfrentar fatores críticos da economia, capitalizando a educação “[...] ora como nicho de negócios rentáveis, ora (com face visível) ao preconizá-la como caminho para a inclusão, a sustentabilidade e o bem-estar” (SILVA; FERNANDES, 2019, p. 282).

Na análise de Silva e Fernandes (2019), os documentos da OCDE não mencionam as ações deletérias e as responsabilidades das empresas transnacionais, nem a concentração de riquezas e as estruturas que geram as desigualdades econômicas e sociais. Há, nesse sentido, tendo em vista a ação da organização internacional sobre os sistemas de ensino nacionais, uma suposta liberdade de escolha, que tende a ocultar as diferenças sociais e regionais. O indivíduo enfatizado nesses documentos é tomado como um ser isolado e abstrato e as questões sociais são encaradas como estritamente individuais e econômicas. De acordo com Giroux (2003), a cidadania, numa cultura empresarial, é retratada como um objeto privatizado, cujo intuito é produzir indivíduos competitivos interessados em si mesmos, competindo pelo seu próprio ganho material e ideológico.

Os discursos globais e seus estereótipos, de acordo com Macedo (2006, p. 107), “[...] buscam fixar os sentidos, eliminar o outro, deslocar a ambivalência para fora do espaço em que pensamos e agimos o mundo”, implicando um universalismo imaginado. Nesse sentido, Guattari e Rolnik (1996) consideram que uma das principais características da produção de subjetividades nas sociedades capitalísticas é a tendência de bloquear processos de singularização e instaurar processos de individualização. Em um projeto educacional assim pensado, professores/as e estudantes se organizariam segundo padrões universais que buscam serializar e individualizar. A experiência, nesse sentido, deixaria de funcionar com referência para a criação de modos de organização do cotidiano, interrompendo os processos de singularização.

Os projetos educacionais, nesse sentido, dialogam com a constituição de um *homo oeconomicus*, como ressaltado por Foucault (2008). Entretanto, esse *homo oeconomicus* não seria, como na concepção clássica, baseado na relação com o/a parceiro/a de troca e na teoria da utilidade a partir de uma problemática das necessidades. O indivíduo passa a ser “[...] um empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor,

sendo para si mesmo a fonte de sua renda” (FOUCAULT, 2008, p. 311). A aprendizagem escolar e profissional se configura como parte dos investimentos educacionais na constituição desse capital humano.

Essa produção de subjetividades capitalistas opera tanto no nível daqueles/as que podem ser considerados/as como os/as opressores/as quanto dos/as oprimidos/as, estabelecendo uma espécie de complementaridade e de dependência entre diferentes categorias sociais (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Nesse sentido, para Macedo (2006), os discursos globalizados não se restringem às normatizações nos documentos oficiais, mas estão presentes nas múltiplas formas pelas quais os/as professores/as agem e se comunicam. Assim, nos currículos, os discursos globais e locais negociam sua existência e sua inexistência. Esses currículos estão envolvidos em agenciamentos da ordem de uma economia política, mas também de uma economia subjetiva, que engloba as diversas maneiras como os indivíduos e os grupos se compreendem dentro dos processos formativos (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

A utopia da economia, segundo Paraskeva (2011), tem permeado a educação e o currículo, interferindo na forma como são elaboradas as investigações e práticas curriculares. As implicações desse agenciamento socioeconômico, empreendido pelas linhas molares de políticas globais, apresentam-se nos currículos escolares sob a forma de políticas de padronização. Assim, a estandardização é uma lógica que serve de referência para o estabelecimento de resultados esperados, servindo, também, de padrão para a formação de professores/as. A abordagem curricular centrada em *standards* estabelece o que se aprende e o que se ensina no contexto escolar, com tendência à valorização do ensino em face da aprendizagem e do resultado ao invés do processo (PACHECO, 2019).

Segundo Ball (2004), numa cultura da performatividade, como tecnologia de regulação dos currículos, tende-se a valorizar mais o que pode ser medido ao invés de medir o que realmente se valoriza. Na realidade brasileira, essa cultura da performatividade, para Moreira (2013), caminha na contramão do fortalecimento do profissionalismo docente como forma de favorecer a autonomia dos/as professores/as na implementação de políticas curriculares. De forma similar, em Portugal, a valorização do mundo dos negócios e da competitividade econômica tem incentivado o afastamento do conceito de educação relacionado ao papel do/a professor/a (LIMA, 2019).

Nessa lógica, a ação docente passa por negociações, já que o conhecimento especializado do/a professor/a se encontra desafiado por forças políticas e econômicas globais, por meio das quais o mercado se torna o definidor dos critérios para a avaliação do conhecimento (MOREIRA, 2013). Além disso, a desvalorização social da profissão docente

coloca os/as professores/as frente ao impasse de buscar formas de resolver os problemas da educação e da escola ou dialogar com a realidade apresentada, adentrando uma estrutura complexa e de sentimentos contraditórios (PACHECO, 2019).

Os enunciados que povoam as falas das professoras do Curso Profissional de Animação Sociocultural do AECC e dos/as professores/as do Curso Técnico em Lazer do IFSP demonstram a relação que o corpo docente busca estabelecer com a valorização de suas áreas de conhecimento, a conexão entre os conteúdos ensinados e o mercado de trabalho, a adequação às estruturas curriculares e, ao mesmo tempo, a tentativa de propiciar experiências diversas por meio das práticas pedagógicas. Assim, os currículos dos cursos estudados são constituídos por dinâmicas internas singulares, que buscam se conformar e/ou resistir às estruturas, nacionais e internacionais, da atividade laboral. Apesar dos cursos profissionais serem concebidos para o ingresso nos postos de trabalho, nem sempre a organização conferida a eles corresponde ao mercado de trabalho, nem mesmo à forma de organização das profissões.

O Curso de Animador/a Sociocultural, em Portugal, tem como profissão correspondente o/a animador/a cultural, desde a Classificação Nacional de Profissões (CNP), de 1994. Essa profissão fazia parte do grande grupo 5 (cinco), intitulado “Serviços pessoais, proteção e vendedores”, ao lado de outras profissões relacionadas ao trabalho de cuidado com as pessoas. Além disso, a definição das funções do/a animador/a cultural expostas no CNP assemelhavam-se ao que, atualmente, o Catálogo Nacional de Qualificações compreende como animador/a sociocultural. De acordo com o CNP, a função desse/a profissional seria organizar, coordenar e/ou desenvolver atividades de animação e desenvolvimento sociocultural de grupo e comunidade, inseridas nas estruturas e objetivos da administração local ou serviços públicos ou privados de caráter social e cultural (VIVEIROS, 2007).

Entretanto, em 2009, a União Europeia recomendou aos Estados-Membros o uso da nova Classificação Internacional Tipo de Profissões (CITP) como forma de assegurar a coordenação estatística internacional no domínio das profissões. Em consequência da recomendação, Portugal concebeu uma nova classificação integrada ao modelo internacional, que passou a designar-se Classificação Portuguesa das Profissões (CPP), de 2010. A partir dessa classificação, a profissão de animador/a cultural foi retirada do grupo 5 (cinco) e introduzida no grande grupo 3 (três), “Técnicos/as e profissões de nível intermédio”, mais especificamente entre os/as técnicos/as de nível intermédio das atividades culturais e artísticas (INE, 2011).

Enquanto o CNQ considera o Curso de Animador/a Sociocultural como parte da área de formação “Trabalho Social e Orientação”, assim como outros cursos relacionados à assistência familiar e à comunidade, a integração da profissão animador/a cultural no grupo 3 (três) da CPP fez com que ela se aproximasse de profissões técnicas relacionadas ao teatro, ao cinema e à televisão. Entre as atividades desse grupo de profissões, destaca-se como atividade do/a animador/a cultural “organizar, coordenar ou desenvolver actividades de animação e desenvolvimento sociocultural de grupos e comunidades” (INE, 2011, p. 242). Apesar da descrição das atividades do/a animador/a cultural estar relacionada à compreensão de animador/a sociocultural do CNQ, as distintas formas de classificar o curso e a profissão evidenciam a imprecisão e a ambiguidade que, segundo Baptista (2016), habitam o campo da Animação Sociocultural em Portugal.

No Brasil, o Curso Técnico em Lazer também encontra dificuldade na convergência entre o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). A profissão associada ao/a técnico/a em lazer, oficialmente reconhecida, é o/a recreador/a, que adota duas titulações, o/a recreador/a e o/a recreador/a de acantonamento/a. Segundo o CBO, o/a recreador/a tem como sinônimo “gentil organizador/a”, “monitor/a de entretenimento”, “monitor/a de esportes e lazer”, “monitor/a de recreação”, “monitor/a infantil” e “recreacionista”. Já o/a recreador/a de acantonamento recebe também as denominações de “conselheiro/a em acantonamento” e “monitor/a de acampamento ou acantonamento” (BRASIL, 2010).

A CBO, assim como a classificação portuguesa, criada a partir da normatização internacional, a CITEP, classifica a ocupação de recreador/a no grupo 3 (três), denominado de “Técnicos de nível médio”. Nesse sentido, tal classificação reafirma as políticas internacionais como imposição de uma modernidade eurocêntrica ocidental, pela qual as políticas de países com diferentes realidades buscam se balizar (MENESES, 2018). De forma similar à definição de técnico/a em lazer do CNTC, segundo a CBO, os/as recreadores são aqueles/as que:

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 (BRASIL, 2010, p. 643).

Contudo, diferente do CNTC, que compreende o Curso Técnico em Lazer com parte do eixo tecnológico “Turismo, Hospitalidade e Lazer”, ao lado de cursos relacionados a

eventos, turismo e hospedagem, a CBO agrupa a ocupação de recreador/a como parte da família de cursos como técnico/a em museologia, artes gráficas, cenografia, rádio, áudio e vídeo. Essas distintas compreensões sobre como classificar tanto a recreação/lazer quanto a animação cultural/sociocultural dialogam com a polissemia dos termos, mas também com a interdisciplinaridade como característica dessas áreas, que contemplam variadas manifestações culturais (SANTOS, 2018). Diante desse contexto, o desafio colocado aos cursos técnicos/profissionais é o de transformar uma multiplicidade de manifestações e possibilidades em uma matriz de conteúdos de formação que prepare o/a profissional para atender a uma demanda social.

Nesse sentido, as escolas secundárias portuguesas, bem como os Institutos Federais brasileiros, por meio dos cursos profissionais, assumem o discurso da escola como instituição que se propõe a resolver problemas da sociedade, orientados pelas necessidades do mercado. Os sistemas educacionais, assim conduzidos, constituem seus percursos formativos a partir do diálogo com os/as consumidores/as da educação. Entretanto, “a lógica do mercado tem diversas vozes e várias direções, pelo que não é movimento único e muitas das suas ações são partilhadas pelos diferentes grupos sociais, operando interativamente as dinâmicas de mercado” (PACHECO, 2019, p. 22).

Como efeito de um mercado em transformação, o mercado de trabalho, ao qual os sistemas de formação e qualificação profissional buscam conectar-se, sofre mutações em seu modo de funcionamento. Em razão do movimento conjuntural das economias, seu impacto de ordem estrutural e a emergência do trabalho imaterial, essas alterações atingem, em diferentes proporções, as economias do mundo (POCHMANN, 2012). Entretanto, tanto em Portugal quanto no Brasil, as formas de organização da economia e do trabalho têm produzido uma lógica em que os/as trabalhadores/as são afastados/as de direitos trabalhistas elementares, assumindo individualmente riscos inerentes à atividade profissional. A flexibilidade nas formas de efetivação do trabalho impõe um contexto em que emergem a alternância entre períodos de trabalho, estágios sub-remunerados, subemprego e uma redefinição do empreendedorismo (BRAGA; MARQUES, 2017).

Esse contexto de flexibilização do trabalho, de acordo com Abílio (2019), somado à implementação de políticas neoliberais e ao aumento do desemprego, tem agregado novas formas e significados ao empreendedorismo. A figura do indivíduo empreendedor como agente inovador, criativo, disposto e ousado tem dado lugar a usos diversos que se referem “[...] aos processos de informalização do trabalho e transferência de riscos para o trabalhador, o qual segue subordinado como trabalhador, mas passa a ser apresentado como

empreendedor” (ABÍLIO, 2019, p. 4). Esse cenário é fomentado pelo Estado, seja o português ou o brasileiro, que desempenha um papel ativo no desmanche dos direitos trabalhistas e na instituição de formas precárias de trabalho (BRAGA; MARQUES, 2017).

Viana (2017), a partir do contexto português, destaca a presença da precariedade do trabalho em sua forma objetiva, ou seja, por meio da instabilidade dos direitos e das relações contratuais, da desqualificação dos postos de trabalho, das baixas perspectivas de desenvolvimento profissional e dos baixos salários. Além do mais, a precariedade comporta uma dimensão subjetiva, a partir da qual se busca deter a percepção das imposições, a sensação de insegurança e a insatisfação com as condições de trabalho. Nesse mesmo sentido, a reforma trabalhista introduzida no Brasil, em 2017, de acordo com Pochmann (2020, p. 97), “[...] tem favorecido o deslocamento do emprego assalariado formal para o contrato informal e ocupações por conta própria [...]”, deixando as maiores parcelas da força de trabalho distante do acesso ao sistema público de proteção social e trabalhista.

Nesse contexto, junta-se às cadeias produtivas globais e as suas redes de subcontratação, o crescimento do número de trabalhadores/as, compreendidos/as por Abílio (2019) como “autogerentes-subordinados/as”, que se engajam no mundo do trabalho via adesão às plataformas. Tendo origem no fenômeno social que tomou visibilidade com a entrada da empresa Uber no mercado, o termo “uberização” tem se referido a “[...] processos que não se restringem a essa empresa nem se iniciam com ela, e que culminam em uma nova forma de controle, gerenciamento e organização do trabalho” (ABÍLIO, 2020, p. 112). Assim, a uberização pode ser compreendida como um processo de informalização do trabalho que traz mudanças qualitativas para a própria definição de trabalho informal, que carrega uma suposta liberdade na definição do local de trabalho, na duração da jornada e nos dias trabalhados (ABÍLIO, 2020).

Como ressaltam Braga e Marques (2017), a condição proletária não se restringe aos/as trabalhadores/as que executam tarefas estandardizadas nas fábricas e usinas, mas torna possível reconhecer um processo de proletarização artística e intelectual, no qual os/as técnicos em lazer e animadores/as socioculturais podem ser incluídos/as. Nesse processo, os/as profissionais do campo do Lazer ou da Animação Sociocultural podem partilhar com os/as artistas, operários/as ou com os/as trabalhadores/as agrícolas a condição de não serem os donos dos meios de produção nem possuírem a capacidade de exploração do trabalho. É a partir da mercantilização de seu trabalho que a atuação profissional, nesses casos, constitui-se.

Esse quadro pode ser compreendido no estudo de Arruda (2018), que buscou analisar o perfil dos/as recreadores/as no Brasil, identificando as relações no âmbito da formação e da

atuação profissional no Lazer. Arruda (2018) considerou as três possibilidades para a atuação profissional em Lazer indicadas por Stoppa (2000). Segundo esse autor, uma das formas de atuação no Lazer se dá pela contratação para trabalhar como *freelancer*, sem que haja vínculo empregatício ou contrato entre a empresa e o/a profissional. Outra forma é o trabalho autônomo, no qual a remuneração é feita de acordo com um contrato de prestação de serviço, também sem vínculo trabalhista. Por fim, os/as profissionais podem ser contratados/as por uma empresa terceirizada que assume a responsabilidade pelos serviços prestados.

Além dessas possibilidades apontadas por Stoppa (2000), Arruda (2018) encontrou, embora em menor proporção, profissionais atuantes no setor público, e em proporção semelhante às outras três possibilidades, a atuação como microempreendedor/a individual (MEI). A Lei Complementar nº 128/2008 criou a figura do/a MEI, possibilitando que os/as trabalhadores/as se registrem como empreendedores/as individuais responsáveis por suas empresas (BRASIL, 2008e), o que passou a ser uma possibilidade para a atuação profissional em Lazer. Entretanto, de acordo com Abílio (2019), a instituição do MEI apresenta uma outra faceta, podendo funcionar mais como veículo de informalização do que de formalização do trabalho, uma vez que formaliza a informalidade na contratação de profissionais.

O estudo de Arruda (2018) apontou que a maior parte dos/as profissionais estudados/as possui outra renda associada ao campo da recreação, destacando que o trabalho com a recreação e o lazer se constitui, para muitos, como uma possibilidade de complementação da renda. Nesse sentido, imperam entre os/as profissionais a insatisfação com a remuneração e o sentimento de desvalorização profissional (ARRUDA, 2018). Esse contexto da atuação em recreação e lazer no Brasil, apresentado na investigação de Arruda (2018), aproxima-se do que Baptista (2019) encontra em seu estudo sobre as problemáticas produzidas no campo da atuação em Animação Sociocultural em Portugal.

De acordo com esse autor, o mercado de trabalho dos/as animadores/as socioculturais destaca relações de trabalho incertas, baseadas em vínculos contratuais instáveis, requisitando dos sujeitos flexibilidade e adaptabilidade para conseguirem manter uma colocação. A flexibilidade toma um sentido exploratório, como característica de um/a animador/a empreendedor/a, que desenvolve atividades em diferentes cenários e posições organizacionais, seja como colaborador/a contratado/a, seja como empresário/a individual. Prevalece, nesse contexto, o trabalho subordinado a outros/as, contudo, a partir da integração de conceitos de polivalência, mobilidade e adaptabilidade, associados à nova organização do trabalho (BAPTISTA, 2019).

Dessa forma, a relação de trabalho dos/as animadores/as portugueses/as participantes do estudo de Baptista (2019) estão balizadas, sobretudo, pela contratação a termo certo ou incerto e aos recibos verdes. Assim conhecidos em razão da cor que tinham quando foram lançados, os recibos verdes são recibos emitidos pelos/as trabalhadores/as independentes em Portugal, sob os quais recai o pagamento de impostos sobre os rendimentos e a prestação de serviço. Fonseca (2010) identifica, no caso da Animação Sociocultural, a prática dos “falsos” recibos verdes, pelos quais os/as animadores/as estão sujeitos/as a hierarquias, cumprem horários, não têm local de trabalho próprio e, embora não gozem de autonomia efetiva, são considerados/as trabalhadores/as por contra própria.

Para Baptista (2019), os desafios enfrentados pelos/as animadores/as em Portugal, além da instabilidade profissional, envolvem o baixo nível de remuneração praticado, que gera nos/as profissionais uma sensação de injustiça. A remuneração média mensal dos/as animadores/as socioculturais entrevistados/as por Baptista (2019) fica abaixo do salário médio dos/as trabalhadores/as contratados/as em Portugal. A compreensão dos/as animadores/as é de que os salários não se ajustam ao trabalho desenvolvido, levando-se em consideração o investimento realizado em suas carreiras, seus estudos e experiências. Soma-se à questão relacionada à remuneração, a dificuldade em fixar a jurisdição profissional da Animação Sociocultural, diante da indefinição das fronteiras de ação e da possibilidade de qualquer pessoa, mesmo sem formação e certificação específica, exercer a atividade (BAPTISTA, 2019).

O contexto da atuação em Lazer no Brasil apresenta um cenário semelhante em alguns aspectos. Nem sempre a intervenção nesse campo é reconhecida como uma ação profissional, por estar associada ao divertimento e ao entretenimento, valores sociais compreendidos como secundários. Das possibilidades de intervenção no Lazer, para algumas sequer é requerida uma formação profissional ou conhecimentos prévios (ISAYAMA, 2002; ARRUDA, 2018). Por outro lado, a característica multidisciplinar da atuação no âmbito do Lazer possibilita o envolvimento de profissionais com diferentes formações, além de formações específicas em Lazer desenvolvidas em instituições de ensino técnico, graduação e pós-graduação (SANTOS, 2018).

Nesse sentido, Arruda (2018), analisando o perfil dos/as recreadores/as do Brasil, encontrou profissionais com formação em cursos técnicos em Lazer, mas também em Eventos, Guia de Turismo, Hotelaria e Agenciamento de Viagens. Entre os/as profissionais que haviam concluído o ensino superior, além de Educação Física, que era a formação da maioria, destacaram-se as graduações em Turismo, Pedagogia, Psicologia e Gestão de



Recursos Humanos. Ademais, há formações específicas em lazer em nível de graduação no Brasil, nomeadamente em “Lazer e Turismo” e “Gestão Desportiva e de Lazer”. Dessa forma, a atuação em lazer, além de se apresentar a partir de diferentes perspectivas e áreas de formação, pode ser praticada por sujeitos com diferentes níveis de ensino.

A semelhança entre a situação profissional do campo do lazer no Brasil e da Animação Sociocultural em Portugal abarca também a diversidade na formação. Apesar de haver a possibilidade de atuação sem formação específica ou por formações correlatas, os contextos formativos são responsáveis pela preparação das atuais gerações de animadores/as em Portugal. Se, por um lado, a animação sociocultural enfrenta incertezas e ambiguidades, por outro, ela está presente em dois níveis de formação reconhecidos pelo sistema educativo português: a formação técnico-profissional e a formação superior, nomeadamente em cursos de Animação Sociocultural (MONTEZ, 2015).

Nesse cenário, a formação de técnicos/as em lazer no Brasil e de animadores/as socioculturais em Portugal se colocam em negociação com um contexto profissional controverso. Em Portugal, a preferência dada, em determinados âmbitos de trabalho, aos/as animadores/as com formação secundária em detrimento dos/as licenciados/as é pautada na possibilidade de investimento menor em remuneração, causando questionamentos relacionados à fragilidade da relação entre formação e atuação profissional (BAPTISTA, 2014). Da mesma forma, o estudo de Santos (2018), que tomou como objeto egressos/as de cursos de lazer de nível técnico e superior no Brasil, evidencia a ambiguidade da atuação no campo. Apesar dos argumentos dos/as profissionais, que afirmam as diferenças entre técnico/a e graduado/a, balizados na dicotomia teórica/prática e intelectual/operacional, ambos/as exercem as funções de elaborar, coordenar e executar atividades no âmbito do Lazer.

Assim, os campos profissionais da atuação em Lazer no Brasil e da Animação Sociocultural em Portugal estão permeados por contestações, imprecisões e perspectivas diversas. Entretanto, é a possibilidade de atender a uma demanda do mercado de trabalho que se configura como a principal justificativa manifestada nos documentos oficiais e argumentos docentes para a criação e a manutenção dos cursos técnico-profissionais nessas áreas. O Curso Técnico em Lazer do IFSP, no Brasil, elabora o porquê e o para quê de seus currículos a partir do mercado fomentado pela Estância Turística de Avaré, enquanto o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC, em Portugal, busca fundamentar-se no atendimento às demandas sociais e culturais da Freguesia de Fiães e do Concelho de Santa Maria da Feira.

A professora Olinda compreende que há uma preocupação no Curso Técnico em Lazer do IFSP em preparar para o mercado de trabalho, justificada nos discursos dos/as

professores/as pelo impulsionamento da empregabilidade na cidade de Avaré, por meio das pousadas, hotéis e *resorts* no município e seu entorno. A relação do currículo do curso com a economia local é validada pela premissa de que a formação em Lazer se mantém conectada às dinâmicas da Estância Turística de Avaré. Nas palavras da professora Mariana, a demanda pela criação do Curso Técnico em Lazer procede dessa relação.

Eu acho que é mais pelas características que a gente tem aqui, por Avaré ser uma estância turística, por ter esse apelo turístico. Apesar de que, o turismo aqui não é assim tão desenvolvido. Tem essa demanda de mão de obra especializada, então não tem muitos profissionais para atuar na área. E Avaré recebe turistas, principalmente na região da represa, mas a gente tem grandes eventos também. Então, eu acredito que essa escolha por ter o curso aqui vai mais de acordo com as necessidades que a região apresenta (Mariana, IFSP).

