

ADRIANO GONÇALVES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS E CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CAMPO DO LAZER**

Belo Horizonte – MG
2010

ADRIANO GONÇALVES DA SILVA

**TRAJETÓRIAS E CONSTRUÇÃO DO SABER DOCENTE DE
PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CAMPO DO LAZER**

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

Linha de Pesquisa: Formação e Atuação Profissional em Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira
Isayama

Belo Horizonte – MG
2010

**Aos meus pais, Osvaldo e Maria,
verdadeiros mestres,
sem os quais seria impossível.**

AGRADECIMENTOS

A Deus:

***Posso prosseguir. Já recebi tua graça,
pronto pra viver e confiar em mim
incondicionalmente.***

***Acordar e sorrir, te agradecer por evoluir
e enfim vencer.***

(Saulo Fernandes)

À minha família, meu porto seguro, meu aconchego.

Ao meu orientador Hélder, pela confiança e amizade.

Às pessoas que me acolheram em suas casas como membro das suas famílias: André e Isac (Lagoa Santa), Cida (Governador Valadares) e Vó Iracy e Tia Biliu (Belo Horizonte).

Aos amigos de quem eu estive distante, mas nunca se ausentaram: Tânia, Bruno, Cristina, Gracy, Michele, Fabrícia, Sueli, Tati e Alex.

Aos amigos que tornaram mais suave minha caminhada, dividindo angústias: Tônia Mól, Fernanda Bala, Amanda, Marcos Felipe, Túlio, Felipe Matos, Tiago Felipe. E aos demais amigos do Mestrado em Lazer, essenciais para meu crescimento.

Aos amigos do Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer – Oricolé – pelas contribuições.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Culturas (GECC), pelas discussões.

Às pessoas com quem trabalhei que muito me ensinaram: Rosana Aragão e Beatriz Myrrha.

Aos professores que se dispuseram gentilmente a participar deste estudo.

De forma especial, à Marie Luce, por ser minha companheira, amiga, cúmplice e por dividir comigo algo tão precioso que é sua família.

Às pessoas que porventura não foram aqui citadas, mas que contribuíram de alguma forma para a conclusão deste trabalho.

*Mas a chama desse fogo é grande
a verdade desse sonho é muita
o caminho a seguir é tanto
o desejo de chegar é mais
por isso eu não deixo de caminhar
eu não deixo de procurar
(Sérgio Pererê)*

RESUMO

O docente e pesquisador que atua no campo de estudos do Lazer tem sido peça fundamental no desenvolvimento da área. Compreendendo que o saber desses sujeitos integra saberes pessoais aos saberes provenientes da formação, do currículo das instituições e da sua própria experiência, segundo a teoria de Maurice Tardif, este estudo buscou compreender como os professores universitários do campo do Lazer constroem seu saber docente. Assim, o objetivo deste estudo foi investigar como se constituiu a construção do saber docente de professores universitários do campo do Lazer ao longo de suas trajetórias. Para tal, foi necessário: analisar a trajetória profissional desses professores; compreender como os saberes pessoais e os saberes provenientes da formação, do currículo das instituições e da experiência são significados e construídos ao longo da trajetória de professores universitários do campo do Lazer; e analisar se as experiências pessoais de Lazer são incorporadas como saber sobre o lazer pelos docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a combinação de dois procedimentos metodológicos, pesquisa bibliográfica e de campo. Para apresentação dessas reflexões, esta dissertação foi estruturada em dois capítulos. No primeiro capítulo, são contextualizados a universidade, o professor universitário e suas trajetórias. O segundo capítulo reflete os professores e pesquisadores do campo do Lazer, enquanto sujeitos em prática, além de discutir a construção de saberes desses professores. A universidade, com suas possibilidades e limitações, é o âmbito principal do percurso profissional desses docentes. Mesmo a Educação Física tendo relação direta com a trajetória dos entrevistados, o entendimento mais ampliado do Lazer como campo interdisciplinar é consenso entre os professores. Todos os professores entrevistados fazem parte de uma geração de pesquisadores que se envolvem em intensos debates que expõem as ideologias nas quais a problemática do Lazer está envolta, disseminando trabalhos de crítica à produção do conhecimento e à matriz ideológica que a caracteriza. O discurso dos professores sobre os saberes pedagógicos revela a carência na formação pedagógica do professor universitário. Apesar da diversidade de conteúdos das disciplinas apresentadas, elas se referem a saberes que colaboram na compreensão do campo do Lazer e dos objetos de pesquisa dos professores, assim como na metodologia da pesquisa científica. O currículo das universidades, enquanto artefato cultural que produz modos de subjetivação e é permeado por relações de poder-saber, tem de forma geral destaque para a pesquisa. As experiências que marcaram a construção de saberes dos professores se diversificam e são encontradas em diferentes ambientes e fases da vida, dizem respeito a vivências positivas, bem como a angústias e barreiras encontradas no percurso dos professores. Todos parecem mobilizar saberes a partir de suas vivências pessoais de Lazer. Este trabalho fez algumas provocações que convidam a pensar a formação profissional em lazer: a formação pedagógica, o currículo, as disciplinas e que tipo de experiência esperamos que os professores universitários, assim como outros profissionais do campo do Lazer, obtenham.