Dessa forma, uma compreensão presente nas falas dos/as professores/as é a de que os empreendimentos de hospedagem na região de Avaré demandariam a intervenção profissional em lazer. Segundo o professor Salvador, a necessidade de “recreacionistas” em hotéis é cada vez maior, visto que as famílias hospedadas requerem o desenvolvimento de atividades recreativas, principalmente, para atender as crianças. Além disso, a professora Olinda destaca que a formação de técnicos/as em lazer em Avaré vai ao encontro da necessidade dos hotéis por pessoas qualificadas. Segundo a professora, a rede hoteleira investia na promoção de cursos de lazer e recreação de curta duração, no entanto, com a oferta do Curso Técnico em Lazer pelo IFSP, esse investimento passou a não ser mais necessário.

Esse discurso da concepção do curso em relação ao mercado de trabalho também perpassa as falas das professoras do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC. De acordo com a professora Águeda, a direção da escola propõe a oferta e a manutenção do curso ao Ministério da Educação conforme as necessidades apresentadas pela comunidade escolar e pelo concelho e, “se calhar, as necessidades empresariais de fora”. Reforçando a ideia de que a proposta do curso orienta-se pela economia local e pelo mercado de trabalho, a professora Lisboa enfatiza que o *feedback* dos/as estudantes, em termos de empregabilidade, é levado em consideração na decisão pela manutenção da oferta. E ressalta:

Temos que ver uma coisa, se um dos grandes objetivos dos cursos profissionais é o mercado de trabalho, temos que ser sinceros e perceber qual é a realidade daquele meio em termos de colocação de trabalho, de mercado de trabalho, não é? Então, não faz sentido estar a formar alunos para o desemprego (Lisboa, AECC).

Entretanto, apesar do retorno dos/as estudantes ser considerado para a definição da oferta do curso, segundo a professora Lisboa, é preciso que as professoras intervenham

porque eles/as “têm dificuldade em perceber qual é a serventia efetiva” e as possibilidades de emprego.

Esse contexto reforça a compreensão de como os nexos estabelecidos entre Educação e Economia, seja no curso destinado à formação de técnicos em lazer ou de animador/a sociocultural, buscam submeter a educação pública e os/as educadores/as aos novos modos de produção capitalista (PARASKEVA, 2019). Assim, a ordem molar dos agenciamentos socioeconômicos se apresenta como “[...] estratificações que delimitam sujeitos, objetos, representações e seus sistemas de referência” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 321). Esse vínculo entre o currículo e um mercado pretendido não é a única relação possível nesse agenciamento, mas é a relação oficializada e repetida nos argumentos dos/as professores/as. Os perfis profissionais que os/as professores/as mencionam como alcançados pelos currículos confirmam os documentos oficiais, reafirmam a importância de suas disciplinas e acrescentam percepções sobre características necessárias para a inserção no mercado de trabalho.

O CNQ propõe como atividades principais do/a animador/a sociocultural o planejamento, a organização e a avaliação de intervenções educativas, culturais, desportivas, sociais, lúdicas, turísticas e recreativas em contexto institucional, de comunidades ou domicílios (PORTUGAL, 2007). Nesse sentido, a professora Águeda ressalta que o perfil final do curso parte do princípio de que os/as egressos/as podem trabalhar em diversas atividades, que incluem a dança e o teatro trabalhados em sua disciplina, e têm os infantários,<sup>35</sup> os lares de terceira idade, as juntas de freguesia e as câmaras municipais como espaços possíveis de atuação. A expressão corporal, no entendimento de Águeda, promove a melhoria da comunicação, proporcionando mais facilidade aos/às profissionais no trabalho com grupos. Além dos espaços de intervenção citados por Águeda, as professoras Coimbra e Évora destacam os jardins de infância e os ateliês de tempo livre, onde os conteúdos relacionados à música e às artes plásticas, trabalhados em suas disciplinas, teriam maior importância para a atuação profissional.

No contexto da instituição brasileira, o/a técnico/a em lazer, segundo o PPC, pode ser denominado/a de “monitor/a”, “instrutor/a”, “recreacionista”, “recreador/a”, “animador/a”, “brinquedista” ou “gentil organizador/a”. Ele/a atua nos níveis de supervisão em “empresas organizadoras de eventos, acampamentos, meios de hospedagens diversos, clubes, associações, parques, hospitais, creches, orfanatos, centro de convenções, centros culturais,

---

<sup>35</sup> Em Portugal, um infantário consiste num espaço destinado ao cuidado e acompanhamento pedagógico de crianças com idades compreendidas entre os 3 meses e os 6 anos.

cruzeiros marítimos, buffets, shopping centers, entre outros.” (IFSP, 2014, p. 19). Esses espaços de intervenção são reafirmados na fala da professora Olinda, que acrescenta a demanda por recreação pelas agências de viagem; bem como pelo professor Bento, que ressalta a possibilidade do/a técnico/a em lazer trabalhar em grandes eventos. Todavia, a professora Vitória, além de reforçar os espaços citados no PPC, inclui a possibilidade de intervenção em espaços “transformadores”, como colônias e comunidades, por meio de um empreendedorismo social que, segundo ela, faria um contraponto à visão mercadológica do lazer.

As atividades realizadas pelos/as técnicos em lazer descritas no CNCT e no PPC são reiteradas pelos/as professores/as. Segundo a professora Vitória, o curso forma pessoas que, no mercado de trabalho, sejam capazes de planejar e executar atividades de recreação, da mesma forma que consigam analisar suas práticas. A professora Marília, nesse sentido, destaca que o curso trabalha aquilo que o mercado demanda dos/as profissionais, as técnicas, as habilidades em lidar com diferentes faixas etárias e a montagem de programações. Além disso, Bento, como professor da área da gestão, destaca a organização e o planejamento como competências desses profissionais. Entretanto, a partir de outra percepção sobre a formação, o professor Salvador entende que o curso está mais voltado para a execução das atividades do que para o planejamento.

Além do perfil profissional prescrito pelos documentos, os/as professores/as demonstram entender que o/a profissional formado no curso técnico em lazer adquire outras competências. A professora Mariana destaca a perspectiva da inclusão, trabalhada em sua disciplina de Lazer e Inclusão, enquanto o professor Bento ressalta a articulação entre questões sociais e políticas na intervenção profissional como uma competência que busca desenvolver. Ademais, as professoras Marília e Olinda e os professores Bento e Salvador enfatizam, como parte do perfil profissional, as habilidades referentes aos relacionamentos interpessoais, nomeadas de trabalho em equipe, habilidade de relacionamento, habilidade social e sociabilidade. Esses conteúdos trabalhados nos agenciamentos disciplinares ganham lugar nos agenciamentos socioeconômicos, como forma de atender as demandas do mercado de trabalho.

Além da argumentação sobre a constituição dos cursos a partir de demandas socioeconômicas locais e da formação de perfis profissionais que atendem ao mercado, as narrativas docentes abarcam a confirmação de que há egressos/as do Curso Técnico em Lazer do IFSP e do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC inseridos/as no mercado de trabalho. As narrativas são tanto gerais, afirmando a presença de egressos/as nos espaços

descritos nos documentos orientadores, quanto específicas, dando ênfase a exemplos de ex-estudantes considerados/as bem-sucedidos/as no mercado.

Nesse sentido, a professora Évora, do Curso de Animador/a Sociocultural, sustenta a ideia de que há tanto aqueles/as que conseguiram uma colocação na área da animação sociocultural quanto os/as que tiveram que seguir por outros rumos. Segundo a professora Coimbra, há, ainda, quem não trabalha especificamente com a animação, mas em áreas correlatas, atuando, por exemplo, como educador/a em infantários e jardins de infância. A implementação de atividades lúdico-pedagógicas na educação infantil, baseada principalmente em brincadeiras e jogos, marca a possibilidade de aproximações e interações entre o trabalho de animadores/as socioculturais e educadores/as. Nessa perspectiva, o estudo de Lopes (2019) sobre o papel da animação na educação infantojuvenil enfatiza a importância dada pelos/as gestores/as escolares à intervenção de animadores/as. Entretanto, o estudo evidencia que esses/as profissionais assumem diversas funções nas instituições de ensino, incluindo a implementação de atividades de animação, assim como o apoio escolar, a vigilância, os cuidados básicos e os serviços de secretaria.

Por outro lado, as professoras Lisboa e Coimbra relatam experiências de egressos/as do Curso de Animação Sociocultural com propostas de entretenimento, esporte e lazer consideradas exitosas pelas professoras. Dentre as experiências apresentadas, destacam-se uma experiência com a organização das férias escolares desportivas e outra com um empreendimento de entretenimento infantil.

A escola acaba, tem períodos de férias, né? Nesses períodos organizam férias escolares muito ligadas ao lazer, ao desporto, ao turismo, à prática desportiva de torneios. Essa articulação tem sido um sucesso (Lisboa, AECC).

Alguns dos nossos alunos criaram empresas de eventos. Nós temos um que foi nosso aluno (...). Ele fez um protocolo com o Futebol Clube do Porto em animação com os miúdos nos jogos. Os pais vão e não tem área de entretenimento, então ele criou uma empresa. E temos outros, nessa área, que criaram empresas (Coimbra, AECC).

Dessa forma, o campo de atuação da animação sociocultural apresenta, nas situações ilustradas, relação com a educação, o lazer e os esportes. Essas possibilidades dialogam com o que a Animação Sociocultural em Portugal tem constituído como área de intervenção. Segundo, Baptista (2019), a atuação nesses novos campos traduz a capacidade de adaptação, a flexibilidade e o espírito empreendedor dos/as animadores/as socioculturais “[...] perante experiências de trabalho que apresentam – muitas delas – um carácter transitório e uma grande diversidade em termos de competências exigidas.” (p. 70). Esse espírito empreendedor

é incentivado, no âmbito das práticas curriculares do Curso Profissional de Animador/a sociocultural, pelo Projeto Alquimia.

Nesse projeto, além da formação de animadores/as socioculturais, o currículo passou a envolver a garantia, para um determinado número de egressos/as, de inserção no mercado. Com o Projeto Alquimia, criado em 2008 por uma professora do curso, a escola assumiu uma postura de agenciadora de carreiras. De acordo com a professora Lisboa:

Entendemos que os alunos, quando terminavam o 12º ano, ou seja, o terceiro ano de formação, neste caso, do curso de animação sociocultural, se não tinha colocação no mercado de trabalho ou não iam para o ensino superior, que era feito deles? E alguns com muito potencial. Então, era uma forma de cativar os alunos, ou seja, havia um elo com a escola (Lisboa, AECC).

A fundação da Associação Projeto Alquimia se apresentou como oportunidade, aos/às egressos/as do Curso de Animador/a Sociocultural, de desenvolvimento de projetos de animação artística de forma profissional. Por meio da associação, os/as egressos podem ter acesso à participação eventual em projetos artísticos, com performances temáticas com dança, teatro, música e animação infantil. Assim, a escola, por meio de professoras do curso, se compromete a contribuir para a relação educação profissional – mercado de trabalho, diante da dificuldade observada pelos/as egressos/as de conseguir uma colocação no mercado.

Dessa forma, as experiências de egressos/as do Curso de Animação Sociocultural do AECC apresentadas pelas professoras estão baseadas em ofertas de trabalho que privilegiam as vertentes do cuidar e do entretenimento, apontadas por Montez (2015) como tendências da vinculação da animação sociocultural com o mercado. Apesar do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC e do Curso Técnico em Lazer do IFSP estarem pautados em diferentes matrizes teóricas, as narrativas docentes sobre as experiências de ex-estudantes no mercado de trabalho destacam possibilidades de atuação ligadas à animação/recreação infantil no âmbito institucional e empresarial.

No caso dos egressos do Curso de Lazer do IFSP, apesar da intervenção profissional na área de formação não ser a única saída, os/as professores/as relatam vínculos entre o curso de lazer e o mercado de trabalho que se dão por meio da atuação com a recreação. Segundo as professoras Mariana e Vitória, os/as egressos que atuam na área estão inseridos/as nos *buffets* de festas infantis, nos hotéis e nas empresas de recreação da cidade. A professora Marília cita a possibilidade de trabalhar nos *buffets* de Avaré e destaca que uma aluna exerce cargo de gestão em um desses empreendimentos.

Temos uma aluna que é hoje gerente de um buffet da cidade e outros que a gente vê em outros buffets aqui que forma nossos alunos. Então, assim, eu acho que eles têm como uma possibilidade de geração de renda, o curso, após se formarem (Marília, IFSP).

O professor Bento cita o exemplo de uma egressa do curso de lazer com atuação relacionada à recreação infantil em um espaço dentro de um restaurante de Avaré. Por ter obtido a informação por meio das redes sociais, o professor não sabe a natureza da contratação ou se consiste num empreendimento próprio. Mas, aborda, em sua fala, a possibilidade de a atuação no campo do lazer perpassar contratos formais ou informais, como observado no estudo de Arruda (2018).

Eu sei de algumas alunas que acabaram atuando em alguns lugares da cidade, por exemplo, no Cantinho da Cachaçaria. Então, eu não sei se aquilo é emprego formal ou dela. Não sei se ela está contratada, não sei se ela presta serviço ou não. Mas, após o ensino médio, eu sei que tem sido uma atividade profissional da aluna trabalhar no espaço de recreação de um serviço (Bento, IFSP).

Assim, os discursos globais que buscam fixar os seus sentidos na produção de um universalismo imaginado se fazem presentes nos currículos de Lazer e Animação Sociocultural, na tentativa de produzir e regular as relações entre a formação e a atuação no mercado de trabalho. Os documentos oficiais se ocupam da produção e da reprodução de discursos que confirmem a existência de currículos economicamente viáveis, orientados pelas supostas demandas do mercado de trabalho. Entretanto, o contato dos currículos com seus contextos socioeconômicos, as mudanças e instabilidades do mercado, assim como as demandas subjetivas diversas, produzem tanto a possibilidade de relação do curso com o mercado, como proposto pelos documentos, quanto outras formas de vincular a formação profissional às forças econômicas.

#### 4.2 A microeconomia da animação e do lazer: a formação em contexto de trabalho e o trabalho em contexto de formação

Como destacam Deleuze e Guattari (1999, p. 86), “quanto mais a organização molar é forte, mais ela própria suscita uma molecularização de seus elementos, suas relações e seus aparelhos elementares”. Assim, o vínculo dos currículos da Educação Profissional com a Economia, como parte de uma macropolítica, requer práticas curriculares que se dão a partir de processos moleculares. Esse contexto indica que a organização de uma economia internacional tem como elemento de trabalho um indivíduo molecular ou molecularizado e,

por consequência, os agenciamentos socioeconômicos tendem a se miniaturizar, convertendo-se em microagenciamentos. No entanto, os movimentos moleculares não atuam simplesmente na complementação dos movimentos molares, mas possibilitam que, nesse mesmo processo, a grande organização econômica seja contrariada ou burlada (DELEUZE; GUATTARI, 1999).

Os agenciamentos socioeconômicos que atravessam os currículos do Curso de Animador/a Sociocultural de Santa Maria da Feira, em Portugal, e do Curso Técnico em Lazer de Avaré, no Brasil, estão conectados às dinâmicas econômicas de municípios que buscam estruturar-se na atividade turística. Espera-se, assim, que o investimento no turismo influencie a macroeconomia, com o aumento do emprego direto e indireto, do mesmo modo que a promoção da atividade turística está vinculada a uma microeconomia pautada na criação de oportunidades particulares e diversas (LIMA, 2011). Tais oportunidades, no âmbito da Cidade Cultural de Santa Maria da Feira e da Estância Turística de Avaré, envolvem os cursos de formação na área da Animação e do Lazer e seus diálogos com as dinâmicas do Turismo.

Nesse sentido, são, principalmente, os aspectos socioeconômicos que têm sido levados em consideração na compreensão da relação entre os processos formativos e as demandas do turismo, enquanto atividade que pode gerar a produção de bens e serviços, visando à satisfação de atividades humanas. Ao observarem a projeção do Turismo em termos econômicos, Brambilla e Baptista (2016, p. 109) ressaltam que “o crescimento turístico e os seus efeitos multiplicadores fazem com que haja um aumento progressivo no interesse em investir nesta atividade, o que traz profundas mudança nas vidas das comunidades”. Essas implicações do fluxo turístico afetam os grupos de diferentes formas, prevalecendo, no comando econômico e nas receitas geradas pelo turismo, o padrão estratificado e desigual que caracteriza a economia mundial (OURIQUES, 2012).

Ademais, apesar do Turismo estar ligado ao desenvolvimento econômico, configura-se como um cenário cultural, moldado por representações de lugares, povos e culturas, assim como por práticas de consumo e relações de poder (SILVEIRA; BAPTISTA, 2017). A mercantilização do turismo, nesse sentido, está associada tanto aos propósitos comerciais quanto à possibilidade de criar embates acerca da preservação ou da transformação do patrimônio cultural. Como efeito da mercantilização, a espetacularização do turismo pode ser representada pelos produtos turísticos, as festas, as performances, os cenários e os eventos que buscam criar atrações artificiais, que atraiam turistas e movimentem a economia (BRAMBILLA; BAPTISTA, 2016).

Essa transformação da cultura de um grupo em um produto, para Guattari e Rolnik (1996), pode ser compreendida como um agenciamento de processos de expressão que age em



nível molar e molecular, implicando na produção de subjetividades e no reforço do binômio identidade/alteridade. No caso do turismo, a construção imaginária de lugares turísticos se encontra relacionada às práticas de significação institucionais que buscam promover uma apresentação de uma pretendida identidade local. Esse processo de exotização e mercantilização do “outro”, como destacam Silveira e Baptista (2017), pode envolver as encenações que vinculam Santa Maria da Feira, sua arquitetura e sua gente à era medieval, bem como a natureza paradisíaca atribuída às atrações naturais da lagoa de Jurumirim, em Avaré.

Esses diálogos e embates entre Turismo, Cultura e Economia ganham espaço nos processos de formação de animadores/as socioculturais e de técnicos/as em lazer. Entretanto, a cultura, como conexão entre a animação sociocultural, o lazer e os currículos, não comporta o entendimento de seleção dos conteúdos a serem trabalhados, mas se coloca como prática produtiva em processo de mudança permanente. A cultura, nesse contexto, tem a ver com os conceitos, as ideias, as práticas e os desejos relacionados ao turismo, à animação, ao lazer e à economia que são criados, mobilizados, adotados, disputados e recriados nas relações que esses currículos pressupõem. Assim, os currículos, na sua vinculação com a cultura, não têm lugar apenas nas políticas curriculares ou nas escolas, mas circulam por vários espaços, percorrendo-os, movendo-se neles e os atravessando (PARAÍSO, 2010a).

Os currículos de Animação Sociocultural e Lazer, ao estabelecerem conexões com seus contextos socioeconômicos, ligam-se a políticas molares, representadas pelas grandes organizações, assim como a uma função molecular que considera as problemáticas da economia dos desejos, confrontando questões que se colocam nesses dois níveis. Nesse sentido, segundo os catálogos nacionais, tanto do Brasil quanto de Portugal, os cursos de formação no campo da Animação e do Lazer deveriam prover a sociedade com profissionais habilitados/as. Entretanto, nos contextos socioeconômicos particulares, a interação entre os currículos e a sociedade é atravessada pelos interesses dos departamentos docentes, das escolas, das institucionais e empresas, traduzidos em oportunidades de experiências e geração de renda para os/as estudantes.

Assim, a lógica do mercado se inscreve nas instituições escolares de diferentes maneiras, ora seguindo os pressupostos das orientações macropolíticas, ora a partir de arranjos econômicos particulares. Nesse sentido, as expectativas de currículos alinhados ao desenvolvimento econômico são contrastadas com a baixa remuneração obtida nos postos de trabalho nas atividades turísticas, sobretudo, nas regiões consideradas periféricas (OURIQUES, 2012). Ademais, o foco das empresas e dos organismos governamentais está

voltado para a competitividade, na busca por conquistar e manter posições favoráveis no mercado volátil e produtivo do turismo (SANTOS; WADA, 2018).

Nesse contexto, o ensino profissional, como destacam Guimaraes, Pacheco e Seabra (2013), pode apresentar uma dimensão implícita, ao colocar-se como “mercado de mão de obra barata e descartável”. Segundo Martins e Martins (2015), apesar de o ensino profissional organizar-se a partir das demandas empresariais e institucionais, a contratação dos/as estudantes, após o término dos cursos profissionais, não é a uma realidade para muitos. “O fato de contar com mão de obra grátis faz desaparecer a vontade de contratar” (MARTINS; MARTINS, 2015, p.67). Assim como no contexto das universidades, em que a formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, na Educação Profissional de nível médio/secundário, “a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste” (SANTOS, 2013, p. 171). Os agenciamentos socioeconômicos dos currículos extrapolam o esquema cronológico de um curso que forma profissionais para o mercado de trabalho, criando possibilidades de sujeitos-trabalhadores-estudantes, a partir das conexões estabelecidas dentro dos contextos singulares de produção de subjetividades e expressões.

A relação do Curso Técnico em Lazer do IFSP com seu contexto socioeconômico é marcada pela constituição de seu município sede como Estância Turística de Avaré. Tal título está relacionado ao fato de o município ser banhado pela represa de Jurumirim, que constitui um cenário turístico formado por 1800 quilômetros de praia, ligado à realização de eventos e à prática de modalidades esportivas, como *jet ski*, *windsurf*, balonismo e pescaria (IFSP, 2014). Por meio desse título concedido pelo estado de São Paulo, o município de Avaré passou a ser identificado com estância turística.

De acordo com Herzer (2017), o termo estância, apropriado no Brasil em 1818, esteve associado às cidades europeias que possuíam águas termais com propriedades medicinais utilizáveis em tratamentos hidroterapêuticos. As estâncias brasileiras, além do tratamento de saúde, investiram na construção de espaços de lazer. No entanto, com a decadência das estâncias no Brasil e no exterior, na década de 1950, fez-se necessário recorrer a alternativas de demandas turísticas. No estado de São Paulo, foram criadas as estâncias hidrominerais (fontes de água mineral natural), balneárias (destinadas ao turismo de sol e praia) e climáticas (em razão de suas temperaturas amenas). Em 1977, foi incluída a categoria de estância turística, após a identificação de que a atividade turística contemplava elementos e vivências para além dos recursos naturais, possibilitando que Avaré passasse a ser reconhecida, em 2002, como Estância Turística de Avaré.

Com a Lei Complementar nº 1.261, de 29 de abril de 2015, os municípios classificados como estâncias balneárias, hidrominerais, climáticas e turísticas passaram a ser denominados de estâncias turísticas. Essa lei definiu os requisitos técnicos necessários para a classificação dos municípios, que abarcam o fluxo turístico permanente, a presença de atrativos turísticos, infraestrutura de hospedagem e alimentação e planejamento municipal no campo do Turismo. Dessa forma, o acesso dos municípios a incentivos financeiros oriundos do Fundo de Melhoria dos Municípios Turísticos (FUMTUR) depende de sua classificação como estância turística ou município de interesse turístico, recebendo, no último caso, uma parcela inferior dos recursos (SÃO PAULO, 2015).

A fala do professor Salvador, do Curso Técnico em Lazer do IFSP, destaca o reconhecimento de que fluxos socioeconômicos atravessam a constituição do município como estância turística:

Existem algumas vantagens para uma cidade que é considerada estância turística. Questão de verba, sabe? Então, é importante para a cidade esse tipo de titulação. Tanto que algumas cidades, depois de Avaré, foram também tentar o título. Mas, para você conseguir o título tem que comprovar, não é assim: somos uma estância turística! Não! Por quê? Porque temos a represa, temos tantos e tantos hotéis, temos uma renda anual de turistas. E, a partir daquilo, tem algumas vantagens (Salvador, IFSP).

Nesse sentido, o município de Avaré, buscando manter-se como estância turística, indicou, em seu Plano Diretor, uma política específica para o Turismo. As diretrizes dessa política envolvem a democratização dos equipamentos turísticos, o estímulo ao fluxo de turistas nacionais e internacionais, a promoção do turismo sustentável e o incentivo à competitividade no setor. O Plano Diretor também delimitou zonas especiais de interesse turístico (ZEIT) para as quais são destinados recursos do Fundo Municipal do Plano Diretor. Essas zonas compreendem as áreas destinadas ao lazer e à ocupação de interesse turístico na região central do município, assim como áreas no entorno da represa, incluindo o Camping Municipal (AVARÉ, 2016).

No estudo de Locatelli, Carneiro e Ferreira (2017), que buscou identificar o perfil dos/as visitantes da Estância Turística de Avaré, além da Represa de Jurumirim, o Horto Florestal, o Cristo Redentor e a Fábrica de Doce de Leite foram considerados atrativos turísticos do município. De acordo com esse estudo, os/as turistas, em sua maioria, são pessoas jovens e adultos provenientes do estado de São Paulo, tanto da capital quanto de outras cidades do interior, tendo os hotéis como principal forma de hospedagem. Para receber os/as turistas, a infraestrutura da estância contempla hotéis urbanos de diferentes categorias e

empreendimentos de hospedagem relacionados ao campo de trabalho do/a técnico/a em lazer, que envolvem hotéis-fazenda, *resorts*, pousadas e *campings* (IFSP, 2014).

Entre as hospedagens em que a temática do lazer tem lugar na programação, os *resorts* se destacam por possuírem infraestrutura de lazer e entretenimento com serviços de estética, atividades físicas, recreação e convívio com a natureza. Nesse sentido, os *resorts* representam um modelo de produto que visa oferecer aos/às turistas atividades programadas e uma sensação de isolamento físico, posto que as experiências são vivenciadas dentro de seus espaços (BARBOSA; ISAYAMA, 2014). Dentre as atividades, espaços e eventos ofertados pelos *resorts* e outros meios de hospedagens que oferecem serviços de lazer, um conjunto de atividades reconhecidas como recreação hoteleira, animação hoteleira ou animação turística requer a mediação profissional (PINA; RIBEIRO, 2012).

As programações de recreação ou animação nos hotéis estão, geralmente, articuladas a atividades como jogos, brincadeiras, práticas esportivas e de aventura, atividades artísticas, trabalhos manuais, caminhadas e passeios turísticos. Essas atividades são associadas ou não a uma programação de eventos, constituída de festas temáticas, shows, campeonatos, festivais de música e gastronomia, por exemplo (BARBOSA; ISAYAMA, 2014; PINA; RIBEIRO, 2012).

Parte dessas atividades são terceirizadas pelos hotéis, sobretudo as relacionadas aos passeios turísticos, eventos esportivos e culturais para grandes públicos. A vantagem percebida pelos hotéis diz respeito à flexibilidade numérica e funcional dos/as colaboradores/as. Por outro lado, a terceirização é vista como prejudicial porque estabelece uma relação de dependência da empresa prestadora de serviços e dificulta o controle das atividades e o acesso às informações. Por isso, algumas atividades são, preferencialmente, oferecidas pelo próprio hotel, como as atividades recreativas, culturais, esportivas e de relaxamento (BARBOSA; ISAYAMA, 2014).

Diante da diversidade de conteúdos que podem ser integrados a uma programação de recreação e lazer nos hotéis, nos serviços terceirizados ou não, é possível reconhecer a atuação de profissionais de distintas áreas, como Educação Física, Artes, Hotelaria, Turismo, Eventos, que atuam por si ou em equipes profissionais e multiprofissionais nesses ambientes (PINA; RIBEIRO, 2012). Apesar das várias possibilidades de formações, os/as profissionais do campo da Educação Física, por sua relação com os esportes e a recreação, têm sido, frequentemente, relacionados/as ao trabalho de animação nos hotéis (DELGADO, 2003).

No entanto, a formação em Turismo, no ensino superior, tem incorporado conteúdos direcionados ao lazer e à animação turística, buscando formar profissionais para atuarem

nesse campo. A partir da reformulação de seus currículos, os processos formativos em turismo se aproximaram da animação e da recreação como campos de atuação, contudo, enfrentando o desafio de diferenciar-se da formação de técnicos/as em Lazer, Eventos e Guia de Turismo formados/as em nível médio (HERZER, 2017). Além disso, ao passo que diminui o número de cursos nomeadamente de turismo, aumenta a quantidade de cursos em áreas afins na graduação e no nível técnico, como Eventos, Entretenimento, Lazer, Gastronomia e Hotelaria (NETTO; TRIGO, 2016).

No contexto do IFSP, o estudo de Santos e Wada (2018) considera que a formação dentro de eixo tecnológico “Turismo, Hospitalidade e Lazer”, que inclui o Curso Técnico em Lazer, pode ser relacionada com o aumento da competitividade regional do setor de viagens e turismo. Segundo o estudo, essa relação é ainda mais evidenciada com a integração entre as políticas e práticas educacionais dos cursos ao contexto no qual a instituição está inserida e à política pública estadual de categorização de municípios turísticos. Nesse sentido, a professora Mariana e os professores Salvador e Bento do Curso Técnico em Lazer, reforçam a ideia de que a formação técnica em lazer se faz em diálogo com a demanda regional turística e a política estadual.

De acordo com Mariana, o Curso Técnico em Lazer supre a mão de obra profissionalizada necessária aos empreendimentos hoteleiros. Essa demanda, para Salvador, relaciona-se com os *campings*, os hotéis e as pousadas que estão ao redor da represa de Jurumirim, como parte do Circuito das Águas, uma rota turística do interior paulista mobilizada pela presença de águas termais e práticas de ecoturismo e turismo rural. Nesse sentido, a partir das configurações das relações econômicas do Curso Técnico em Lazer com a sociedade, o professor Bento destaca os/as estudantes como beneficiários/as das oportunidades de trabalho geradas pela Estância Turística de Avaré.

Dessa forma, na relação entre a formação profissional e as demandas socioeconômicas, emergem o atendimento aos interesses imediatos do mercado e a fusão entre a formação profissional dos/as estudantes e a vivência do trabalho como prática econômica. Nessa dinâmica, as relações econômicas e as oportunidades de geração de renda se apresentam como parte do processo de profissionalização (DEITOS; LARA, 2016). Nesse sentido, a professora Marília destaca que o Curso Técnico em Lazer busca adiantar o ensino de técnicas de recreação, visto que os/as estudantes são demandados/as pelo mercado de trabalho desde o primeiro ano do curso. Ademais, essas possibilidades de geração de renda vão se configurando, segundo Olinda, como motivação para a procura pelo curso.

Geralmente, eles entram sem ter expectativa do que seria o curso e alguns se decepcionavam, tipo: “- Ah, eu não quero fazer isso!” Mas, hoje em dia está bem diferente. Eles entram sabendo o que vão fazer porque conhecem amigos que já estão trabalhando e por ver esta questão de quem faz o lazer já está conseguindo trabalhar. Tem um mínimo de dinheirinho enquanto estudante mesmo. Então, é diferente, os que entram sabendo o que é o curso (Olinda, IFSP).

Ainda que esse processo seja distinto da lógica de que os sujeitos formados nos cursos técnicos atenderiam às demandas de um suposto mercado, a máquina de produção de subjetividade capitalística está igualmente inscrita nele. As relações entre as subjetividades produzidas no currículo e as dinâmicas socioeconômicas são constituídas nas adjacências dos processos maquínicos. Desse modo, ao produzir formas de relação com a escolarização, o trabalho e a economia, a ordem capitalística se faz presente tanto na produção da motivação de estudantes pelas possibilidades de renda, quanto no interesse das empresas pela mão de obra dos/as estudantes. Por meio dessa produção de subjetividades capitalísticas, os grupos hegemônicos buscam assegurar o controle dos sistemas de produção e da vida social (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Nesse processo, os hotéis, segundo a professora Olinda, beneficiam-se com a formação no campo do Lazer pela possibilidade de contratação de estudantes-trabalhadores/as, bem como por se livrarem da necessidade de investirem na formação de recreadores/as. Além disso, a demanda por estudantes do Curso Técnico em Lazer, na forma de prestação de serviço ou estágio, envolve tanto os hotéis à beira da represa quanto os *buffets* infantis e as empresas de recreação. Essa procura por estudantes do curso técnico por parte de diferentes instituições do âmbito do lazer e da recreação é enfatizada nas falas das professoras Marília, Mariana e Olinda:

A gente é solicitado dos gerentes de lazer dos hotéis ou mesmo os donos de buffets que ligam pedindo um profissional (...). Eu falo para eles que isso é muito importante. – Amanhã, você vai desenvolver uma recreação. Eu vou te contratar amanhã! (Marília, IFSP).

A gente tem vários alunos nosso que, a partir do segundo ano, já estão inseridos no mercado, fazendo estágios no final de semana, trabalhando nos hotéis da região ou em festas infantis ou em outros ambientes que precisam de um profissional do lazer (Mariana, IFSP).

A procura por alunos recreadores ou que já estão fazendo esse curso é bem visível, principalmente, quando eles estão entrando de férias. (...). Na prática, a cidade de Avaré está vendo a importância do curso de lazer aqui (Olinda, IFSP).

Além da recreação dos hotéis, alinhada à dinâmica socioeconômica da Estância Turística de Avaré, a microeconomia da recreação e do lazer apresenta, como oportunidade de

trabalho para os/as estudantes do curso de lazer, a animação de festas, sobretudo, infantis. Esse contexto é tão significativo para o processo de formação do/a técnico em lazer que direciona as posturas e os conteúdos que devem ser aprendidos durante o curso, tanto nos documentos quanto nos discursos docentes. Por outro lado, as práticas curriculares reforçam o contexto de incertezas da atuação profissional nesse campo, alimentando o interesse empresarial por contratações de baixo custo em detrimento de profissionais formados/as.

O currículo busca formar estudantes para a animação de festas infantis que, segundo Barbosa (2020), além das atividades recreativas, é marcada pelo tempo restrito do evento, a rotatividade de crianças, a imprevisibilidade e a necessidade de controlar e ocupar as crianças. Esse autor identifica diferentes linhas de atuação na animação de festas, das quais uma é representada pelo/a animador/a como mestre de cerimônias, enquanto outra está relacionada à atuação de palhaços/as que, além das atividades recreativas, desenvolvem interações cômicas com o público. Uma terceira linha de atuação identificada por Barbosa (2020) aproxima-se do contexto socioeconômico do Curso Técnico em Lazer e está representada por empresas que se propõem a oferecer espaços de recreação nos eventos, com brinquedos, contação de história, oficinas de artesanato, pintura corporal, escultura com balões e contratam equipes de animadores/as que propõem atividades para as crianças.

A professora Vitória destaca as empresas de *buffets* infantis como espaço para os estágios profissionais dos/as estudantes, assim como possibilidade de trabalho durante e após o curso técnico. Entretanto, nem sempre parece haver a intermediação de uma empresa, visto que os/as estudantes podem ser contratados/as diretamente pelos/as interessados/as para uma festa em particular. A professora Marília, nesse sentido, relata uma situação em que a demanda é feita ao IFSP:

Aí eles chegam e veem que eles têm como trabalhar. Eles começam a ser demandados, muitas pessoas entram em contato como a gente e fala assim: - “Nossa, eu vou ter a festa do meu filho e (...) diz que vocês têm curso de lazer. Então eu queria alguém para trabalhar”. Então, eles são demandados. Eles começam a trabalhar em festas infantis com 16 anos e já ganham uma graninha. Então, para eles, é realmente um curso que vem fazendo diferença na vida deles (Marília, IFSP).

Assim, uma microeconomia da recreação e do lazer se estabelece na relação do Curso Técnico em Lazer do IFSP com o seu contexto socioeconômico, tendo por base o trabalho de estudantes e a possibilidade de geração de renda frente às demandas por mão de obra dos hotéis, empresas de recreação, *buffets* e festas particulares. Nesse caso, a escola assume uma posição ambígua, que transita de seu papel na correção dos desequilíbrios sociais, como

representante do Estado, ao seu lugar no processo de mercantilização do ensino. Ao apresentar-se como empresa em negociação com as demais, a escola tende a reorientar as finalidades educacionais de acordo com demandas econômicas (PATACHO, 2013).

Entretanto, o IFSP assume outro lugar nesse vínculo com seu contexto quando, a essa microeconomia, acrescenta-se outra dinâmica, a participação de estudantes do Curso Técnico em Lazer em eventos promovidos pelo poder público municipal de Avaré. Tal relação não se baseia na geração de renda para os/as estudantes, mas na manutenção dos vínculos institucionais entre o IFSP, representado pelo Curso Técnico em Lazer, e a administração da Estância Turística de Avaré. Além de incluir, nas políticas de Turismo, a promoção de formação de recursos humanos na área do Turismo com vistas à colocação no mercado de trabalho, o Plano Diretor de Avaré evidencia a proposta de divulgar e incentivar os cursos de nível técnico e superior em parceria com o IFSP (AVARÉ, 2016).

Essa vinculação, no entanto, não representa a contratação de estagiários/as do Curso Técnico em Lazer, mas, por meio de uma parceria entre a prefeitura e o instituto, os/as estudantes aplicam atividades em eventos municipais, como enfatizado pela professora Marília, “sem vínculo direto com a prefeitura”. Essa parceria, como uma negociação realizada pela escola, em troca de serviços e uso de espaços, pode ser notada nos exemplos usados pelas professoras Olinda e Marília:

A prefeitura sempre pede como forma de parceria porque a gente tem parceria com eles. Tanto de eles usarem aqui, o ginásio e tal, e a gente, por exemplo, eles vêm e cortam a grama para nós. Então, sempre é uma questão de parceria (Olinda, IFSP).

Tem o Departamento de Esportes e Lazer, eles são também nossos parceiros. Sempre que a gente precisa de ônibus, precisa de piscina para fazer atividade recreativa aquática, eles emprestam. Mas, não tem um vínculo estabelecido para trabalho dos alunos lá (Marília, IFSP).

As relações com a prefeitura se inscrevem, assim, em dinâmicas institucionais baseadas em modelos de “quase mercados”, em que as instituições públicas se relacionam como empresas (PARASKEVA, 2011), envolvendo o oferecimento da mão de obra dos/as estudantes e da orientação das professoras. Entretanto, a possibilidade de contratação desses/as estudantes como profissionais, pela prefeitura, fica a cargo de posturas empreendedoras individuais, ainda que não haja sinalização do interesse do município nessas contratações. A professora Olinda, com relação à parceria com a prefeitura, enfatiza que:

É uma parceria, mas a gente deixa isso claro para eles, que pode ser o mercado de trabalho se eles oferecerem, levarem projetos, pensarem nessas possibilidades e



levarem para a prefeitura. Que, às vezes, só falta alguém chegar lá para oferecer o serviço. E isso aí a gente fala também para eles, para pensarem atividades diferentes porque tem muitos espaços aqui em Avaré: o horto, a pista de *skate*, a própria represa que, às vezes, fica muito tempo sem ter evento nenhum e talvez é só faltando alguém ter a ideia, né? Mas isso é estimulado também nos nossos alunos (Olinda, IFSP).

Dessa forma, a lógica de uma escola-empresa constitui professores/as e estudantes como microempresários/as de si. O *ethos* empresarial atravessa a constituição da instituição escolar, do currículo e das subjetividades envolvidas, como exigência do capitalismo de mobilizar, em seu favor, a potência de individuação de cada um (COSTA, 2009). Esse processo de produção assemelha-se à noção de governamentalidade neoliberal, desenvolvida por Foucault (2008) e caracterizada como uma forma de governo e de individuação. Nesse sentido, as professoras e os/as estudantes participam de atividades que representam laços com as instituições públicas e a sociedade, ao mesmo tempo em que se configuram como oportunidades de vivências dos conteúdos disciplinares em situações profissionais. Essas oportunidades se configuram, sobretudo, a partir de ações como o projeto de férias na biblioteca municipal e em eventos pontuais, como o dia das crianças:

A gente sempre presta serviço para a prefeitura no dia da criança. A gente costuma ir, mas vamos enquanto instituição. Então, nós vamos com os alunos para aplicar atividades (Marília, IFSP).

Então, já é bem específica a demanda nesses eventos, eles são grandes, geralmente são 2000 crianças que vão na praça. Então, tem, não só nós, lógico, diferentes instituições, mas sempre tem o curso de lazer... negócio de pintura facial, escultura de balão, fazer as recreações durante o evento, bem legal (Olinda, IFSP).

A prefeitura organiza e a gente vai com essa parte da recreação. (...) Eles convidam todo ano e a gente vai. E os alunos adoram a ideia de poder pintar tantas crianças ou de fazer esculturas para não sei quantas crianças. Ferve a festa! (Vitória, IFSP).

Os eventos e projetos da prefeitura juntam-se às oportunidades de trabalho para os/as estudantes nos hotéis, *buffets* infantis e festas particulares, formando uma microeconomia da relação do Curso Técnico em Lazer do IFSP com a Estância Turística de em Avaré. Esse contexto, porém, demanda um processo de desterritorialização e reterritorialização das funções docentes e da compreensão da relação entre estudantes e mercado de trabalho.

No âmbito do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC, também é constituída uma microeconomia da relação do curso com a Cidade Cultural de Santa Maria da Feira, que está, principalmente, vinculada às demandas de serviços de animação nos eventos municipais. Assim, o currículo do curso busca inserir-se na dinâmica que envolve a

administração do Concelho de Santa Maria da Feira, a divulgação de seu patrimônio cultural, seu potencial turístico, o desenvolvimento econômico e a participação da comunidade local.

Na Europa, o debate em torno do potencial econômico e social das indústrias culturais e criativas surgiu em meados da década de 1990, transformando os fundamentos das políticas públicas contemporâneas. O investimento público em cultura passou a ter o envolvimento do setor privado, com e sem fins lucrativos, e a adoção de modelos de gestão empresarial. A arte e a cultura, nessas agendas criativas, contribuiriam para a dinamização econômica, o reforço da atratividade e a notoriedade dos territórios, bem como para a coesão social, a promoção da cidadania e o multiculturalismo (QUINTELA; FERREIRA, 2018).

Em Portugal, a agenda criativa ganhou impacto a partir de meados dos anos 2000, por meio de um conjunto de orientações das políticas públicas de âmbito nacional e das autarquias locais. Assim, as artes e a cultura afirmaram-se como um domínio privilegiado de intervenção pública portuguesa, tendo em vista a aproximação dos padrões econômicos, educativos e culturais dos outros estados-membros da União Europeia. A política cultural passou a incluir, em seus objetivos, a preservação e a valorização do patrimônio, “[...] o apoio à criação e produção artística e à difusão e internacionalização da cultura portuguesa; o reforço do acesso à cultura através da ‘democratização’ e descentralização cultural; a qualificação dos criadores e profissionais das artes e cultura” (QUINTELA; FERREIRA, 2018, p. 94).

Essas políticas culturais, na compreensão de Campos, Baptista e Latif (2014), estão relacionadas ao desenvolvimento socioeconômico e a fatores como a criação de emprego, a atração turística e a fixação da população. Contudo, as autoras ressaltam que, ainda que a cultura possa ser entendida como agente promotor de desenvolvimento, demanda-se que ela seja identificada pelo poder público como um direito fundamental e imprescindível. Na relação entre cultura e desenvolvimento, “a cultura deverá ser entendida como um ponto de partida para o alcançar do desenvolvimento não só cultural, mas educativo, humano, econômico, social, financeiro e científico” (CAMPOS; BAPTISTA; LATIF, 2014, p. 78). Essas questões se inserem no contexto de Santa Maria da Feira e seus eventos culturais de grande porte, que dialogam, negociam e disputam território com as coletividades locais.

A economia de Santa Maria da Feira, assente na indústria até meados do século XX, nos últimos anos, transformou-se numa economia baseada no setor terciário, envolvendo a prestação de serviços, o comércio e o turismo. Seu investimento no turismo está principalmente associado ao Castelo de Santa Maria da Feira, um monumento que reflete a diversidade de meios de defesa empregados durante a Idade Média, utilizados no processo de reconquista e de autonomia do Condado Portucalense. Ao considerar a importância histórica

do castelo, o Concelho investiu em ações que visavam mobilizar a comunidade, as empresas e as escolas públicas e particulares como atores na implantação da atividade turística. A partir da década de 1990, a Câmara Municipal de Santa Maria da Feira buscou estimular a atração de empresas hoteleiras e, juntamente com a Associação Empresarial de Portugal, construiu o primeiro centro de congresso do Concelho, o Europarque, no intuito de responder às possíveis demandas do turismo de eventos e de negócios da cidade e região (REIS, 2018).

Nesse sentido, a Câmara Municipal criou, em 1999, a Sociedade de Turismo de Santa Maria da Feira, uma entidade de capital misto fundamentada na conciliação de interesses públicos e privados para o desenvolvimento do turismo. Além disso, as competências relacionadas à atividade cultural foram delegadas à empresa municipal Feira Viva, Cultura e Desporto, uma pessoa coletiva pública dotada de personalidade jurídica, sob a tutela da Câmara Municipal, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial. De acordo com Reis (2018), a partir de parcerias, o Concelho procurou potencializar eventos como o Festival da Juventude, o Festival de Cinema Luso-Brasileiro, o *Imaginarius* – Festival Internacional de Teatro de Rua e a Viagem Medieval em Terra de Santa Maria.

O modelo econômico no qual o Concelho de Santa Maria da Feira tem procurado investir orienta-se, principalmente, pelo turismo cultural e pelo turismo de eventos. O turismo denominado de cultural está associado a visitas a patrimônios e a culturas “autênticas”. Consideradas distantes da cultura contemporânea, essas culturas são significadas pela mediação cultural, que atua no sentido de reforçar uma espécie de memória coletiva e performativamente corporificada (BRAMBILLA; BAPTISTA, 2016). Essas atividades envolvem lugares, experiências, eventos, festas e manifestações artísticas, formando um mosaico de atividades ligadas à prática do turismo. Para Reis (2018), esse multidimensionamento reflete a estreita relação entre o turismo ligado aos objetos patrimoniais e o turismo dito de eventos, como é o caso das recriações históricas.

A recriação histórica é um processo de recriar uma história ao vivo, dando forma e realismo aos personagens, cuja vida cotidiana é reproduzida. O intuito seria levar em conta a autenticidade nos vestuários, na preparação do ambiente e as situações que se pretende mostrar ao público, resgatando o espírito de uma época. Os/as participantes são atraídos/as pela ideia do autêntico e do tradicional, de modo que a visita aos lugares pode trazer a sensação de satisfação de desejos nostálgicos, vinculando ao território o caráter de representar um patrimônio cultural secular (REIS, 2013). Entretanto, essas dinâmicas de reafirmação das tradições e do passado visam transformar Santa Maria da Feira em um lugar de entretenimento e consumo para um público externo.

Nesse sentido, Guimarães e Neves (2013, p. 152) ressaltam que “ao folhear qualquer agenda cultural de um qualquer concelho, observa-se que abundam as recriações históricas, as feiras de épocas históricas particulares, as (re)montagens de momentos de colheitas ou costumes de uma dada região”. Essas representações tendem a se tornar mais reais do que a realidade, atraindo os/as turistas que desejam vivenciar o típico, o tradicional e o pitoresco, motivados/as pelo sentimento nostálgico de um tempo perdido e irreversível. Nessa produção cultural, as identidades que se acham perdidas são encontradas e reconhecidas, na medida que condizem com as imagens romanceadas do passado (GUIMARÃES; NEVES, 2013).

Hall (2003) concorda que as indústrias culturais podem trabalhar e remodelar constantemente aquilo que representam, impondo, por repetição e seleção, as definições de nós mesmos, de forma a ajustá-las às definições da cultura dominante ou preferencial. Entretanto, esse processo se dá por meio de uma luta contínua, irregular e desigual, que ocorre nas linhas complexas da resistência e da aceitação, da recusa e da capitulação. Essas dinâmicas “[...] transformam o campo da cultura em uma espécie de campo de batalha permanente, onde não se obtém vitórias definitivas, mas onde há sempre posições estratégicas a serem conquistadas ou perdidas” (HALL, 2003, p. 255). Assim, para o autor, as formas culturais comerciais disponibilizadas não são puramente manipuladoras, mas contraditórias, pois reduzem a perspectiva e trivializam, ao mesmo tempo que oferecem elementos de reconhecimento e identificação, recriando experiências e atitudes reconhecíveis.

A Viagem Medieval em Terra de Santa Maria está inserida nesse contexto, como produção de um evento cultural de recriação e história viva do período medieval, que acontece anualmente durante onze dias consecutivos, entre o final de julho e o início de agosto. A organização e a execução do festival ficam a cargo da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, da empresa municipal Feira Viva, Cultura e Desporto, da Federação das Colectividades de Cultura e Recreio do Concelho de Santa Maria da Feira e da Sociedade de Turismo de Santa Maria da Feira. Esse evento iniciou-se, em 1996, como uma pequena feira dentro das muralhas do castelo e que, nos anos seguintes, expandiu-se para o centro histórico da cidade, recriando o ambiente medieval, os costumes, as artes e os ofícios, por meio da vinculação entre recriação histórica, espaços de lazer e animação cultural (SANTOS; CARNEIRO; EUSÉBIO, 2012).

A Viagem Medieval se destaca pelo rigor histórico, a precisão das dimensões temporais e espaciais e o envolvimento da população e do associativismo local, compreendidos como formas de reforço da identidade e do sentimento de pertença para os/as portugueses/as, que são grande parte dos/as visitantes, além dos/as turistas estrangeiros/as,

sobretudo, da Espanha, França, Brasil e Venezuela (REIS, 2018). Entretanto, a Viagem Medieval apresenta, na análise de seus impactos, as contradições, as disputas e as relações de poder que estão em jogo em sua execução.

Para a comunidade local, segundo os estudos de Oliveira e Salazar (2011) e Reis (2018), os impactos socioculturais do evento envolvem tanto a promoção da qualidade de vida da população local e a preservação de monumentos históricos quanto a descaracterização da cultura local, a partir do contato com estrangeiros/as. Os impactos ambientais são percebidos nas iniciativas de planejamento ambiental, assim como no aumento da poluição, do tráfego e da degradação de sítios históricos. Da mesma forma, os impactos econômicos positivos estão relacionados ao aumento do número de empregos, enquanto os impactos negativos dizem respeito à qualidade desses empregos, sua sazonalidade, a presença de uma mão de obra desqualificada e o aumento do subemprego.

Em cada edição, o enquadramento histórico que enreda o evento é diferente, mas conta sempre com o empenho das instituições e colaboradores/as remunerados/as e voluntários/as nas atividades das tendas de artesanato, no sistema de ordem e segurança do evento, nas programações das tabernas, bem como nas atividades das áreas temáticas, encenação de espetáculos e performances de animação circulante (REIS, 2018). A animação, como elemento significativo do evento, relacionado à intermediação entre o público e as experiências, compreende três tipos de atividades, de acordo com a programação da Viagem Medieval de 2019.<sup>36</sup>

A atividade principal do evento envolve a animação âncora, que diz respeito aos espetáculos e cortejos relacionados com a temática proposta. Os grupos de música medieval, teatro, malabares e artes circenses, distribuídos pela área do evento, representam a animação circulante. Outro tipo de animação, direcionado a vários tipos de públicos, acontece nas áreas temáticas, como visitas guiadas, recriação de práticas ancestrais de termalismo, jogos medievais juvenis, figuração de histórias encenadas, oficinas pedagógicas, oficinas de expressão plástica, pinturas faciais e atividades manuais.

O Curso Profissional de Animador/a sociocultural do AECC busca inserir-se nessa microeconomia por meio da possibilidade de interação com as atividades de animação da Viagem Medieval, ainda que a escola não se configure entre as entidades parceiras na realização do evento, a não ser por intermédio da Câmara Municipal. Apesar disso, a

---

<sup>36</sup> Disponível em: <https://www.viagemmedieval.com/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

participação nesse evento, assim como em outros promovidos pelo poder público, é enfatizada, pela professora Lisboa, como elemento impulsionador do curso.

(O Concelho) é muito rico culturalmente, tem eventos conhecidos já a nível nacional e internacional. O que faz com que a parte cultural e artística esteja mais implícita de desenvolver um bocadinho mais nesta escola, na área da animação, porque é uma característica do Concelho, é uma questão cultural. [...]. É muito importante para esses alunos trabalhar a dança, trabalhar o teatro, trabalhar as expressões plásticas e tem feito um trabalho nesta área artística muito importante e que se tem refletido em eventos como *Imaginarius*, a Feira Medieval, Viagem Medieval, que é um evento, recriação histórica medieval muito importante no Concelho e acaba por alavancar, dar um estímulo, a esses alunos (Lisboa, AECC).

Segundo a professora Lisboa, mesmo que o curso não seja concebido socialmente como importante do ponto de vista econômico, a escola argumenta, anualmente, por sua continuidade, que é avaliada e decidida externamente, pelo Conselho Municipal e pelo Ministério da Educação. Entretanto, de acordo com as professoras do curso, a escola tem construído, junto aos interlocutores internos e externos, uma fundamentação para sua defesa, baseada na participação do curso nos eventos culturais do Concelho de Santa Maria da Feira. Assim, a microeconomia da Animação Sociocultural envolve o interesse da Câmara Municipal na mão de obra dos/as estudantes para os eventos, das professoras em manter a oferta do curso, além da busca por proporcionar aos/as estudantes a participação em atividades que serão contabilizadas e avaliadas no curso.

A demanda da Câmara Municipal pelo trabalho dos/as estudantes do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural é representada, nas palavras da professora Coimbra, como um convite: “E a Câmara convida-nos, muitas vezes, para participar em muitos espetáculos”. No entanto, trata-se de um convite cujo aceite significa a permanência do curso na escola. Segundo a professora Coimbra, outras escolas vizinhas têm interesse em abrir o curso de animação sociocultural, mas não são autorizadas em virtude do trabalho que já é realizado em Fiães.

O trabalho que é feito aqui justifica que se deixe aqui e não se abra nos outros sítios. E a participação da escola, a escola tem estado sempre receptiva. Deixam abrir o curso, mas também sempre que fazem solicitação da escola para participar, a escola está sempre disponível para participar em tudo. A escola participa sempre das atividades (Coimbra, AECC).

As necessidades da Câmara Municipal e do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC se complementam em relações de troca, compreendidas como uma parceria que, segundo a professora Lisboa, é feita em nome da escola. Para a professora, “a Câmara de

Santa Maria da Feira estabelece uma conexão muito estreita com a escola, com projetos dinâmicos”, que envolvem o curso, os/as estudantes e as professoras”. Assim como na relação do Curso Técnico em Lazer do IFSP com o poder público municipal, a “parceria” aparece no contexto do Curso de Animador/a Sociocultural, entretanto, com laços mais definidos, dos quais a manutenção do curso parece depender.

O parecer da Câmara Municipal com relação à aplicação do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural colabora com a justificativa do curso, indo ao encontro do discurso político que tem enfatizado, segundo Tavares (2014), “a necessidade de produzir formação de acordo com as necessidades do tecido produtivo, na tentativa de não favorecer a existência de excedentes de mão de obra qualificada”. Tendo por base essa parceria, as relações da escola e das instituições públicas representam, assim como no contexto Curso Técnico em Lazer, modelos de quase mercados (PARASKEVA, 2011), constituindo estudantes-trabalhadores/as e professoras como microempresárias. A elas, cumpre inserir, no currículo, estratégias para a inserção dos/as estudantes nas experiências laborais:

Convidam logo no início do ano, mandam e-mail ao diretor ou já diretamente comigo, mas normalmente há este primeiro contacto com o diretor da escola e pedem por favor ao diretor que fale com a orientadora de estágio se é possível enviarem dois alunos ou três ou quatro para, por exemplo, a Câmara Municipal, Junta de Freguesia, isso acontece muito (Lisboa, AECC).

Nessa relação, as atividades de animação em eventos do Concelho de Santa Maria da Feira ou da Freguesia de Fiães são apresentadas para os/as estudantes como oportunidade de aproximação com o mercado de trabalho que, em conexão com os componentes científico e técnico da matriz curricular, contribuiriam para a formação do animador/a sociocultural. Para a professora Lisboa, “quanto mais informação, mais experiência o aluno tiver contacto, mais preparado está. Ou seja, uma complementa a outra, a parte teórica de todas as disciplinas mais o estágio, um casamento perfeito”. Além disso, a participação em atividades dos eventos pode ser reconhecida como prova da aptidão necessária para a aprovação no curso profissional. De acordo com a professora Coimbra,

Não tem que ser propriamente em estágio. São atividades que eles propõem fazer e pode, eventualmente, algum ter alguma PAP que tenha que apresentar, algum trabalho a desenvolver. PAP é uma prova de aptidão profissional que eles fazem em defesa deles (Coimbra, AECC).

De acordo com a Portaria nº 74-A/2013, que estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais, a prova de aptidão

profissional (PAP) consiste na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto centrado em temas e problemas perspectivados e desenvolvidos pelos/as estudantes em ligação com os contextos de trabalho. Segundo a natureza do curso, o projeto pode ser consubstanciado em um produto, material ou intelectual, bem como na intervenção ou atuação, culminando na elaboração de um relatório final de realização (PORTUGAL, 2013). Essa diversidade de possibilidades permite que os projetos de PAPs dos/as estudantes do Curso de Animador/a Sociocultural envolvam diferentes propostas e contextos.

Nesse sentido, apesar de tanto o estágio quanto as provas de aptidão profissional considerarem ser efetivados de diversas maneiras, no âmbito das instituições públicas e da iniciativa privada, essas oportunidades estão mais ligadas à animação em instituições e eventos, bem como à participação nas apresentações. Nas palavras da professora Évora, os/as estudantes “pegam interagir com idosos ou crianças, ou vão fazer amostras de performance artística”. Além da Viagem Medieval, segundo as professoras, os/as estudantes participam do *Imaginarius*, um festival de teatro de rua de Santa Maria da Feira, do Perlim, um parque temático de Natal, e do *Halloween* no Castelo, eventos organizados pela empresa municipal Feira Viva, Cultura e Desporto. Segundo a professora Coimbra,

Na zona circundante ao Castelo de Santa Maria da Feira tem lá uma parte que neste momento, nesta altura do Natal até o final dos Reis, mais ou menos, está aberto ao público. Tem animação com crianças, é um espaço todo decorado e com atividades com crianças relativas ao Natal. A escola tem alunos que trabalham no Perlim. Alguns podem ter eventualmente algum trabalho de PAP inserido aí no Perlim (Coimbra, AECC).

Essa microeconomia da animação sociocultural busca expandir-se e fortalecer-se, criando o que a professora Lisboa chama de “tentáculos” e alcançando outros organismos, a partir do *feedback* considerado positivo quanto à participação dos/as estudantes do curso nos eventos da Câmara Municipal. Segundo a professora, o curso justifica sua relevância e a relação com a economia local por meio dessas conexões, que vão se estabelecendo também com as Juntas de Freguesias, Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS)<sup>37</sup> da região e, até mesmo, outros concelhos, como no exemplo:

---

<sup>37</sup> IPSS é uma instituição constituída sem finalidade lucrativa, por iniciativa de particulares, com a condição de não serem administradas pelo Estado ou pela autarquia local. São regidas pelo Decreto-Lei nº 172-A/2014 e seus objetivos incluem o apoio a crianças e jovens, o apoio à família e a proteção de cidadãos e cidadãs na velhice e invalidez.



Temos a cidade de Gaia e o Pelouro do Turismo<sup>38</sup> convidou os nossos alunos para um projeto, desafiou-os, porque construíram a recepção de cruzeiros no Porto de Leixões, no Porto. Desafiou a nossa escola porque tinha animação sociocultural. Um grupo de alunos desenvolveu um projeto. Então, o primeiro navio que chegou de cruzeiro ao Porto de Leixões foi recepcionado pelos nossos alunos, com uma recriação histórica também, com cavalheiros a recebê-los, com rei, rainha, damas e foi muito interessante. Todos os turistas saíram do navio do cruzeiro e depois a serem acompanhados (Lisboa, AECC).

Ao se projetarem fora do espaço escolar, as práticas de animação sociocultural engendradas nesse currículo se encontram com outra faceta da animação, a animação turística. Aliada ao desenvolvimento do turismo em Portugal, a animação turística está relacionada à criação de projetos dinâmicos, com o objetivo de intervir na relação das pessoas com o meio que visitam. A atuação da animação turística se dá, assim, por meio de estratégias que vinculam turistas a “pessoas, património natural, paisagem, crenças e tradições, património arquitectónico, associações existentes, artesanato, gastronomia, festas populares etc” (LOPES, 2008, p. 362-363).

Entretanto, essas práticas estão relacionadas a um processo de apropriação das tradições e sua transformação em produtos de consumo com fins turísticos. Dessa forma, os encontros entre o/a turista e o local visitado são mediados pelas estratégias de animação e/ou entretenimento estabelecidas no âmbito dos concelhos municipais. A professora Lisboa indica experiências consideradas exitosas, de estudantes que propuseram projetos envolvendo a recriação histórica e a animação turística:

Temos a referência arquitectónica no Concelho que é o Castelo de Santa Maria da Feira. Então, uma aluna cria um projeto, uma recriação histórica, contar uma lenda para turistas. Portanto, os turistas chegam ao castelo e tem uma série de personagens que recriam uma época medieval, fazem a visita guiada. Foi um sucesso! (Lisboa, AECC).

Na interação entre animação sociocultural e turística, a fotografia aparece como recurso auxiliar. Na matriz curricular, a unidade de formação Comunicação Visual trata a fotografia como ferramenta do/a animador/a, por meio da captação de imagens e produção de fotografias criativas. Por outro lado, no currículo que está em movimento no AECC, a fotografia relaciona-se com os corpos das estudantes como modelos, compondo com as performances corporais, vestimentas e cenários. Ao elaborar fotografias como processo criativo, o currículo possibilita que a fotografia, como produto, seja também abordada,

---

<sup>38</sup> Cada um dos ramos de serviço em que se divide a administração de uma câmara municipal ou junta de freguesia.

contribuindo para o objetivo da animação turística de motivar, promover e facilitar a participação dos/as turistas (LOPES, 2008). Segundo a professora Coimbra,

Ela (a professora Gaia) também fazia com as alunas fotos lindíssimas, que era na área da fotografia no curso, em determinados locais, com vestuário e paisagens que temos aqui e as miúdas vestidas. Coisas lindas! (Coimbra, AECC).

Assim como as fotografias, outros conteúdos vinculados à vertente cultural são valorados em relação à capacidade de se transformarem em produtos culturais. A área de Expressões Corporais e Dramáticas atua na constituição desses produtos, ao tematizar as danças tradicionais portuguesas, as danças sociais e as práticas teatrais. Ao produzir performances, segundo a professora Águeda, o currículo se coloca em condições de extrapolar os muros da escola, ampliando as possibilidades de vivências formativas dos/as estudantes. Dessa forma, o curso produz o que interessa aos eventos locais, enquanto extrai deles oportunidades de formação.

Com a dinâmica proposta entre a escola e os eventos, a dança e o teatro se ampliam a partir das unidades de formação “Corpo e Simbolismo” e “Quotidiano Cênico”, pertencentes ao curso de Animação Sociocultural. Esses conteúdos, redimensionados e potencializados na constituição curricular, dão materialidade à relação do curso de Animação Sociocultural com o campo do entretenimento e da animação turística. Assim, os agenciamentos da relação entre a dança, o teatro e o currículo são perpassados pela dimensão estética, que busca demarcar os territórios da arte nas práticas curriculares. O esteticismo que agencia essa relação entre arte e cultura funciona sob duas perspectivas, na compreensão de Andrade (2012). Uma delas é a do distanciamento, em que o fazer artístico moderno é a leitura de códigos culturais que são recodificados criticamente. A outra é o pertencimento, em que a atuação artística e social se coloca como forma de pertencer a uma coletividade incondicional.

A prática da animação turística e artística nos eventos é perpassada por uma perspectiva de pertencimento, que relaciona o Curso de Animação Sociocultural ao Concelho de Santa Maria da Feira e a Portugal. Ser parte da recriação histórica, da dança e do teatro na Viagem Medieval é pertencer a um traço comum, histórico e regional. A arte, sob essa perspectiva, é um mecanismo de restituição a um território de pertencimento e conjuga os agenciamentos disciplinares e socioeconômicos, no intuito de dar sentido a um sujeito histórico, com seu programa estético, papel social e desejos em comum. Assim, o curso de animação sociocultural se conecta ao turismo como atividade econômica local e, por meio

dele, à preservação de uma memória e de uma identidade construída em conformidade com o passado medieval do povo português (REIS, 2018).

Até mesmo o *Halloween* no Castelo de Santa Maria da Feira se configura como um evento no qual a participação atravessa o território do pertencimento. De acordo com Duarte (2018), o *Halloween*, oriundo da cultura popular estadunidense, ganhou espaço nas escolas portuguesas como atividade das aulas de Inglês. Nos últimos anos, a festa foi expandindo sua influência, ao passo que se ampliava o acesso a filmes, séries, jogos e músicas inspiradas na mesma estética. Com o crescimento do *Halloween* em Santa Maria da Feira, as práticas curriculares do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC passaram a abarcar a preparação para a encenação de lugares, situações e performances “assombradas”.

Apesar das narrativas portuguesas de pertencimento e nacionalismo que atravessam o currículo, é possível compreender, tendo por base o pensamento de Hall (2003), que os movimentos transnacionais e transculturais perturbam, deslocam e reposicionam a diferença e as identidades. Esse processo faz com que o *Halloween*, absorvido de outro contexto geográfico e cultural, possa ser significado entre as práticas culturais locais, como o *Halloween* de Santa Maria da Feira, um evento produzido com a colaboração da comunidade local e tendo o Castelo de Santa Maria da Feira como cenário. Dessa forma, a cultura, na sua relação com o currículo, apresenta-se como uma constante recomposição, a partir de uma ampla variedade de fontes em um processo híbrido e fluido (BHABHA, 1998).

Nas suas performances, fotografias, coreografias, programas de entretenimento ou animação, o currículo revela os rastros dos discursos que constituem a condição e os contextos da cultura (BHABHA, 1998). A vertente cultural do currículo, entendida assim por estar relacionada a conteúdos artísticos, é cultural no sentido que apontam os Estudos Culturais. É cultural por estar relacionada a um campo de produção perpassado por relações de poder e resistência envolvidas no processo de construção do currículo, suas relações com as instituições locais, as demandas políticas e econômicas e a produção de subjetividades de docentes e discentes animadores/as.

Assim, as possibilidades de experiências no curso de animador/a sociocultural se ampliam por meio das conexões e negociações que o currículo estabelece. As dinâmicas socioeconômicas do Concelho de Santa Maria da Feira e, eventualmente, de concelhos vizinhos, vinculam-se aos agenciamentos disciplinares do currículo, produzindo conteúdos, objetivos e desejos. Nesse processo, a animação sociocultural assume diferentes formas, coincidentes ou não com a matriz curricular. As professoras das disciplinas técnicas do curso reconhecem, na rede de relações da microeconomia da animação, a importância social do

currículo. E, por isso, a produção curricular se move no sentido de potencializar as expressões corporais e dramáticas como forma de diálogo com o entretenimento e a animação turística, em conexão com as demandas econômicas locais.

A microeconomia que se forma no contexto do Curso de Animador/a Sociocultural do AECC, bem como do Curso Técnico em Lazer do IFSP, contrasta com os discursos veiculados pelas macropolíticas em nível internacional, assentes na argumentação de que o investimento na Educação Profissional de nível médio/secundário corresponderia a qualificação da mão de obra e consequente colocação no mercado de trabalho. São produzidos, assim, nesses agenciamentos socioeconômicos, currículos em diálogo com as demandas locais, que delineiam tanto a formação em contexto de trabalho quanto o trabalho em contexto de formação. Assim, o mercado de trabalho evidencia sua relação com o processo formativo, beneficiando-se da mão de obra dos/as estudantes, na contramão da oferta de vagas de empregos para os/as egressos/as desses cursos.

Essa microeconomia coloca, também, em xeque as bases teóricas desses cursos e as relações das teorias do Lazer ou da Animação Sociocultural com a problematização das questões sociais e políticas, diante de um mercado baseado na recreação e no entretenimento. Assim, na microeconomia do lazer e da animação constituída nesses contextos, o repertório de jogos e brincadeiras para a animação hoteleira sobrepõe-se às reflexões teóricas da disciplina Turismo e Lazer, assim como as atividades turísticas de entretenimento têm maior relevância que os Estudos da Comunidade e da Animação Sociocultural. As relações desses currículos com as microeconomias nas quais se estabeleceram redefinem seus fluxos, ainda que seus objetivos se mantenham oficialmente relacionados aos documentos orientadores, possibilitando, nesses embates, outros encontros e desencontros.

#### 4.3 Nos currículos-encontros, os (des)encontros dos agenciamentos socioeconômicos

As conexões estabelecidas na constituição dos currículos do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural e do Curso Técnico em Lazer revelam diferentes composições entre sujeitos, instituições, territórios, disciplinas e demandas socioeconômicas. Se a palavra-chave na compreensão desses currículos é “encontro”, mais do que a formação, o desenvolvimento e a organização, interessa compreender as composições, as combinações e os agenciamentos (TADEU, 2002). Se nos currículos-encontros são feitas combinações que buscam formar um determinado perfil, ensinar conteúdos disciplinares e atender certas demandas do mercado,

são feitas, também, combinações que constroem outros usos para os currículos, outras maneiras de reconhecê-los ou invalidá-los.

Nesse sentido, os currículos-encontros dos cursos em análise não têm a regulação pelo Estado, de um lado, e a regulação pelo mercado, de outro, como se pudessem escolher ou passar de um a outro, recorrendo a uma solução simplista (BARROSO; VISEU, 2003). As forças e os interesses presentes nos agenciamentos, composições e decomposições desses currículos são mais amplos e diversificados do que a dicotomia Estado-mercado, extrapolando a oposição entre a economia global e a economia local. Os embates presentes nos currículos questionam tanto as políticas educacionais nacionais quanto a pressuposta relação desses cursos com o mercado de trabalho. O mercado busca captar as forças de trabalho, o Estado procura regular os processos de formação, mas, como todo sistema social, os encontros possibilitados nesses currículos permitem que eles criem escapes.

Isso significa que a tentativa de controle social por intermédio da produção das subjetividades nas políticas curriculares se choca com fatores de resistência, processos de diferenciação permanentes, revoluções moleculares (GUATTARI; ROLNIK, 1996). Os currículos programados para formar técnicos/as em lazer e animadores/as socioculturais, em seus encontros diversos, podem propor outros caminhos, fluxos desterritorializados, em vias de territorialização. Esses fluxos propiciam questões como: e se esses currículos, algumas vezes, não são exatamente formações para o mercado de trabalho, nem mesmo oportunidades de trabalho em formação? E se os processos formativos são questionados em seus embates com a formação propedêutica? E se esses currículos escapam de suas finalidades preestabelecidas, compondo currículos de formação para a vida? E se as práticas curriculares se compõem de tal forma que efetivam o papel social da escola? O que podem esses currículos?

A potência dos encontros que constituem e são constituídos nesses currículos produz embates e questionamentos sobre seus objetivos institucionalizados. Essas questões estão, em parte, relacionadas ao estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica no Brasil, assim como à introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas de Portugal, que promoveram o encontro entre a formação profissional e a educação propedêutica. Nesse encontro, as demandas para a criação dos cursos de Lazer e Animação sociocultural, ligadas ao atendimento ao mercado de trabalho, negociam com outras demandas, que desestabilizam os argumentos produzidos nesse processo de constituição curricular.

Em Portugal, tem papel importante nessa questão, a Lei nº 85/2009, que estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. Segundo essa lei, a escolaridade obrigatória passou a cessar com a obtenção do diploma de curso conferente de ensino secundário da educação ou no momento do ano escolar em que o/a estudante complete 18 anos, independentemente da obtenção do diploma (PORTUGAL, 2009b). Assim, o acesso ao ensino profissional pelos/as estudantes pôde apresentar um objetivo que está além da própria formação profissional. A professora Águeda reforça essa possibilidade de desvio na funcionalidade do curso, quando afirma que, muitas vezes, os/as estudantes procuram o curso profissional “para terminar o seu percurso escolar que é obrigatório em Portugal, que é o 12º ano. A maior parte deles não virá a seguir no ensino superior no futuro e, provavelmente, não irá trabalhar nessa área”.

Dessa forma, cabe às professoras desenvolver um currículo do componente técnico do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural cientes de que parte dos/as estudantes não utilizará as competências técnicas de animador/a sociocultural em sua atuação profissional, nem sequer buscou o curso com essa finalidade. De acordo com Torres (2017), o encaminhamento dos/as estudantes para o ensino profissionalizante em Portugal tende a levar em consideração o histórico de insucesso escolar. Essa situação faz com que os cursos, muitas vezes, não sejam “escolhidos” por vocação, mas pela necessidade de cumprir a escolarização obrigatória. Nesse sentido, as professoras buscam estabelecer alternativas de objetivos para o curso, para além da atuação profissional.

Uma dessas possibilidades é a saída para o ensino superior, uma vez que, segundo a LBSE, têm direito de acesso ao ensino superior as pessoas habilitadas com o curso do ensino secundário, ou equivalente, que façam prova de capacidade para a sua frequência. Isso inclui os/as egressos/as dos cursos profissionais de dupla certificação (PORTUGAL, 1986). No entanto, não tem sido acautelado o princípio da equidade e igualdade de oportunidades de acesso e ingresso no ensino superior. O sistema de seleção e seriação de candidatos/as é composto por exames nacionais que se alinham, essencialmente, às características curriculares dos cursos secundários científico-humanísticos, excluindo estudantes oriundos de outras formações de nível secundário (PORTUGAL, 2020).

Em razão desse contexto, o Decreto-Lei nº 11, de 2 de abril de 2020, criou os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados. Dessa forma, considerando que os diferentes percursos formativos levam à aquisição de competências individuais e formativas distintas, os concursos especiais de ingresso foram propostos a partir

do argumento de que poderiam recentrar o processo avaliativo para ingresso no ensino superior nas competências adquiridas em cada percurso particularmente (PORTUGAL, 2020). Contudo, essa não era a conjuntura dos cursos profissionais quando foram realizadas as entrevistas com as professoras neste estudo. No contexto, os/as egressos/as do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural realizavam provas de acesso ao ensino superior, sendo avaliados, inclusive, os conteúdos que não fizeram parte de sua matriz curricular, o que criava uma barreira para a prossecução de estudos em nível superior, ressaltada pela professora Águeda:

O currículo deles nas disciplinas com que eles poderiam fazer exame é diferente. Portanto, eles não fazem prova de acesso ao ensino superior. Poderão candidatar-se e entrar, mas depois no ensino superior, tirando algumas escolas muito específicas, não há nenhum curso tradicional que seja a área de animação propriamente dita. Eles podem tentar um curso qualquer, mas eles vão ver que não conseguem ter as bases suficientes para se manter em um curso superior tradicional (Águeda, AECC).

Essa visão sobre a barreira existente para que os/as egressos/as do Curso de Animador/a Sociocultural acessem o ensino superior é enfatizada pela professora Águeda, que, como professora recente da escola, não se apropriou de elementos para a defesa do curso e da instituição em seu discurso. Entretanto, Évora, professora efetiva e ligada à concepção do curso, escolhe sublinhar que, apesar do sistema educativo dificultar o acesso dos/as estudantes dos cursos profissionais ao ensino superior, “tem vários casos de alunos que estão no superior. Tem alguns que já devem estar formados”. Nesse mesmo intuito, de abarcar a continuidade no ensino superior como perspectiva para o curso, a professora Lisboa expõe a possibilidade de a atuação na área da Animação Sociocultural ser acrescentada pela formação superior em um curso compreendido como correlato à área.

[...] Há outros que além de conseguirem um emprego nesta área, na área social, pretendem continuar os estudos superiores. E temos assistido a casos, temos muitos casos nesta escola, de bastante sucesso e que enveredaram pelo ensino superior na área, por exemplo, da ação social. Isso é uma realidade que, no fundo, também nos agrada, perceber que não ficaram por ali (Lisboa, AECC).

Os cursos superiores na área denominada pela professora Lisboa como Ação Social, segundo a Direção Geral de Ensino Superior (DGES), referem-se à área de formação em Serviços Sociais, que integra os cursos de licenciatura em Animação Sociocultural, Animação Socioeducativa, Educação Social, Gerontologia Social e Serviço Social. Também apresentam relação com os conteúdos do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, cursos

superiores como Animação Turística, Ciências do Desporto, Gestão Hoteleira e Turismo e Lazer, que fazem parte da área de formação em Serviços Pessoais (DGES, 2021).

Assim como essas licenciaturas em áreas que dialogam com a Animação Sociocultural, outros/as estudantes podem traçar diferentes caminhos no ensino superior, mesmo tendo que enfrentar provas preparadas para egressos/as dos cursos científico-humanísticos. Segundo a professora Coimbra, “muitos fazem os exames e seguem na mesma que os outros”. Dessa forma, diante da desterritorialização da formação em Animação Sociocultural, quando apresenta descontinuidade com o ensino superior, a professora Lisboa busca argumentos que possam reterritorializar a formação, destacando sua presumida influência na elaboração de projetos nos cursos diversos. Como no exemplo dado pela professora:

Tenho vários alunos que seguiram estudos na área militar, tenho outros que seguiram estudos, por exemplo, na área da veterinária, que são áreas não muito a ver. Mas, por outro lado, se pensarmos bem, os projetos que esses alunos desenvolveram, sobretudo, na área da veterinária, foram de prevenção ao abandono de animais, a sensibilização para as questões ligadas aos animais domésticos. Então, isso tem a ver com a animação sociocultural. Então, cá está uma área muito abrangente (Lisboa, AECC).

A possibilidade de associar o aprendizado do curso às diferentes carreiras no ensino superior, diretamente relacionadas à Animação Sociocultural ou não, apresenta-se como forma de legitimar o currículo, ainda que não esteja vinculada à narrativa principal da Educação Profissional, que é uma colocação no mercado de trabalho. Esse desencontro da Educação Profissional, para Barbosa e Alcoforado (2017), reflete, tanto no contexto português quanto brasileiro, a flexibilidade do vínculo entre a Educação Profissional, o mundo de trabalho e o ensino superior, embora, nas políticas públicas e na estrutura dos sistemas de ensino, as relações pareçam mais estáticas e consolidadas. Nos currículos estudados, os fluxos dos agenciamentos socioeconômicos, nesse sentido, indicam mais aproximações do que distanciamentos entre o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC e o Curso Técnico em Lazer do IFSP.

No Brasil, a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, efetivada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, não significou a ausência de conflitos na construção das identidades das instituições de Educação Profissional. O ensino técnico integrado de nível médio, diferente do que vem sendo praticado nos cursos de dupla certificação em Portugal, propõe uma formação que oferece aos/às estudantes tanto a formação técnica quanto as bases para realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)



e, por meio dele, acessar um curso superior de qualquer área. Assim, no contexto brasileiro, muitas vezes, os/as estudantes são atraídos/as para as escolas federais pela possibilidade de estudar em uma instituição com estrutura superior a das demais escolas públicas, gratuita e com professores/as formados/as em nível de mestrado e doutorado, o que pode ampliar as chances de ingressar em universidades públicas (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019). Como demonstra a professora Vitória:

A gente tem grande parte dos alunos que eles entram no ensino técnico conosco porque a formação da base é muito forte, então o ensino médio nosso é muito forte no Instituto Federal, que é o que faz com que eles sejam aprovados em instituições públicas. E muitos vêm ao curso com o intuito de fazer um bom colegial e ter mais tempo para estudar para uma profissão. Então, a gente tem bastante gente dos nossos alunos que estão fazendo faculdade hoje (Vitória, IFSP).

Além da procura pelos cursos técnicos integrados do IFSP de Avaré estar relacionada à qualidade da formação geral desses cursos, a escolha pelo Curso Técnico em Lazer, na visão da professora Olinda, esteve vinculada ao entendimento de que esse curso seria mais “fácil” do que os outros. Dada a natureza de seus conteúdos, a crença entre os/as candidatos/as seria a de que as disciplinas técnicas não demandariam muito estudo, possibilitando o foco nas disciplinas voltadas para a preparação para o ENEM. Entretanto, a professora Olinda expõe que acredita que essa compreensão tenha sido superada ao longo do tempo, quando os/as estudantes passaram a compreender melhor o curso. De acordo com a professora,

Eles tinham meio que vergonha de falar que fazia lazer porque ninguém entendia exatamente o que era lazer ou aquela coisa de: “Ai! vai ficar aprendendo a encher bexiga”, sabe? Teve bastante esses comentários antes, mas hoje em dia eles... Eu acho que já conseguem se impor, mostrar que realmente faz diferença (Olinda, IFSP).

Assim, entre as relações possíveis desenvolvidas pelos/as estudantes com o curso técnico em lazer, o professor Salvador destaca que a oferta de uma educação básica de nível médio integrada a uma qualificação profissional técnica pode traduzir-se em uma alternativa ao ensino superior. Dessa maneira, seja pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho, para quem não for fazer um curso superior, ou enquanto aguarda a aprovação no curso desejado, o curso tem representado uma oportunidade. Entretanto, os/as professores/as lidam com o fato de que os estudantes têm colocado em pauta, principalmente, como finalidade do curso técnico em lazer, a inserção no ensino superior. Conforme as professoras Mariana e Olinda, os/as egressos do curso são aprovados/as em cursos de diversas áreas, nas universidades espalhadas pelo Brasil.

Ao considerar a verticalização, a possibilidade de dar continuidade aos estudos da área no ensino superior, o Catálogo Nacional de Cursos Superiores Tecnológicos (CNCST) organiza os cursos superiores tecnológicos a partir das mesmas áreas que os cursos técnicos. Nesse documento, o eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer, mesmo eixo em que se encontra o Curso Técnico em Lazer no CNTC, compreende os cursos superiores em Tecnologia em Eventos, Gastronomia, Gestão do Turismo, Gestão Desportiva e do Lazer e Hotelaria (BRASIL, 2016b). Entretanto, a multidisciplinaridade dos estudos no campo do Lazer e as características das práticas de recreação fazem com que a verticalização do Curso Técnico em Lazer se dê em distintas áreas, inclusive fora do eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer.

A professora Olinda ressalta que muitos/as estudantes do curso seguem em cursos superiores na área de Ciências Humanas, a professora Marília cita a Educação Física e a Psicologia, e o professor Salvador reforça que os/as estudantes com interesse na área do Lazer procuram por cursos de Educação Física, além de outros na área das Artes. Assim, apesar da diversidade de cursos superiores que podem ser compreendidos como cursos ligados aos conteúdos curriculares do Curso Técnico em Lazer, a Educação Física se destaca como principal curso relacionado à identificação dos/as estudantes com a área do Lazer. De acordo com a professora Vitória:

E a gente tem ex-alunos que odiavam crianças e que saem do Instituto fazendo Educação Física porque adorou mexer com esse pessoal e hoje está dando aulinha para criança. Então, assim, o quanto a gente transforma o olhar. E por mais que eu te fale que a gente não é da Educação Física, a gente tem alunos indo para a Educação Física. Vários! Porque, após o curso de Lazer, gostaram tanto da área e não sei o quê que eles se identificam a Educação Física. Mas, é que a forma da escrita, as nossas percepções, não tem uma lente pura de esporte (Vitória, IFSP).

Ou seja, os fluxos dos encaminhamentos socioeconômicos do Curso Técnico em Lazer retomam os embates epistemológicos presentes na constituição do currículo. A professora Vitória ressalta a busca por diferenciar o Curso Técnico em Lazer do IFSP dos cursos constituídos a partir da área da Educação Física, pautados, principalmente, na relação entre lazer, esportes e atividades físicas. Contudo, apesar da professora buscar reforçar a construção de uma lente própria de um curso pautado na relação do Lazer com o Turismo, as práticas curriculares levam os/as estudantes a reconhecer na Educação Física possibilidades de continuar a atuar com atividades com as quais se identificaram. Assim, ainda que as discussões sobre o turismo que perpassam o curso técnico em lazer tenham efeito sobre a constituição disciplinar do currículo e incentivem o prosseguimento de carreiras na área, a

presença hegemônica da Educação Física na produção teórica sobre o lazer e os conteúdos ligados aos jogos e brincadeiras vinculam o curso às práticas de professores/as de Educação Física.

Entretanto, além de cursos que possam ter alguma relação com as disciplinas do Curso Técnico em Lazer, segundo os/as professores/as, os/as egressos/as desse curso seguem por carreiras diversas, como Medicina, Engenharia e Química. Ainda assim, as professoras Vitória e Olinda buscam, nos exemplos de ex-estudantes, relações entre as aprendizagens do Curso Técnico em Lazer e as vivências acadêmicas nos referidos cursos superiores:

E a gente tem gente fazendo Engenharia em escolas públicas. Eles falam: - Professora, o curso de Lazer foi super importante para mim, até porque eu vou lidar com pessoas, tive relacionamento interpessoal e hoje sei lidar com isso. Porque ninguém fica lá só lidando com o computador, a gente está sempre interagindo com alguém. Ah, essa aluna que passou em Assis na UNESP, ela falou: - Professora, eles tentaram organizar uma confraternização aqui, não deu certo (Vitória, IFSP).

A nossa outra aluna foi fazer uma excursão com esses grupos de adolescentes, até o guia que estava acompanhando tentou chamar a atenção do público na festa para levar todo mundo para o hotel, não conseguiu. Ela falou assim: - Professora, eu organizei tudo para o moço. No outro dia de manhã, o moço veio falar comigo: Muito obrigado! Você conseguiu fazer o que eu não consegui. Então assim, a gente vê que eles vão utilizando os conhecimentos nas diversas situações que eles vivenciam (Vitória, IFSP).

A gente tem uma aluna que faz medicina no Paraguai e dentro do curso eles fazem atendimento para população carente e tal. E daí, vez em quando, ela publica foto fazendo pintura facial, escultura de balão, daí a gente sai do lazer, mas nunca sai da gente, sabe? Então, é uma área que a gente pode... Depende... se não for para as áreas exatas, que eu identifico um pouquinho mais de dificuldade. Mas que eles conseguem sempre estar aproveitando alguma coisinha para trabalhar e para melhorar o atendimento, né? (Olinda, IFSP).

No contexto das formações em nível superior dos/as egressos/as do Curso Técnico em Lazer, a diversidade dos conteúdos culturais do Lazer torna possível conexões com diferentes áreas do conhecimento. Contudo, nos exemplos apresentados pelas professoras, essas conexões são, principalmente, orientadas a partir dos traços de rostidade construídos para e por essas estudantes, marcados pela animação, corporalidade, performance, criatividade e interação. São possibilidades que envolvem competências ligadas a esses traços que vinculam os saberes e práticas do Curso Técnico em Lazer às experiências nas universidades. Além disso, nessa relação do curso técnico com o ensino superior, outra possibilidade ressaltada pela professora Marília é a geração de renda com o trabalho no campo da recreação, como forma de garantir as despesas enquanto o/a estudante faz um curso superior em outra cidade.

Dessa forma, a produção das subjetividades nas políticas curriculares, presente no Curso Técnico em Lazer do IFSP, assim como no Curso Profissional de Animador/a

Sociocultural do AECC, está em negociação permanente com possibilidades que perpassam ou não a atuação no mercado de trabalho. Para além da dicotomia entre atuar ou não no mercado, os argumentos dos/as docentes indicam que a formação em Lazer e Animação Sociocultural pode apresentar-se como fundamento para a definição de percursos formativos diversos ou como conhecimento complementar a formações em distintas áreas. Os fluxos desses agenciamentos manifestam, ainda, a possibilidade de constituir uma formação que não tenha necessariamente diálogo com o mercado de trabalho nem com o ensino superior, mas com a própria vida.

A constituição de currículos que formem para a vivência humana se coloca em negociação com pressupostos educacionais balizados, principalmente, por determinações econômicas. Como enfatizado por Goergen (2019, p. 2), “o sistema capitalista neoliberal determina o que o ser humano deve ser e como deve agir para alcançar reconhecimento e sucesso. As referências de realização pessoal são a economia, a produção, o lucro e o consumo”. No contexto educacional, essas referências são transformadas em estratégias de capacitação das pessoas para atender às expectativas econômicas. As preferências e escolhas pessoais disputam espaço com a aprendizagem de comportamentos que contribuam para o funcionamento da máquina econômica como o próprio sentido da vida humana (GOERGEN, 2019).

Nessa combinação entre diferentes discursos, os currículos são permeados por estratégias que buscam diminuir as formas de resistência e o questionamento sobre a legitimidade de suas práticas. Essas estratégias abrem espaço para formas alternativas de pensar e agir em oposição ao regime de práticas nas quais os/as professores/as se constituem (PIGNATELLI, 2002). Ao utilizar-se de narrativas reconhecidas como inquestionáveis, como “educar para a vida”, esses currículos apresentam outros caminhos para a formação, ainda que possam sustentar práticas tecnicistas. Nesse sentido, os objetivos do currículo do Curso Técnico em Lazer são atravessados por enunciados como “empatia, organização, cultura, abrir horizontes” (Marília, IFSP), “o indivíduo como um todo” (Olinda, IFSP) e “mudar a vida, abrir caminhos” (Vitória, IFSP). De modo semelhante, as professoras do Curso de Animador/a Sociocultural ressaltam o “crescimento enquanto pessoa, no âmbito de sua formação, ou seja, tornar um ser humano mais equipado” (Lisboa, AECC), “desenvolvido em seu todo” (Coimbra, AECC) e com “mais liberdade a nível do corpo” (Águeda, AECC).

Tais enunciados se referem a finalidades curriculares distintas das estabelecidas para a formação para o mercado de trabalho, mas não representam necessariamente rupturas com a constituição de subjetividades capitalistas. A educação de indivíduos para a vida, dentro das

concepções modernistas de educação, oscila entre o desenvolvimento mental e o social, o crescimento pessoal e o econômico, o progresso do eu e o social (DEACON; PARKER, 2002). Assim, quando os currículos do curso de lazer ou animação sociocultural se propõem a educar para a vida, não se trata de abstrações generalizadas, mas de modos particulares de representação e compreensão com significados “sujeitos tanto à normalização quanto à padronização no interior de formas sociais específicas” (SIMON, 2009, p. 74).

Apesar do discurso sobre o desenvolvimento da autonomia pessoal permear os currículos escolares, os procedimentos de avaliação classificam as pessoas e revelam a elas verdades sobre si mesmas, coerentes com a produção das subjetividades capitalistas (MARSHALL, 2002). Dessa forma, as práticas pedagógicas se colocam como espaço organizado para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam. Para Larrosa (2002), é como se a educação, além de construir e transmitir uma experiência objetiva do mundo exterior, construísse e transmitisse o que é ser uma pessoa em geral ou o que, para cada uma, é ser ela mesma em particular.

No entanto, Guattari e Rolnik (1996) destacam que há um traço comum entre os diferentes processos de singularização, que é um devir diferencial que recusa a subjetividade capitalista. Para que essa possibilidade de recusa seja sentida, é necessário abrir espaço para a afirmação positiva da criatividade e da vontade. “Para recusar e criticar o que somos, devemos, ao menos num sentido mínimo, ter descoberto o que somos ou como somos constituídos e ter imaginado e inventado que novos tipos de sujeito poderíamos ser” (DEACON; PARKER, p. 107). Nesse sentido, o caminho apontado por Goergen (2019), na formação de jovens para a vida, diz respeito a um projeto de educação pautado na necessidade de uma formação subjetiva de seres críticos, autônomos e livres. Além de preparar para o mundo do trabalho, a formação de uma consciência crítica poderia ampliar as condições efetivas de resistência às subjetividades impostas.

De acordo com essa compreensão, uma formação para a vida, nos currículos do Curso Técnico em Lazer e do Curso de Animador/a Sociocultural, além de estar fundamentada na formação para a vida produtiva e as relações econômicas, pode estar relacionada, também, à vivência de diferentes experiências. A perspectiva de formar para a vida estaria, assim, vinculada às práticas curriculares que promovem novas formas de subjetividade. Nesse sentido, como compreende Larrosa (2002), esses currículos podem criar outros modos de ver-se, dizer-se, julgar-se e atuar sobre si mesmo, isto é “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro”.

Essas possibilidades são apontadas pelas coordenadoras de ambos os cursos, quando enfatizam a construção de processos formativos que se dão a partir de “experiências consigo mesmo”, segundo a professora Marília, ou do “aprender a ser”, de acordo com a professora Lisboa. As práticas curriculares do curso de lazer e de animação sociocultural, com seus conteúdos lúdicos e artísticos, apontam para a potencialidade de propiciar vivências estéticas, criativas, sensibilizadoras; capazes de recusar, resistir e construir formas de subjetividades. A multiplicidade das práticas que envolvem a atuação em Lazer e Animação Sociocultural, ao produzirem relações diversas com os objetivos dos cursos profissionais, possibilitando formações para vida, ligam-se, também, a outro lugar de encontro e desencontro dos agenciamentos socioeconômicos, que é a função social da escola.

Nos movimentos que os currículos empreendem, compondo-se e confrontando-se com a Educação Profissional, a escola e o mundo do trabalho, eles se empenham na elaboração de argumentos relacionados à sua justificação social. Nesse sentido, a relevância do currículo e da escola, de acordo com Stuckey *et al.* (2013), envolve uma dimensão individual, na medida em que o currículo busca ser relevante para os/as estudantes, movendo seus interesses e perspectivas. Além disso, outras duas dimensões da relevância do currículo são consideradas pelos autores, a relevância vocacional e a social. Enquanto a dimensão vocacional refere-se à capacidade de preparar os/as estudantes para uma carreira profissional; a dimensão social está relacionada ao desenvolvimento de habilidades para a participação social.

Assim, os currículos que formam para a vida, entendida como a relação consigo e com os outros, encontram-se com propostas de escolas pautadas no discurso da educação comprometida com a sociedade. Os documentos que orientam as propostas educacionais nos dois contextos destacam a dimensão social dos currículos. A Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal apresenta como princípio a atenção às necessidades da realidade social, “[...] incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (PORTUGAL, 1986, p. 3068). No Brasil, o conceito de educação proposto nas Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica está relacionado a uma formação geral, que encerra como objetivo fundamental o “[...] desenvolvimento integral do ser humano informado por valores éticos, sociais e políticos, de maneira a preservar sua dignidade e a desenvolver ações junto à sociedade com base nos mesmos valores” (BRASIL, 2004, p.11).

Esses princípios se alinham à função social das instituições públicas de educação como centro da vida intelectual que sustenta uma relação reflexiva e ativa com o mundo circundante. Assim, ainda que a escola seja cobrada socialmente por sua ligação com o

mercado de trabalho, por outro lado, reivindica-se seu posicionamento perante as injustiças e desigualdades sociais engendradas na sociedade (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009). Nessa perspectiva, atravessa as instituições de educação o argumento de que os interesses sociais podem ser articulados aos interesses científicos, de modo que a produção do conhecimento pode ocorrer em ligação com as necessidades dos grupos sociais.

No entanto, ainda que a escola se veja revestida por justificativas sociais, a escolarização tem sua participação na manutenção das desigualdades sociais, uma vez que está implicada na conservação de relações de dominação e na distribuição de recompensas simbólicas entre os diferentes grupos de pessoas (SIMON, 2009). Nessa epistemologia social, a Educação transita de seu reconhecimento como espaço público de discussão à sua redefinição como bem de consumo. As macropolíticas que se fazem hegemônicas nas escolas envolvem a criação de um espaço que tenta excluir a possibilidade de pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Assim, as visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas, enquanto as noções de igualdade e justiça social recuam no espaço de discussão pública, cedendo lugar às noções redefinidas de produtividade, eficiência e qualidade (SILVA, 2002).

A partir dessa relação, a Educação, sobretudo a Educação Profissional, é associada a um plano de desenvolvimento social e esse ao atendimento das demandas do mercado de trabalho (BARBOSA; ALCOFORADO, 2017). Assim, as conexões estabelecidas nesses currículos, suas relações com o mundo do trabalho e sua relevância social dialogam com os discursos do desenvolvimento social que, na compreensão neoliberal, estão relacionados ao mercado de trabalho. Por outro lado, como já apontava Ball (2001), no início do século, a socialização da vida escolar tende a ser diminuída frente ao aumento das pressões, do estresse emocional relacionado ao trabalho e da consequente competição entre professores/as e departamentos. Na cultura da produtividade escolar, a participação social permanece circunscrita a determinados eventos e projetos.

Nesse sentido, no IFSP e no AECC, os cursos de lazer e de animação sociocultural se configuram como agentes importantes da relação da escola com a sociedade e da formação profissional com a participação social. A partir, sobretudo, das práticas curriculares desses cursos, as escolas alcançam diferentes setores da sociedade, propondo ações que dialogam com as questões sociais. A formação em contexto de trabalho e os distintos projetos empreendidos pelo Curso Técnico em Lazer e pelo Curso Profissional de Animador/a Sociocultural propõem uma relação em que a animação e a recreação são as técnicas que aproximam instituições e pessoas. Nos discursos dos/as professores/as, a relevância social dos

cursos aparece de diferentes formas. Em primeiro lugar, o estágio, em ambas as instituições, é constituído como possibilidade de conexão entre as aprendizagens dos cursos e as diferentes realidades locais. Ao mesmo tempo que proporciona feedback para os currículos, o estágio representa uma forma das escolas chegarem até as instituições sociais.

Assim, a relevância social dos currículos também é apresentada nos discursos docentes a partir de suas relações com o poder público local. O curso de animador/a sociocultural conecta o AECC à Câmara Municipal de Santa Maria da Feira que, como destaca a professora Lisboa, tem ampliado seus “tentáculos”, estabelecendo ligação com outras entidades. Da mesma forma, o curso de lazer do IFSP participa de eventos promovidos pela Prefeitura Municipal de Avaré, e tem sua relevância, segundo o professor Bento, relacionada não só à contribuição para esses eventos, mas à capacidade de chamar a atenção para o Lazer e para a implementação de políticas públicas nessa área.

Além disso, as práticas curriculares dos cursos de lazer e animação sociocultural envolvem a interação da comunidade externa com o espaço físico das escolas. Nesse sentido, a professora Marília do IFSP destaca a importância de a escola ter uma estrutura para receber a comunidade, assim como a professora Lisboa, do AECC, que também aponta a relevância de se envolver a comunidade, “abrir as portas da escola e permitir, aceitar os desafios”. Assim, a participação da comunidade na dinâmica escolar compõe os currículos dos cursos de lazer e animação sociocultural, cuja menção é explícita nos documentos escolares e discursos docentes. A construção de uma brinquedoteca no IFSP representa, para o Curso Técnico em Lazer, um espaço para efetivar possibilidades de ações com a comunidade na escola:

Um espaço onde a gente pretende abrir para a comunidade, receber os filhos dos servidores, receber os filhos dos alunos que estudam aqui para fazer recreação com eles, para que eles fiquem aqui, para que nossos alunos tenham a oportunidade de desenvolver atividades recreativas com esse público que venha nos visitar (Marília, IFSP).

As práticas curriculares dos cursos de lazer e animação sociocultural se colocam como espaço e tempo em que a comunidade adentra os muros das escolas, possibilitando outros usos para o território escolar. Da mesma forma, além da participação nos eventos municipais, essas práticas se fazem em âmbitos institucionais diversos, representando a marca das escolas e dos cursos profissionais nos asilos, creches, escolas públicas, no caso do curso técnico em lazer; assim como nos lares para idosos/as, infantários e ateliês de tempo livre, no contexto do curso de animador/a sociocultural. Essas práticas curriculares que, além do ensino, podem envolver a extensão, representam, na Educação Profissional, possibilidades de experiências e



diálogos que viabilizam a reflexão sobre a relação estabelecida entre a escola e a comunidade (SILVA; ESTEVÃO, 2020).

O IFSP tem balizado suas políticas de extensão, que envolvem estudantes do ensino técnico e do superior, no argumento de que as práticas extensionistas são promotoras da aproximação entre a instituição e a comunidade externa. Por meio da extensão, a instituição asseguraria aos/às estudantes o contato com a realidade, de forma a desenvolver estratégias de aplicação de seu conhecimento para a solução de problemas e a capacidade de aprender em diferentes contextos (IFSP, 2018a). Os projetos, inclusive os relacionados ao Lazer, estão mais envolvidos numa relação de extensão do conhecimento da instituição até a comunidade do que na comunicação e intercomunicação entre instituição e comunidade, como sugeriu Freire (1983). Entretanto, eles representam o movimento de ultrapassar os muros da escola e a oportunidade de que o currículo se ramifique em outros objetivos.

Nos projetos realizados nas creches ou nos asilos, a professora Marília enfatiza a percepção de que o Curso Técnico em Lazer não permanece apenas dentro da escola, mas causa impacto na sociedade ao seu redor. Segundo a professora, esse trabalho vai de encontro às desigualdades sociais “porque leva um dia diferente, de alegria, de entretenimento para um público que não tem isso, não tem essa possibilidade”. Da mesma forma, a professora Vitória destaca que os projetos realizados nas instituições e nas praças, a convite da Prefeitura Municipal, são percebidos por ela como contribuições para a sociedade, ao mesmo tempo em que possibilitam que o Curso Técnico em Lazer seja reconhecido socialmente.

Além disso, as relações do Curso Técnico em Lazer com a comunidade local unem as atividades realizadas por estudantes a outras propostas protagonizadas pelos/as professores/as. De acordo com a professora Vitória, as atividades recreativas em escolas, por exemplo, podem envolver também a formação de professores/as da Rede Municipal de Educação para o trabalho com atividades recreativas no âmbito das escolas. Entretanto, quando os/as professores/as do Curso Técnico em Lazer propuseram uma parceria com empresas da cidade para que fossem realizadas atividades recreativas para a população no Horto Florestal, depararam-se com a dificuldade de mobilização nesse setor. Segundo a professora Vitória, “é difícil engajar todo mundo em prol do coletivo”.

Esse compromisso do Curso Técnico em Lazer com a sociedade, presente nos discursos e nas práticas curriculares dos/as docentes, apresenta um duplo aspecto. Primeiramente, essas atividades buscam o reconhecimento por parte da comunidade da presença do IFSP em Avaré. Nas palavras da professora Mariana, “a gente quer que eles nos vejam, mas ainda não existe esse reconhecimento. Tanto que, em alguns cursos, no primeiro

dia, a gente fala: - Como ficou sabendo do curso? Daí o aluno diz: - Ah, eu nem sabia que existia instituto na cidade”. Dessa forma, a professora entende que o trabalho externo do curso pode auxiliar na aproximação do IFSP e com a comunidade. No entanto, além de colaborar no reconhecimento institucional, essas práticas estão envolvidas no processo de reconhecimento e validação do próprio Curso Técnico em Lazer, assim como da importância da temática lazer na sociedade e nas políticas públicas. De acordo com o professor Bento, o curso desempenha um papel

[...] na relevância e atenção para o lazer, para as políticas de lazer dentro do município. Apesar de todo mundo que você perguntar sobre a importância do lazer falar que é importante, não necessariamente se percebe essa importância a partir do comportamento das pessoas. Acho que facilmente as pessoas colocam o lazer em segundo lugar (Bento, IFSP).

O currículo do Curso Técnico em Lazer assume, nesse contexto, um compromisso que está além da formação para a atuação no mercado de trabalho, do trabalho em contexto de formação, da preparação para o ensino superior e da formação para a vida. O currículo do curso assume o compromisso de fortalecer a ligação da escola com a comunidade, visto que o papel político e social inerente à presença de uma escola federal no município de Avaré perpassa as práticas curriculares do curso. De forma similar, o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural do AECC, por meio de projetos e eventos, empenha-se em vincular a escola à comunidade externa. As atividades de animação realizadas justificam o curso e a escola na Freguesia de Fiães e no Concelho de Santa Maria da Feira.

Entretanto, o investimento do currículo do Curso de Animador/a Sociocultural na conexão com os eventos municipais, sobretudo a Viagem Medieval, o *Halloween* e o Perlim, faz com que seja principalmente pela vertente do entretenimento de eventos, denominada de vertente cultural, que a comunidade externa reconheça o curso e a escola. Esse quadro requer um esforço para que a animação sociocultural seja reconhecida, inclusive pelos/as estudantes, também por sua vertente ligada à animação em instituições sociais, a vertente social. Dessa forma, ainda que o curso se caracterize, preferencialmente, pela vertente cultural, os discursos das professoras revelam o empenho em conectar as práticas curriculares à vertente social da animação, como forma de reforçar a sua relevância social, propondo outros diálogos com a comunidade, para além das relações de mercado.

Nesse sentido, a professora Lisboa ressalta, como primeiro trabalho a ser realizado com os/as estudantes do curso, a explicação de que a área da animação sociocultural não é apenas direcionada à vertente cultural. Segundo a professora, uma parte dos/as estudantes se

identifica com a dimensão social do curso desde o início. No entanto, de uma forma geral, é necessário convencer os/as estudantes e a comunidade de que não se trabalha “exclusivamente a parte das festas”, já que é por meio dessas festividades que o curso é reconhecido na região. Assim, ainda que as atividades relacionadas à vertente cultural envolvam a comunidade externa, é a vertente social do currículo que é compreendida como capaz de ultrapassar a relação da animação sociocultural com as festividades locais. Como consequência, a construção de uma legitimidade para o Curso de Animador/a Sociocultural relacionada aos eventos provoca embates curriculares na busca de uma justificativa reconhecidamente social, que parece se dar a partir da ênfase discursiva nas atividades desenvolvidas em instituições sociais.

Os embates entre o compromisso social e o atendimento às demandas do mercado do entretenimento atravessam os agenciamentos disciplinares e socioeconômicos do currículo do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural. No entanto, esses embates são produtivos, na medida em que os discursos e práticas curriculares estão em busca de saídas, de outras formas de constituir o currículo, que desterritorializam e são territorializadas constantemente. No Curso Técnico em Lazer, o encontro entre a recreação, o atendimento ao mercado de trabalho e o lazer, como reflexão sobre um direito social, é igualmente produtivo. Os conflitos desses currículos estão envolvidos não só na escolha e valorização dos conteúdos disciplinares, mas na relação estabelecida com seus próprios entornos e com a produção de justificativas sociais.

Na reflexão de Paraíso (2010b), é justamente esse jogo da diferença que é produtivo no currículo. Se o mercado, o Estado e as práticas pedagógicas visam ao controle da diferença no currículo, por meio da criação de identidades, os vazamentos e as ramificações apontam outras possibilidades. Algumas vezes, esses desvios são efeitos de microinfluências que levam ao mesmo destino das macroeconomias, fazendo funcionar a máquina de produção de subjetividades capitalistas. Outras vezes, esses outros caminhos representam distorções que não condizem com o que o mercado espera da Educação Profissional ou contradizem os discursos educacionais oficiais e abalam os estratos já formados sobre o papel do currículo e dos/as professores/as. Nesse sentido, Paraskeva (2011), a partir da leitura de Deleuze e Guattari (2000), compreende que a produção dos currículos não está nas formas e estados ideais, mas nessas variações, quando os elementos, sistemas e componentes se perdem.

As entrevistas com os/as professores/as, no contexto do IFSP e do AECC, indicam falas, respostas e explicações relacionadas aos segmentos molares desses currículos, suas formas de organização e de institucionalização. Entretanto, em meio a essas falas, outras permitiram desviar, contradizer e viajar nas percepções. Essas fugas e movimentos

moleculares perpassam as organizações molares dos currículos, remanejamos seus segmentos e suas diversas distribuições binárias. As linhas de fugas dos agenciamentos socioeconômicos dos currículos foram apresentadas por grupos ou por indivíduos que criam essas linhas mais do que as seguem, de acordo com Deleuze e Guattari (1996, p. 73), sendo “ele mesmo a arma viva que ele forja, mais do que se apropria dela”.

Ao propor linhas de fuga ou ao voltar as energias para a construção de práticas educacionais que contestem os modos de pensamento e as relações de poder existentes, os/as professores/as do Curso Técnico em Lazer e do Curso de Animador/a Sociocultural se deparam com argumentos que visam barrar e esvaziar essas práticas. Primeiramente, porque parece não haver outro caminho senão aquele por meio do qual a educação é justificada pela manutenção da economia. Mas, também porque qualquer esforço de fazer algo diferente, de formar técnicos/as em lazer ou animadores/as socioculturais em perspectivas diversas, parece não ter impacto sobre o sistema de uma forma geral. Assim, os argumentos pela necessidade de currículos mercantilizados, padronizados e globalizados estão em embate com a possibilidade de currículos engajados com o questionamento sobre as práticas de lazer, as culturas, as artes e as comunidades.

Os enunciados apresentados pelos/as docentes, que vazam das estruturas dos discursos curriculares, apontam para currículos que podem ser algo além da recreação para o mercado ou da animação de festas. Entretanto, conceber esses currículos de outras formas perpassa a superação dos binarismos que os compõem, desmontando, por exemplo, as oposições entre componentes curriculares teóricos e práticos, lazer como mercado e lazer como direito, animação social e animação cultural. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que a ação dos/as docentes, segundo Pacheco (2019), realiza-se em espaços híbridos, portanto o social e o pessoal estão intrincados no processo de desenvolvimento do currículo. O que quer dizer que, além do compromisso solidário com os/as estudantes e colegas, essas construções requerem atitudes provocativas e desafiadoras que as segmentações dos currículos buscam neutralizar (PIGNATELLI, 2002).

A partir da ação de linhas de segmentação, a Educação Profissional, tomada como espaço-tempo de produção, vincula-se, principalmente, à preparação para a inserção em relações sociais por meio das quais são produzidos bens e serviços para as demandas do mercado. Segundo Santos (2013), a importância do espaço-tempo de produção reside em que nele se gera a divisão de classes que, juntamente com a divisão sexual e étnica, constitui um dos fatores de desigualdade social e de conflito social. Entretanto, os currículos de lazer e a animação sociocultural sustentam a potência de explorar formas de sociabilidade que

extrapolem a experiência operária para alcançar a produção de subjetividades a partir de vivências, interações e encontros diversos. O caráter corpóreo do conhecimento, indicado por Santos (2019), aparece como potência desses currículos, como possibilidade de mobilizar corpos individuais e coletivos na construção de conhecimentos e formas de intervenção.

Nesse sentido, no Curso Técnico em Lazer, a professora Vitória insere a percepção do lazer como direito em alternativa à visão dominante no currículo do lazer mercadológico. Para a professora, é preciso questionar: “A gente precisa necessariamente entrar no mercado de trabalho relacionado ao lazer ou eu tenho que saber que lazer é importante para minha vida?” No entanto, outras questões apontadas pelos/as professores/as do curso indicam considerações sobre o lazer não como forma de oposição ao mercado, mas como possibilidades de reorientá-lo. Ao lazer como mercado, junta-se o lazer como direito social, como fenômeno ligado às questões sociais e como tema de pesquisas e de políticas públicas. Dessa forma, não seria o lazer considerado apenas como mercado ou como direito social, mas a formação em lazer pautada na reflexão sobre a democratização e a qualificação de experiências no âmbito do lazer, na reinvenção dos espaços e práticas de lazer e no planejamento de vivências que superam as perspectivas reducionistas de recreação como conjunto de atividades (GOMES; ISAYAMA, 2015).

Por sua vez, as professoras do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural enfatizam a oposição entre uma animação que se concretiza pela animação de eventos e outra pela intervenção em instituições sociais. No entanto, o estabelecimento de conexões com linguagens artísticas, seja a dança, o teatro ou a música, parece perpassar essas dimensões, ligando as performances elaboradas para os eventos às intervenções realizadas nos lares de idosos/as ou infantários. Assim, a arte, nessa composição curricular, é evocada como técnica da animação sociocultural, aproximando arte e técnica, como proposta por Simon (2009), a partir da possibilidade de ambas serem entendidas como práticas constituídas no interior de modos particulares de conhecer e fazer. Na compreensão de Deleuze e Guattari (2010), a arte comporta a composição técnica, o trabalho do material, e a composição estética, o trabalho da sensação, como dois planos que não param de variar.

Dessa forma, a arte, com suas composições técnicas e estéticas, potencializa o currículo do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, apresentando-se como linguagem das sensações, percepções e afetos. Se as linguagens artísticas atravessam os conteúdos curriculares, elas permitem que entrem diferentes palavras, cores, movimentos e sons. Os corpos que se movimentam, dançam e performam nesses currículos podem produzir rasuras na representação de imagens cristalizadas sobre si, os outros e a animação

sociocultural. O currículo “vive o risco de escapar do espetáculo-representação para viver a criação de outros mundos na composição de um pensamento tipo rizoma” (REIS, 2019, p. 106).

Os currículos-encontros dos cursos de lazer e animação sociocultural, em suas múltiplas composições, constituem micropolíticas que buscam, nos vazamentos desses currículos, produzir subjetividades e relações com os contextos socioeconômicos. As diferentes formas de abordagem do lazer e as vivências artísticas na animação sociocultural viabilizam produções criativas de professores/as que, da mesma forma, pretendem oportunizar uma formação para os/as estudantes perpassada pela criatividade. Entretanto, essas práticas curriculares, muitas vezes, demonstram estar mais relacionadas ao que Rolnik (2019) chama de micropolítica reativa do que a uma micropolítica ativa.

Ou seja, nesses currículos, a produção de subjetividades apresentou-se, sobretudo, voltada às experiências como sujeitos alheios às forças que agitam o mundo e ao que o saber-do-corpo indica. Quando o trabalho de criação “dissocia-se do saber-do-corpo, torna-se estéril e não faz senão recompor o instituído” (ROLNIK, 2019, p. 76). Por outro lado, esses currículos estão ligados a potencialidades de construção de micropolíticas ativas, quando o lazer e a animação sociocultural, seus jogos, brincadeiras, danças, teatros, músicas, colocam-se como produção de subjetividades que se sustentam na tensão entre as forças que dela emanam e os efeitos dos diagramas de forças, gerados na experiência de novos encontros. Assim, os currículos-encontros, em desencontro com os agenciamentos socioeconômicos, apresentam a potência de criação de novos agenciamentos, novas formas de relação com o lazer e a animação sociocultural.

## 5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCONTROS

A escrita desta tese se encerra nesta seção, porém, os encontros entre pessoas, ideias, movimentos e acontecimentos questionados por ela prolongam-se nos processos de constituição de subjetividades na Educação Profissional, no Lazer e na Animação Sociocultural. Por isso, não pretendi elaborar considerações finais ou conclusões sobre resultados irrefutáveis, visto que este estudo não se colocou como forma de julgar ou regular os modelos de constituição dos currículos, mas como registro dos encontros realizados e almejados pelos/as professores/as. E, como esses encontros estão em processo, creio que quantas vezes revisitasse os registros deste estudo, traria novas percepções sobre os currículos. Assim, as considerações que faço aqui concentram-se naquilo que consegui observar desses encontros, nos movimentos que eles realizaram nos currículos, nas perspectivas e devires que apontaram e nas reflexões que me proporcionaram.

Ao me colocar em encontro com esses currículos, possibilitei que eles me desestabilizassem e questionassem noções construídas em minha trajetória sobre a Educação Profissional brasileira e o Lazer, bem como lancei-me aos novos encontros com os movimentos que perpassam a Educação Profissional e a Animação Sociocultural portuguesas. Apesar das limitações encontradas por ter me aventurado a fazer uma pesquisa em outro país sem suporte financeiro, fiz dos 100 dias de estágio sanduiche de doutoramento em Aveiro oportunidade de aproximação com as produções bibliográficas, aspectos culturais e educacionais de Fiães, Santa Maria da Feira e Portugal.

Nesses percursos, pesquisei encontros enquanto me encontrava. Conversei com professores/as da Educação Profissional sobre Lazer e Animação Sociocultural, sendo eu professor da Educação Profissional com uma trajetória no campo do Lazer e da Animação Sociocultural. Dessa forma, os processos de constituição de subjetividades nos quais estou envolvido produziram formas de ler e compreender os dados. Assim, ainda que tenha dialogado com uma multiplicidade de autores/as, as minhas percepções e interpretações foram constituídas a partir dos encontros e agenciamentos que me atravessam.

Enquanto buscava compreender os processos que envolvem a Educação Profissional, reencontrei os discursos que fundamentaram a formação que obtive no ensino médio. A qualificação profissional para os/as estudantes cuja perspectiva do ensino superior foi desconstituída, como vivenciei na década de 1990, converteu-se no discurso das possibilidades múltiplas de formação, nos itinerários formativos que acabam por determinar

uma formação profissional para as pessoas pobres e uma formação científica para as pessoas com maior poder aquisitivo. A influência das políticas transnacionais procura constituir, em Portugal, esse tipo de realidade, assim como as reformas apresentadas no Brasil, pelo Governo de Jair Messias Bolsonaro, buscam converter uma educação profissional baseada na integração entre a formação profissional e científica em processos formativos segregadores.

Assim, vi-me diante das políticas educacionais que conceberam a formação que tive acesso como estudante em embate com o modelo de educação profissional integrada que fundamenta minha prática como professor. Esses conflitos não estão polarizados entre a realidade portuguesa e a brasileira, mas atravessam as falas das professoras do Curso Profissional de Animador/a Sociocultural e dos/as professores/as do Curso Técnico em Lazer. Tanto no Brasil quanto em Portugal, um ideal de formação integrada e cidadã disputa espaço, nos currículos da educação profissional, com uma formação que visa atender às demandas do mercado de trabalho. Esse contexto implica na maneira como os/as professores/as se constituem nesses currículos, diante dos encontros que estabelecem entre si e com as demandas colocadas pelas políticas educacionais e econômicas. Dessa forma, os currículos-encontros de lazer e animação sociocultural apresentaram-se como currículos perpassados por multiplicidades de movimentos que buscavam constituir subjetividades e territórios, constituídos por diferentes conflitos e rupturas.

Ao conectar-me aos fluxos dos currículos relacionados aos agenciamentos da relação entre os/as professores/as e as instituições, perfazendo o primeiro percurso desta tese, deparei-me com cursos constituídos na tensão entre a rigidez das formas de controle do trabalho docente e as possibilidades de produzir outros caminhos. As conexões com as normas, estruturas e políticas educacionais refletiram-se nos discursos docentes, marcando as formas como os/as professores/as se pronunciaram e justificaram suas práticas pedagógicas, revelando, inclusive, como os/as professores/as pensam os/as estudantes e constroem maneiras de constituir subjetividades trabalhadoras relacionadas ao que compreendem como características de profissionais do campo do Lazer e da Animação Sociocultural.

As compreensões sobre os campos do lazer e da animação sociocultural que perpassam os documentos orientadores implicam na organização das áreas disciplinares, determinando quais professores/as estão em encontro na produção desses currículos. Em decorrência das diferentes relações estabelecidas entre os/as professores/as e os cursos, as áreas se integram para formar os currículos, ao mesmo passo que esses encontros produzem disputas relacionadas à busca pela hegemonia epistemológica. Assim, o Turismo, no curso de lazer, e a Animação Sociocultural, no curso de animador/a sociocultural, estão em relação de



integração e conflito com as demais áreas que se colocam como constituidoras de saberes e práticas para os cursos. Entretanto, essas outras áreas disciplinares também se estabelecem no entrelugar, como áreas e professores/as que lecionam nesses cursos, mas possuem outras identificações dentro das instituições, outros territórios curriculares.

No segundo percurso, fui em busca da constituição disciplinar desses currículos-encontros de lazer e animação sociocultural. Encontrei, no currículo do Curso Técnico em Lazer, embates disciplinares que refletem os conflitos epistemológicos do campo do Lazer, representados por questionamentos relacionados aos estudos das teorias do lazer, às práticas de recreação como principal forma de intervenção profissional e à introdução de reflexões sobre o turismo, a gestão, as políticas e o direito como meio de extrapolar a visão do/a técnico em lazer como recreador/a. No Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, além da tensão entre a área da animação sociocultural e as áreas de expressões, os discursos sobre as práticas curriculares revelaram os conflitos entre uma formação voltada para a atuação nas instituições sociais e outra voltada para as performances artísticas, ligando o currículo ao campo do entretenimento. Além disso, ambos os currículos se mostraram envolvidos em processos que visavam legitimarem-se como formações da educação profissional, ao passo que suas práticas pedagógicas e performances corporais se mostravam desestabilizadoras desse território.

As formas como esses currículos se compunham com a educação profissional e os discursos sobre sua relação com a sociedade levaram-me ao terceiro percurso. Encontrei-me com fluxos que buscavam relacionar o Curso Técnico em Lazer e o Curso Profissional de Animador/a Sociocultural às políticas transnacionais de educação, na produção de discursos sobre os vínculos entre os currículos e o mercado do lazer e da animação sociocultural. Contudo, esses cursos também se compuseram com seus contextos locais, por meio de oportunidades de atuação no campo da animação e da recreação como trabalho em contexto de formação. Além disso, essas relações dos currículos com o mercado se colocaram em diálogo e disputa com a preparação para o ensino superior, a formação para a vida e a efetivação do papel social da escola.

Dessa forma, os percursos que escolhi trilhar na produção dos dados permitiram-me conhecer encontros e agenciamentos disciplinares e socioeconômicos produtores dos currículos. No entanto, não são os únicos percursos possíveis, pois uma multiplicidade de caminhos poderia ter sido trilhada, possibilitando que esses currículos fossem desmontados e montados novamente de diferentes formas. Ademais, ao compreendê-los como currículos-encontros, entendo que esses processos formativos são constantemente questionados e

desestabilizados pelos encontros com professores/as, ideias, desejos e compreensões sobre lazer e animação sociocultural. Diante desses movimentos, este estudo não possibilitou que fossem feitas comparações gerais entre Brasil e Portugal, mas trouxe reflexões de como as políticas nacionais e transnacionais se constituem quando encontram contextos e demandas particulares na produção de currículos de Lazer e Animação Sociocultural na Educação profissional.

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

Para pôr fim à escrita, assim como escolhi as entradas e os percursos trilhados, escolho por onde sair. E saio pelas linhas traçadas pelas possibilidades desses currículos, pela potência de agir apresentada pelos/as professores/as. Apesar de ter perpassado linhas que demonstraram processos de sujeição aos discursos mercadológicos, desânimo e imobilidade, prefiro encerrar essa tese pelas linhas que apontam possibilidades de processos de desterritorialização, resistências e construção de micropolíticas ativas. O Curso Profissional de Animador/a Sociocultural, para além da oposição entre animação social e cultural, é um currículo perpassado pelas linguagens da dança, do teatro, da música e das artes plásticas e, como um currículo ligado às artes, apresenta potências para criar, questionar e desestabilizar a própria animação sociocultural. Assim como o Curso Técnico em Lazer que, a partir dos diferentes saberes que compõem o currículo, pode formar para a vivência, o questionamento e a reconstrução do mercado de trabalho em lazer.

Por meio desses currículos, o Lazer e Animação adentraram as escolas e causaram algazarra, desestabilizaram e questionaram a função das escolas e da educação profissional. Em contrapartida, as políticas educacionais e as instituições escolares territorializaram esses cursos, transformando suas brincadeiras e performances em técnicas. E são esses embates curriculares que podem produzir outras técnicas para a Educação Profissional, outras formas

dos corpos habitarem as escolas, outras maneiras de relação das escolas com o mercado de trabalho e com a sociedade, outros objetivos para a formação profissional e uma multiplicidade de encontros.

## REFERÊNCIAS

- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 1-11, 2019.
- ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: a era do trabalhador *just in time*? **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 98, p. 112-126, 2020.
- AECC. Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. **Projeto Educativo 2018-2021**. Fiães: AECC, 2018.
- AECC. Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. **Regulamento Interno 2017-2021**. Fiães: AECC, 2019a.
- AECC. Agrupamento de Escolas Coelho e Castro. **Plano de Estudos do Curso Profissional de Animador Sociocultural – 2019/2020**. Fiães, AECC, 2019b.
- AFONSO, Maria da Conceição; FERREIRA, Fernanda. **O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal**. CEDEFOP (Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional) - Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2007.
- ALMEIDA, Elsa Marisa da Silva. **Ensino das TIC no contexto do curso profissional animador sociocultural**. 2013. 83f. Relatório da Prática de Ensino Supervisionada. (Mestrado em Ensino de Informática) - Universidade de Lisboa, 2013.
- ALVES, Cáthia. **O lazer no programa escola da família: análise de currículo e da ação dos educadores universitários**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ALVES, Cáthia. O lúdico com dispositivo pedagógico: formação e atuação profissional no campo do lazer. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n. 3, p. 167-189, jul-set. 2019.
- AMARAL, Nelson Cardoso. As Universidades Federais brasileiras sob ataque do Governo Bolsonaro. **Propuesta Educativa**, [S.l.], n. 52, ano 28. v. 2, p. 127-138, 2019.
- ANDER-EGG, Ezequiel. La animación sociocultural en Iberoamérica ante el Siglo XXI. In: VENTOSA, Víctor J. **Perspectivas actuales de la animación sociocultural: cultura, tiempo libre y participación social**. Madri: Editorial CCS, 2006.
- ANDRADE, Sérgio Pereira. E-feitos de outra ética cultural na dança. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, out-dez. 2012, p. 685-706.
- ARAÚJO, Marina; COSTA e SILVA, Michelle; ISAYAMA, Helder Ferreira. O lazer nos cursos e graduação em turismo de Belo Horizonte: visão dos coordenadores de curso. **Caderno Virtual de Turismo**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, 2008, p. 104-118.

ARRUDA, Larissa Silva Guimarães. **Perfil e trajetória de recreadores: uma análise da atuação profissional no mercado de trabalho**. 2018, 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

AVARÉ. Estância Turística de Avaré. Lei complementar n. 213, de 26 de março de 2016. Dispõe sobre a revisão do Plano de Diretor da Estância Turística de Avaré e adota outras providências. **Semanário Oficial**, Avaré, ed. 765, p. 25, 2016.

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

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v.1, n. 2, p.99-116, 2001.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set-dez. 2004.

BAPTISTA, António Manuel Rodrigues Ricardo. **Desenvolvimento da identidade profissional em animação sociocultural: o caso dos ex-alunos do curso profissional de animação sociocultural – percursos escolares e Profissionais**. 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, 2009.

BAPTISTA, António Manuel Rodrigues Ricardo. Animação sociocultural: imprecisões, ambiguidades, incertezas e controvérsias de uma ocupação profissional. **Fórum Sociológico**, [S.l.], n. 25, p. 1-14, 2014.

BAPTISTA, António Manuel Rodrigues Ricardo. **Animação sociocultural, actores e controvérsias**. 2019. 303f. Tese (Doutoramento em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova Lisboa, 2019.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos Culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets**, [S.l.], n. spécial, p. 451-461, 2009.

BAPTISTA, Maria Manuel. Estudos de ócio e *leisure studies*: o atual debate filosófico, político e cultural. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.20-30, 2016.

BARBOSA, Adrielson Acácio de Lima. **A construção de saberes na trajetória de animadores de eventos infantis em Belém do Pará**. 2020. 147f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

BARBOSA, Márcia Regina; ALCOFORADO, Luís. Possibilidades e expectativas sobre a educação profissional: uma aproximação entre realidades observadas no Brasil e em Portugal. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 3, p. 245-262, ago-dez, 2017.

BARBOSA, Marcos Aguiar; ISAYAMA, Helder Ferreira. O Lazer nas Alianças Estratégicas de Resorts Brasileiros. **Turismo em Análise**, [S.l.], v. 25, n. 3, p. 733-762, 2014.

BARROSO, Joao; VISEU, Sofia. A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 897-921, 2003.

BENEDETTI, Sandra Cristina Gorni. **Entre a educação e o plano de pensamento de Deleuze e Guattari**: uma vida. 2007. 178f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BERNET, Jaume Trilla. Conceito, discurso e universo da animação sociocultural. *In*: TRILLA, Jaume. (coord.) **Animação sociocultural**: teorias, programas e âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. p. 13-39.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BONALUME, Cláudia Regina. **O lazer das mulheres na mesa de negociações**: cartografando o lazer em movimentos sociais de mulheres brasileiras. 2020. 271f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020a.

BONALUME, Cláudia Regina. Mulheres e trabalho: uma relação conflituosa. *In*: BAPTISTA, Maria Manuel; ALMEIDA, Alexandre Rodolfo Alves. **Performatividades de Género na Democracia Ameaçada**. Coimbra: Gracio Editor, 2020b. p. 259-268.

BRAGA, Ruy; MARQUES, Joana. Trabalho, globalização e contramovimentos: dinâmicas da ação coletiva do precariado artístico no Brasil e em Portugal. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 45, p. 52-80, 2017.

BRAMBILLA, Adriana; BAPTISTA, Maria Manuel. Os estudos culturais aplicados ao turismo. *In*: LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; BAPTISTA, Maria Manuel. (org.). **Estudos culturais e interfaces**: objetos, metodologias e desenhos de investigação. Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de novembro de 1996. (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf). Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 07 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=6302&ano=2007&ato=61eg3YE1UNRpWTb7d>. Acesso em: 09 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 03/2008**. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb003_08.pdf). Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da redação original da LDB, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm). Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008**. Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2008d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb01108.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. **Lei complementar nº 128**, de 19 de dezembro de 2008. Altera a Lei Complementar no 123, de 14 de dezembro de 2006. Brasília, 2008e. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lcp/lcp128.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp128.htm). Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações – CBO**. 3 ed. Brasília: TEM – SSPE, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.772**, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estrutura do plano de carreiras e cargos do magistério federal. Brasília, 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12772.htm). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2012**. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2012c. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 7 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 01/2014**. Atualiza e define novos critérios para a composição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Brasília, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16705-res1-2014-cne-ceb-05122014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 4 abr. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores Tecnológicos**. 3 ed. Brasília, 2016b.

BRASIL. **Lei nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 4 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2/2020**. Aprova a quarta edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Brasília 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167211-rceb002-20/file#:~:text=Fica%20resguardado%2C%20aos%20estudantes%20que,termos%20das%20vers%C3%B5es%20anteriores%20do>. Acesso em 10 mai. 2020.

BUTLER, Judith. Longing for recognition. *In*: HUTCHINGS, Kimberly; PULKKINEN, Tuija. (edit.) **Hegel's philosophy and feminist thought: beyond Antigone**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

CAPI, André Henrique Chabaribery. **Construção de saberes sobre o lazer nas trajetórias de formadores/as do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC)**. 2016. 247f. Tese (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CAMPOS, Jenny; BAPTISTA, Maria Manuel; LATIF, Larissa. Chaves (2007-2011): que estratégias político-culturais? *In*: BAPTISTA, Maria Manuel. (dir.). **Políticas públicas culturais: dinâmicas, tensões e paradoxos**. Coimbra – Portugal: Grácio, 2014.

CAMPOS, Suzana Santos. **Saberes privilegiados no currículo de um curso técnico em Lazer na modalidade a distância**. 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.



CARDIM, José Casqueiro. **O sistema de formação profissional em Portugal**. Luxemburgo: CEDEFOP/ Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2000.

CARNEIRO, Gláucia Conceição; PARAÍSO, Marlucy Alves. Cartografia para pesquisar currículos: um exercício ativo e experimental sobre um território em constante transformação. **Práxis Educativa**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 1003-1024, 2018.

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

CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. A rostidade da figura do professor e do aluno por entre os muros da escola: docência e práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 143-159, set-dez 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães; SILVA, Sandra Kretli; DELBONI, Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera. Currículos como corpos coletivos. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 18, n. 3, p. 801-818, 2018.

CARVALHO, João Francisco Sarno; OLIVEIRA, João Leandro Cássio. Professor substituto ou professor prostituto? A precarização do trabalho do docente substituto em uma instituição de ensino. **RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara**, Almenara, v. 1, n. 1, p. 70-81, 2019.

CARVALHO, José Sérgio. A teoria na prática é outra? Considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 47, p. 307-322, 2011.

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

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

CONSEIL DE L'EUROPE. **Animation socio-culturelle**. Conseil de la Coopération culturelle: Strasbourg, Allemagne, 1978.

CORAZZA, Sandra Mara. O docente da diferença. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan-jul. 2009. 91-110.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Senac, 2017.

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

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei n. 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out-dez. 2018.

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

COSTA, Marisa Vorraber; WORTMANN, Maria Lúcia. Estudos culturais e educação: expandindo possibilidades para compreender a dimensão educativa. *In*: LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; BAPTISTA, Maria Manuel. (org.). **Estudos culturais e interfaces: objetos, metodologias e desenhos de investigação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, Programa Doutoral em Estudos Culturais. Santa Maria: UFSM, Programa de Pós-Graduação em Comunicação, 2016.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009.

COWEN, Robert. L'influence nationale et internationale des infrastructure de l'éducation comparée. *In*: HALLS, W. D. (ed.). **L'éducation comparée: questions et tendances contemporaines**. Paris: UNESCO, 1990. p. 36-50.

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

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; RAMOS, Nathália Barros; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. Concepções de polivalência e professor polivalente: uma análise histórico-legal. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 4, p.1186-1204, 2017.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DEACON, Roger e PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Ângela Mara de Barros. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 165-188, 2016.

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

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: **Capitalismo e esquizofrenia**, v. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997a.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: **Capitalismo e esquizofrenia**, v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997c.

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

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia**. 3 ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.

DELGADO, Mônica. **Conteúdos culturais do lazer**: presença e aplicabilidade na engenharia. 111f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DERRIDA, Jacques. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papyrus, 1991.

DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DGES, Direção Geral do Ensino Superior. **Índice de cursos**. Lisboa, Portugal, 2021. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/guias/indmain.asp>. Acesso em: 28 abr. 2021.

DUARTE, António. **Americanices**. Escola Portuguesa. 28 de outubro de 2018. Disponível em: <https://escolapt.wordpress.com/2018/10/28/americanices-2/>. Acesso em: 14 dez. 2020.

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

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

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

ESTEVES, Armando; BRANCO, Maria Luísa. O ensino profissional na escola secundária pública portuguesa: percepções dos seus principais agentes educativos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 26, n. 78, 2018.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FELIX, Tatiana da Silva Pires. **Timidez na escola**: um estudo histórico-cultural. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

FERNANDES, Cláudia Regina Ponciano; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins; SILVEIRA, Maria Claurênia Abreu de Andrade. Cenários temáticos de festas infantis: Espaços ficcionais

anunciadores de performance e (re)construção de narrativas. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, [S.l.], v. 2, n. 23, 2019, p. 20-32.

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

FILIFE, Isabel Maria Silva Esteves. O Estatuto do Animador Sociocultural: contributos e reflexão para o seu percurso. **Mediações**, [S.l.], v. 8, n. 1, p.5-15, 2020.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FONSECA, Dora. Falsos recibos verdes: vida a prazo? *In*: COSTA, Carlos Alexandre dos Santos. **Animação sociocultural: profissão e profissionalização dos animadores**. Porto: Livpsic, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Genealogía del racismo**. La Plata, Argentina: Altamira, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 33 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015b.

FOUCAULT, Michel, **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2015c.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIBERG, Katarina; HILSON, Mary; VALL, Natasha. Reflections on trans-national comparative history from an Anglo-Swedish perspective. **Historisk Tidskrift**, Estocolmo, v. 127, n. 4, 2007, p. 717-737.

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

GARON, Denise. Classificação e análise de materiais lúdicos – O sistema ESAR. *In*: FRIEDMANN, Adriana *et al.* **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4 ed. São Paulo: Scritta, 1998. p. 171-181.

GAVIRIA, Luz Gabriela Arango. Género e identidad en el trabajo de cuidado. *In: DE LA GRAZA, Enrique; NEFFA, Júlío César (orgs.) Trabajo, identidade y acción colectiva.* Cidade do México: Plaza y Valdés Editores, 2010. p. 81-108.

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

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

GIROUX, Henry A. *et. al.* A necessidade de Estudos Culturais. *In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: ArtMed, 1997. p. 179-194.

GODOI, Rosane Camila; AMARAL, Silvia Cristina Franco. O reflexo do projeto neoliberal nas políticas públicas em turismo e turismo de aventura no Brasil. *Licere*, Belo Horizonte, v. 22, n. 4, p. 489-518, dez. 2019.

GOERGEN, Pedro. Cultura e formação: a ideia de formação humana na sociedade contemporânea. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 30, p. 1-21, 2019.

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

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

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

GOMES, Christianne Luce. Compreensões de lazer/ócio na América Latina: uma análise conceitual. *Licere*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 1-27, 2013.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.3-20, jan-abr. 2014.

GOMES, Christianne Luce. Estudos sobre a temática do lazer na América Latina: um panorama. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação.** Edição especial, p. 55-65, 2018.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes Latino-americanos do lazer.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

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

GOMES, Christianne; PINHEIRO, Marcos; LACERDA, Leonardo. **Lazer, turismo e inclusão social**: intervenção com idosos. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

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

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

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 208-243.

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

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo**: sentidos e formas de uso. Parede, Portugal: Princípia, 2014.

GUIMARÃES, Edilene Rocha; PACHECO, José Augusto; SEABRA, Filipa. Políticas de Educação Profissional em Portugal e no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.l.], v. 29, n. 3, p. 557-574, set-dez. 2013.

GUIMARÃES, Joana; NEVES, Tiago. A comunidade dança? Reflexão sobre projetos de intervenção artística em contextos rurais. **Educação, Sociedade & Culturas**, [S.l.], n. 40, p. 147-163, 2013.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n.2, p. 15-46, jul-dez. 1997.

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

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. *In*: TADEU, Tomaz. (org.) **Antropologia do Ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HARTMANN, Wolfgang. O ensino musical criativo através da Orff-Schulwerk. **APEM**, [S.l.], n. 111, p. 14-16, 2001.

HERZ, Rodrigo. **Estâncias turísticas do estado de São Paulo**: um estudo sobre a inserção e atuação do bacharel em turismo na administração pública. 120f. 2017. Dissertação (Mestrado em Turismo) - Faculdade de Turismo e Hotelaria, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2017.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. A construção dos estudos culturais para pensar a animação cultural. *In*: V Seminário Lazer em Debate, maio/2004. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

HOLLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama – Avaré – São Paulo**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/avare/panorama>. Acesso em: 15 fev. 2021.

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

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução nº 62**, de 7 de agosto de 2018. Aprova a Organização Didática da Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2018b. Disponível em: [https://jnd.ifsp.edu.br/images/documentos/OrgDidatica\\_Educacao-Basica\\_Resolucao\\_62-2018.pdf](https://jnd.ifsp.edu.br/images/documentos/OrgDidatica_Educacao-Basica_Resolucao_62-2018.pdf). Acesso em: 9 jul. 2019.

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

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Resolução nº 42/2015**, de 2 de junho de 2015. Altera a normatização dos auxílios da Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo, 2015.

INE – Instituto Nacional de Estatística de Portugal. **Classificação Portuguesa das Profissões 2010**. Lisboa: INE, 2011.

ISAYAMA, Helder Ferreira. **Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. 2002. 197 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

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

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

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

ISAYAMA, Helder Ferreira; SILVA, Adriano Gonçalves; LACERDA, Leonardo Lincoln Leite. Por onde caminham as pesquisas sobre formação e atuação profissional em lazer no Brasil? *In*: ISAYAMA, Helder Ferreira; SILVA, Silvio Ricardo. **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 165-178.

JERÓNIMO, Maria Teresa Pinto da Luz. **Ensino profissional na escola secundária: gestão adequada a um resultado mais eficaz**. 2012. 303f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação e da Formação) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve, 2012.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 8-23.

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

LEMOS, Valter Victorino. **A influência da OCDE nas políticas públicas de educação em Portugal**. 2014. 266f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas) - Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa, 2014.

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

LIMA, Isis Vanessa Halim. **Representações turísticas de Portugal no Brasil: uma abordagem semiótica**. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Planeamento em Turismo) - Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial, Universidade de Aveiro, 2011.

LIMA, Licínio. A pedagogia do oprimido como fonte para a crítica ao pedagogismo opressor. **Educação, Sociedade e Culturas**, [S.l.], n. 54, p. 11-29, 2019.

LOCATELI, Maria Antônia Rosa; CARNEIRO, Luciana Pereira de Moura; FERREIRA, Natália Oliveira. Pesquisa de demanda sobre a viabilidade de uma propriedade rural agroecológica aberta ao turismo em Avaré (SP). **Cadernos de Agroecologia**, São Paulo, v. 13, n.1, p. 1-6, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

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

LOPES, Marcelino de Sousa. **Animação sociocultural em Portugal**. 2 ed. Amarante: Intervenção, 2008.

LOPES, Marcelino de Souza. Âmbitos de animação sociocultural. *In*: COSTA, Carlos Alexandre dos Santos. (coord.). **Animação sociocultural: profissão e profissionalização de animadores**. Porto, Portugal: Livpsic, 2010. p. 121-144.



LOPES, Marcelino de Sousa. A animação sociocultural, a educação social e os desafios da contemporaneidade. **Laplage em Revista**, [S.l.], v. 5, n. 2, p.61-74, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, jul-dez. 2006.

MAGALHÃES, Guilherme Lins; CASTIONI, Remi. Educação profissional no Brasil: expansão para quem? **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out-dez. 2019.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer na atualidade brasileira: perspectivas na formação/atuação profissional. **Licere**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 125-133, 2000.

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

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. *In*: ISAYAMA, Helder Ferreira. (org.) **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21-35.

MARTINS, Ernesto Candeias; MARTINS, Susana Bartolo. Ensino profissional português: constrangimentos históricos e pressupostos de relevância no contexto europeu. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, SP, ano 16, n. 32 p. 43-69, jan-jun. 2015.

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

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Lazer, pesquisa e interdisciplinaridade: algumas reflexões acerca do contexto atual das produções acadêmicas. **Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, p. 1-19, 2012.

MEDEIROS, Valéria Matos Leitão; LEITE, Jocileide Bidô Carvalho; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Trajetória histórica das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. **Trabalho e Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 137-153, mai-ago. 2013.

MELLO, Alex Fiúza; ALMEIDA FILHO, Naomar; RIBEIRO, Renato Janine. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 292-302, set-dez. 2009.

MELO, Victor Andrade. A animação cultural, os estudos do lazer e os estudos culturais: diálogos. **Licere**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 86-103, 2004.

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

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

MENESES, Maria Paula. Pensando desde o Sul e com o Sul. *In*: MENESES, Maria Paula, et al. (org.). Boaventura de Sousa Santos. **Construindo as epistemologias do Sul: para um pensamento alternativo de alternativas**. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

MENEZES E CASTRO, Teresa Paula de Carvalho. **Alargamento dos cursos profissionais às escolas secundárias em Portugal de 2004 a 2012: escolarização de jovens e sucesso do ensino profissional**. 2014. 181f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, 2014.

MILLER, Janet L. Teorização do currículo como antídoto contra/na cultura da testagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043-2063, out./dez. 2014.

MOMMAAS, Hans. European leisure studies at the crossroads? A history of leisure research in Europe. **Leisure Sciences**, [S.l.], v. 19, n. 4, p. 241-254, 1997.

MONTEZ, Mário. Paisagens contemporâneas para uma possível animação militante. **Quaderns d'animació i Educació Social**, [S. l.], n. 22, p. 1-33, 2015.

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

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

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. *In*: PARAISO, Marlucy Alves (org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 95-116.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo e Estudos Culturais: tensões e desafios em torno das identidades. *In*: PARAISO, Marlucy Alves (org.). **Antônio Flávio Barbosa Moreira, pesquisador em currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010b. p. 199-216.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto. (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. p. 69-96.

MORGADO, José Carlos. (Des)propósitos da atual revisão curricular em Portugal. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (org.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1 ed. Curitiba – PR: CRV, 2013. 276p

NASCIMENTO, Diego Ebling; ABRÃO, Ruhena Kelber; QUARESMA, Fernando Rodrigues Peixoto; SOARES, Khellen Cristina Pires Correia; TAVARES, Alexandra Lima. Formação, lazer e currículo: os cursos de educação física do Tocantins. **Licere**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, 2020.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-38.

NETTO, Alexandre Panosso; TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. Educação e pesquisa em turismo no Brasil. **Turismo & Desenvolvimento**, [S.l.], n. 26, p. 9-16, 2016.

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

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, [S.l.], v. 25, n. 2, p. 197-209, mai-ago. 2009.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, [S.l.], v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul-dez. 2016.

OLIVEIRA, Maria do Rosário Barros; SALAZAR, Ana Maria. Os impactos do turismo: o caso da Viagem Medieval de Santa Maria da Feira. **Tourism & Management Studies**, [S.l.], v. 1, 2011, p.744-765.

OURIQUES, Helton Ricardo. O turismo internacional na economia-mundo capitalista: elementos para uma crítica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 147-157, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Inovar para mudar a escola**. 1 ed. Porto: Porto Editora, 2019.

PACHECO, Mariana Fischer. A reconhecibilidade prece o reconhecimento? Acerca das críticas de Judith Butler a Axel Honneth. **Dissertatio**, [S.l.], n. 47, p. 203-221, 2018.

PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. Origens e contextos do ensino técnico e profissional. *In*: PROGRAMA de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 179-228.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p.108-125, out. 2008.

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

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. Um currículo entre formas e forças. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 49-58, jan.-abr. 2015.

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

PARASKEVA, João. O que aconteceu com a teoria crítica do currículo? A necessidade de ir além da raiva neoliberal, sem evitá-la. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 24, n. 41, jan-abr. 2019.

PATACHO, Pedro Manuel. Mercantilização da educação: tendências internacionais e as políticas educativas em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 561-587, set./dez. 2013.

PEREIRA, Ana Cristina Ribeiro. **Ensino dual em Portugal**: estudo e trabalho na educação secundária. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Departamento de Educação, Universidade de Aveiro, 2012.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 127-154.

PINA, Luiz Wilson; RIBEIRO, Olívia C. F. **Lazer e recreação na hotelaria**. 2 ed. São Paulo: Senac, 2012.

PINAR, William. **Curriculum theorizing**: the reconceptualists. Berkeley: McCutcheon Publishing Company, 1975.

PINTO, António; DIOGO, Fernando; SILVA, Fernando Rodrigues; DELGADO, Paulo. Cursos profissionais do ensino secundário: processos, impactos e desafios. **Sensos-e**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 46-56, 2020.

POCHMANN, Marcio. Trabalho e formação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, 2012.

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 89-99, 2020.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PORTUGAL. Lei nº 46 de 14 de novembro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. **Diário da República**, Lisboa, I série. n. 237, 1986. p. 3067-3081.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 139-A/80. Aprova o Estatuto da Carreira dos educadores da infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, I série, n. 98, 28 de abril de 1990.

PORTUGAL. Ministério da Educação e do Emprego e da Seguridade Social. Portaria n.º 531/1995. **Diário da República**, Lisboa, série I-B, n. 128, 02 de junho de 1995.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 4/98. Estabelece o regime de criação, organização e funcionamento de escolas e cursos profissionais no âmbito do ensino não superior. **Diário da República**, Lisboa, série I-A, n. 6, 8 de janeiro de 1998.

PORTUGAL. Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente. Decreto-Lei n.º 7/2003. Tem por objetivo os conselhos municipais de educação, regulando as suas competências, a sua composição e o seu funcionamento. **Diário da República**, Lisboa, série I-A, n. 12, 15 de janeiro de 2003.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Despacho n.º 14.758/2004. Define o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas. **Diário da República**, Lisboa, série II, n. 172, 23 de setembro de 2004a.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 74/2004. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação das aprendizagens, referentes ao nível secundário de educação. **Diário da República**, Lisboa, série I-A, n. 73, 26 de março de 2004b.

PORTUGAL. Portaria n.º 1280/2006. **Diário da República**, Lisboa, I série, n. 224, 21 de novembro de 2006.

PORTUGAL. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Decreto-Lei n.º 396/2007. Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento. **Diário da República**, Lisboa, série I, n. 251, 31 de dezembro de 2007.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 75/2008. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, série I, n. 79, 22 de abril de 2008.

PORTUGAL. Portaria n.º 781/2009. **Diário da República**, Lisboa, I Série, n. 141, 23 de julho de 2009a.

PORTUGAL. Lei n.º 85 de 27 de agosto de 2009. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. **Diário da República**, Lisboa, série I, n. 166, p. 5635-5636, 2009b.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 137/2012. Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. **Diário da República**, Lisboa, série I, n. 126, 7 de fevereiro de 2012a.

PORTUGAL. Ministério da Economia e do Emprego. Decreto-Lei n.º 150/2012. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 4/98. **Diário da República**, Lisboa, série I, n. 134, 12 de julho de 2012b.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Decreto-Lei n.º 139/2012. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. **Diário da República**, Lisboa, série I, n. 129, 05 de julho de 2012c.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. Despacho n.º 9815-A/2012. Alteração ao despacho n.º 14758/2004. **Diário da República**, Lisboa, série II, n. 139, 19 de julho de 2012d.

PORTUGAL. Ministério da Economia e do Emprego e da Educação e da Ciência. Portaria 74-A/2013. Estabelece as normas de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos profissionais... **Diário da República**, Lisboa, série I, n. 33, 15 de fevereiro de 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência., Despacho n.º 8452A/2015. Regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar. **Diário da República**, Lisboa, série II — n. 148, 31 de julho de 2015.

PORTUGAL. **Catálogo Nacional de Qualificações**. Referencial de Formação: Animador Sociocultural. Lisboa: ANQEP, 2016. p.1-52.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei n.º 55/2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. **Diário da República**, Lisboa, I série, n. 129, 06 de julho de 2018.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-Lei n.º 11/2020. Cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados. **Diário da República**, Lisboa, I Série, n. 66, p. 4, 02 de abril de 2020.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. São Paulo: n-1 edições, 2014.

PROBST, Melissa; KRAEMER, Celso. Sentado e quieto: o lugar do corpo na escola. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 507-519, mai-ago. 2012.

QUINTELA, Pedro; FERREIRA, Claudino. Indústrias culturais e criativas em Portugal: um balanço crítico de uma nova ‘agenda’ para as políticas públicas no início deste milénio. **Revista Todas as Artes**, Porto, v. 1, n.1, p. 89-111, 2018.

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

RAPOSO, Maria Ludovina da Costa Carvalho. 241f. 2013. **A música como meio de animação sociocultural numa escola secundária**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2013.

REIS, Eliana Aparecida de Jesus. **Currículos enredados por forças, afetos e afecções: o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar?** 152f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2019.

REIS, Roberto. As recriações históricas em Portugal: perspectivas e impactos. *In*: CRAVIDÃO, Fernanda; SANTOS, Norberto. (coord.). **Turismo e cultura: destinos e competitividade**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, p. 297-335.

REIS, Roberto Carlos Pinto. **As recriações históricas em Portugal: Viagem Medieval em Terra de Santa Maria**. 482f. 2018. Tese (Doutoramento em Turismo, Lazer e Cultura) - Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, 2018.

RIBEIRO, Marden de Pádua. Teoria críticas e pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo. **Movimento – Revista de Educação**, [S.l.], ano 3, n. 5. 2016.

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

ROLNIK, Suely. **Esfemas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. 2 ed. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

SALES, Shirlei Rezende. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborguização juvenil**. 2010. 230f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SALGADO, Priscila Aparecida Dias. **Escola, currículo e interdisciplinaridade: um estudo sobre os pressupostos que constituem a prática interdisciplinar de uma escola de educação básica**. 203f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2017.

SANTA MARIA DA FEIRA, Conselho Municipal de Educação. **Projeto Educativo Municipal 2014-2020**. Santa Maria da Feira: Câmara Municipal, 2014.

SANTOS, Ana Cláudia da Silva; CARNEIRO, Maria João; EUSÉBIO, Celeste. Avaliação de festivais: o caso de Viagem Medieval de Santa Maria da Feira. **Turismo & Desenvolvimento**, [S.l.], n. 17/18, p. 1597-1609, 2012.

SANTOS, Aristides Faria Lopes; WADA, Elizabeth Kyoko. Formação superior em turismo e hospitalidade: um fator de competitividade de destinos turísticos? **Marketing & Tourism Review**, [S.l.], Edição Especial, p. 1-24, 2018.

SANTOS, Boaventura Sousa. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, póscolonialismo e inter-identidade. *In*: RAMALHO, Irene; RIBEIRO, António Sousa (orgs). **Entre Ser e Estar: Raízes, Percursos e Discursos da Identidade**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 23-85.

SANTOS, Boaventura Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 9 ed. Coimbra, Portugal: Almedina, 2013.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima. **O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional**. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima. **Formação e atuação profissional: um estudo comparativo com egressos do curso técnico em lazer do IFMA e de curso de graduação em lazer e turismo da EACH/USP**. 2018. 177f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Currículo em tempos difíceis. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 291-306, jun. 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Saberes escolares e o mundo do trabalho. *In*: FERRATI, Celso J.; SILVA JR, João dos Reis.; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 63-74.

SANTOS, Samuel. Estudos Culturais e formação profissional em lazer: das identidades e concepções de sujeitos. **Revista Lusófona de Estudos Culturais / Lusophone Journal of Cultural Studies**, [S.l.], v. 2, n.1, p. 174-193, 2014.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.261**, de 29 de abril de 2015. Estabelece condições e requisitos para a classificação de Estâncias e de Municípios de Interesse Turístico e dá providências correlatas. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1261-29.04.2015.html>. Acesso em: 10 abr. 2020.

SEABRA, Filipa. Identidades europeias e nacionais numa Europa em crise – sinais emergentes no currículo português. *In*: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. (org.) **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 239-253.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Maria Cardoso Rosalba. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul-dez. 2005.

SILVA, Adriano Gonçalves. **Trajetórias e construção do saber docente de professores universitários do campo do lazer**. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Adriano Gonçalves; ESTEVÃO, Ana Cecília. Portões fechados, canais abertos: a potencialidade educativa do Núcleo de Orientação para a Sustentabilidade. *In*: LACERDA, Tiago Eurico; TEDESCO, Anderson Luiz. **Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades**. v.1, Curitiba: Bagai, 2020. p. 139-155.



SILVA, Adriano Gonçalves; ISAYAMA, Helder Ferreira. A construção do saber de professores universitários do campo do lazer. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.l.], v. 12, n.29, 2015, p. 213-240.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues. **Escola de tempo integral e comunidade: História do Programa de Animação Cultural nos CIEPs**. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Maria Abádia; FERNANDES, Edison Flávio. O Projeto Educação da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 5, p. 271-300, 2019.

SILVA, Marcília de Sousa. **Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, Silvio Ricardo; CAMPOS, Priscila Augusta. Formação profissional em educação física e suas interfaces com o lazer. *In: ISAYAMA, Helder Ferreira (org.). Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. Campinas: Papyrus, 2010. p. 163-204.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 190-207.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: a poética e a política de texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Lélian; BAPTISTA, Maria Manuel. A mercantilização e exotização do outro no turismo. *In: BRAMBILLA, Adriana; BAPTISTA, Maria Manuel; VANZELLA, Elídio; SILVEIRA, Lélian. (org.). Cultura e turismo: interfaces metodológicas e investigativas em Portugal e no Brasil*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 23-48.

SIMON, Roger. A pedagogia como uma tecnologia cultural. *In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) Alienígenas na sala de aula*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOUZA, Iara Regina da Silva. **Os sonhadores das sombras: uma cartografia poética das micropolíticas de resistência da dramaturgia da luz OPUS LUX**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Culturais) - Departamento de Línguas, Literatura e Culturas. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2017.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STOPPA, E. A. Lazer e mercado de trabalho. **Licere**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 176-181, 2000.

STUCKEY, Marc; HOFSTEIN, Avi; MAMLOK-NAAMAN, Rachel; EILKS, Ingo. The meaning of 'relevance' in Science education and its implications for the science curriculum. **Studies in Science Education**, [S.l.], v. 49, n. 1, 1–34, 2013.

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

TAVARES, Marie Luce. **Entre o dito, o não dito e o que se expressa: juventudes, experiências e o currículo-lazer na escola**. 220f. 2020. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

TAVARES, Stephanie Marques. **A adequação da oferta formativa dos cursos profissionais às necessidades do mercado de trabalho**. 2014. 86f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações Educativas) - Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, 2014.

THIESEN; Juares da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n. 4, p. 991 – 1017, 2017.

THIESEN; Juares da Silva; SEABRA; Filipa. Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal. **Educação**, [S.l.], v. 45, p. 1-26, 2020.

TORRES, Ana Cristina. Vozes de alunos sobre estrutura e trabalho curricular à entrada do ensino secundário: ecos da dicotomia entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, [S.l.], v. 17, p. 146-176, 2017.

UVINHA, Ricardo Ricci. Formação profissional em turismo e suas interfaces com o lazer. In: ISAYAMA, Helder Ferreira (org.). **Lazer em estudo: Currículo e formação profissional**. Campinas: Papirus, 2010. p. 163-184.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

VENTOSA PERÉZ. Victor J. Perspectiva comparada da animação sociocultural. In: TRILLA, Jaume. (coord.) **Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

VIANA, Susana Cristina Lourenço. **A percepção dos Media sobre a Flexibilidade do Mercado de Trabalho dos Jovens Adultos em Portugal**. 2017. 50f. Dissertação. (Mestrado em Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos) - Escola de Ciências Sociais e Humanas, Instituto Universitário de Lisboa, 2017.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Espacio y tiempo, educación e história**. Morelia: IMCED, 1996.

VIVEIROS, Albino. O lugar da animação na Classificação Nacional de Profissões. **Blog Animação sociocultural e insularidade**. Machico – Portugal, 9 de setembro de 2007. Disponível em: <http://animasocioculturaleinsularidade.blogspot.com/2007/09/o-lugar-da-animao-na-classificao.html>. Acesso em: 03 mar. 2021.

VIVEIROS, Alverto Luís Nunes. Acheugas para a reflexão sobre a formação e o estatuto dos animadores. *In*: COSTA, Carlos Alexandre dos Santos (coord.). **Animação sociocultural: profissão e profissionalização dos animadores**. Porto, Portugal: Livpsic, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **The Long Revolution**. Londres: Chatto e Windus, 1961.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan-abr. 2015.

YOUNG, Michael F. D. (ed.). **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

ZOURABICHVILI, François. **O vocabulário de Deleuze**. Rio de Janeiro: Centro Interdisciplinar de Estudo de Novas Tecnologias da Informação, 2004.

## APÊNDICE 1

### TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

O doutorando do Programa de Estudos do Lazer da Universidade Geral de Minas Gerais, Adriano Gonçalves da Silva, RG \_\_\_ e CPF \_\_\_ residente \_\_\_, e-mail \_\_\_ e telefone \_\_\_, está desenvolvendo o projeto de pesquisa **A formação do técnico em lazer no Brasil e do animador sociocultural em Portugal: estudo de currículos da Educação Profissional**, sob orientação do Professor Doutor Helder Ferreira Isayama.

O objetivo geral deste estudo é analisar os currículos do Curso Técnico em Lazer no Brasil e do Curso de Animador/a Sociocultural em Portugal, ofertados pela educação profissional integrada de nível médio/secundário desses países, buscando compreender as práticas pedagógicas e os saberes elencados na produção de sujeitos. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: analisar a forma como se apresentam institucionalmente os currículos, tanto nos referenciais nacionais como projetos pedagógicos dos cursos; compreender como se organiza o currículo através das narrativas de professores e professoras e; identificar as aproximações e distanciamentos entre os currículos dos dois cursos estudados.

Neste estudo, considera-se que, apesar das nomenclaturas e contextos sociais e históricos distintos, ambos os cursos – técnico/a em lazer no Brasil e animador/a sociocultural em Portugal – estão relacionados à formação de sujeitos que estejam aptos a organizar e desenvolver atividades de animação sociocultural. Além disso, ambos demonstram uma preocupação em atender públicos de diversas faixas etárias, promover a inserção/inclusão social e a qualidade de vida e se utilizam de técnicas de participação, mobilização e articulação social.

Para atingir os objetivos, os recursos metodológicos utilizados são a análise de documentos e a realização de entrevistas narrativas. O primeiro passo foi o exame de documentos institucionais, em que foram analisados os referenciais de formação descritos no Catálogo Nacional de Qualificações de Portugal para a formação do/a animador/a sociocultural e no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos do Brasil para o/a técnico/a em Lazer. Em seguida, a análise se dará sobre os documentos que orientam as práticas curriculares das instituições, os projetos pedagógicos/educativos dos cursos. Para essa análise, foram selecionadas instituições públicas que oferecem cursos que se aproximam com relação à estrutura e oferecimento, com cursos integrados ao ensino médio/secundário, oferecidos em três anos, organizados em disciplinas e que tenha turmas ativas de 1º, 2º e 3º anos. Neste

sentido, o curso desta instituição foi selecionado por atender a esses critérios. Como segundo passo, são consideradas, as narrativas dos/as professores/as das instituições selecionadas. Assim, os/as professores/as que atuam com disciplinas da formação técnica serão entrevistados/as, considerando suas narrativas na construção desses currículos e suas práticas pedagógicas.

Não existirão despesas ou compensações financeiras para a instituição participante em qualquer fase do estudo, uma vez que os custos relacionados à coleta e análise dos dados serão arcados pelas pessoas responsáveis pela pesquisa, no âmbito da UFMG. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, sem prejuízo ou constrangimento. Assumimos o dever de utilizar os dados coletados somente para pesquisa. Os resultados serão veiculados na tese a ser elaborada, em artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a identificação das pessoas entrevistadas. Os dados coletados serão mantidos no Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer (ORICOLÉ), da UFMG, por cinco anos, sendo destruídos posteriormente.

Informamos que a instituição participante tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, para qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas através do e-mail \_\_\_ e/ou telefone \_\_\_ e da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, ORICOLÉ, Av. Presidente Carlos Luz, 4664/Campus UFMG, Pampulha, Belo Horizonte - MG, (31) 3409-2337. Na sequência está o consentimento formal a ser assinado, caso a sra. esteja de acordo com a proposta de participação na pesquisa e não restem dúvidas.

Antecipamos agradecimentos,

Adriano Gonçalves da Silva /Doutorando

Prof. Dr Helder Ferreira Isayama/Orientador

Belo Horizonte, 05 de novembro de 2018

Papel timbrado da organização

### Termo de Anuência Institucional

Tendo lido as informações do doutorando Adriano Gonçalves da Silva e seu Orientador Helder Ferreira Isayama, eu, \_\_\_\_\_, na condição de coordenadora do curso \_\_\_\_\_, concedo parecer favorável à realização da Pesquisa **A formação do técnico em lazer e do animador sociocultural: estudo de currículos da educação profissional**. Para tal autorizo o acesso e utilização dos documentos produzidos pela instituição e a realização de entrevistas com os/as docentes de disciplinas técnicas que se disponibilizarem, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, resguardada a identidade das pessoas eventualmente envolvidas no processo.

Assinatura: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_(NOME)\_\_\_\_\_ Coordenação

(carimbo se houver)

## APÊNDICE 2

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1. Como você chegou até o curso profissional de animador sociocultural (ASC)/curso técnico em lazer (TL) e há quanto tempo leciona no curso?
2. Qual sua formação acadêmica e como você vê a contribuição da sua formação para a atuação no curso de ASC/TL?
3. Você teve experiências anteriores com algo parecido com o que desenvolve no curso de ASC/TL do AECC/IFSP?
4. Quais disciplinas ou unidades de formação você leciona ou já lecionou no curso?
5. Como são escolhidas as unidades de formação que serão lecionadas?
6. Quais os referenciais (manuais, documentos, livros...) utilizados para planejar os conteúdos das disciplinas do curso?
7. Para lecionar essas disciplinas, quais estratégias de ensino e espaços você geralmente utiliza?
8. Como você vê a inserção dos conteúdos das disciplinas que leciona na formação do ASC/TL?
9. Com relação ao curso de ASC no AECC / TL no IFSP, a partir de quem é demandada a criação e continuidade do curso? E quais critérios são levados em consideração?
10. Na sua opinião, qual papel que o curso de ASC/TL desempenha no AECC/IFSP e no Concelho de Santa Maria da Feira/Estância Turística de Avaré? O que justifica a oferta desse curso na escola?
11. Que outras estratégias, além das disciplinas, são utilizadas na formação? Com qual objetivo?
12. Você participa do planejamento anual do curso? Quando e como é viabilizada essa participação?
13. Qual o perfil de saída do aluno que se pretende formar?
14. Quais saberes você considera essenciais para a formação do ASC/TL? O curso profissional de ASCTL do AECC/IFSP contempla esses saberes?
15. O curso de ASC/TL prepara os formandos para atuação em que espaços de intervenção?
16. E são nesses espaços que os egressos do curso têm atuado? Ou assumem outros percursos? Quais?
17. Quais as dificuldades enfrentadas para lecionar no curso profissional de ASC/TL?
18. E quais aspectos podem ser destacados como positivos na atuação no curso profissional de ASC/TL?
19. Há algo mais que você gostaria de comentar ou destacar?