Palavras-chave: Lazer, professores universitários, formação profissional.

ABSTRACT

The professor-researcher who works in the Leisure studies field has been essential in the development of the area. Understanding that the knowledge of these subjects integrates personal knowledge to the knowledge from education, the curriculum of institutions and their own experience, according the theory of Maurice Tardif, this study aimed to understand: How Leisure's professors construct their teacher knowledge? The aim of this study was to investigate how was the construction of the teacher knowledge of professors in the Leisure studies field. How their trajectories were developed. To this purpose was necessary: first, verify and understand the career paths of these professors; second, understand how personal knowledge and knowledge from education, the curriculum of the institutions and experience, are meant and constructed along the trajectories of professors in the Leisure studies field, third, verify if the personal leisure experiences are incorporated like knowledge about Leisure by the professors. It is a qualitative research, which used a combination of two approaches: literature research and fieldwork. To show these considerations, this thesis has been structured in two chapters. In the first chapter are contextualized the university, professors and their trajectories. The second chapter talks about the professors and the researchers in the Leisure studies field, as subject in practice and discusses the teacher knowledge construction of these professors. The universities offer possibilities and sometimes have limitations, but they are the principal scope of the career of the professors. The Physical Education is directly related to the trajectory of the interviewees. However, the understanding of Leisure like an interdisciplinary field is consensus among the professors. All interviewee professors take part of a generation of researchers who engage in intense debates. They discuss the ideologies in which the problem of Leisure is there. They add to disseminate of the work of critical to the knowledge production and the ideological matrix that characterizes it. The discourse of professors about the pedagogical knowledge reveals the gap in the teacher training of the professors. Despite the diversity of contents of presented subjects, they refer to knowledge that collaborate on understanding of the Leisure studies field and objects of professors research, as well as the methodology of scientific research. The curriculum of universities as cultural artifact that produces subjectivity modes and is permeated by relations of power-knowledge has so general emphasis on research. The experiences that have marked the professors' knowledge construction diversify and are found in different environments and stages of life, relate to positive experiences as well as anxieties and barriers found in the professors' journey. Everyone seems to mobilize knowledge from their personal Leisure experiences. This work has some challenges that invite think of training in Leisure, the pedagogical training, the curriculum, the disciplines and what kind of experience we expect professors, as well as other professionals in the field of leisure, obtain.

Key words: Leisure, professors, vocational education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	08
1.1	Entre o Lazer e o Saber: o Professor.....	08
1.2	Trajetos percorrido pelo estudo.....	16
2	OS PROFESSORES E O CONTEXTO DE SUAS TRAJETÓRIAS.....	22
2.1	A universidade e o professor universitário.....	22
2.2	Trajetórias de professores universitários do campo do Lazer.....	35
2.2.1	Entrevistado 1.....	37
2.2.2	Entrevistado 2.....	38
2.2.3	Entrevistado 3.....	39
2.2.4	Entrevistado 4.....	41
2.2.5	Entrevistado 5.....	42
2.2.6	Trajetórias dos professores no campo do Lazer.....	45
2.3	Dimensões coletivas do saber: trajetórias que se entrecruzam.....	47
3	A CONSTRUÇÃO DO SABER DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CAMPO DO LAZER.....	57
3.1	Professor/pesquisador do campo do Lazer: sujeito em prática.....	57
3.2	Da racionalidade técnica à reflexão sobre a construção do saber docente.....	65
3.3	Construindo saberes pedagógicos.....	68
3.4	Os saberes disciplinares em discussão.....	74
3.5	O currículo da universidade e a elaboração de saberes.....	77
3.6	Os saberes e as experiências.....	83
3.6.1	A experiência com fonte de saber.....	83
3.6.2	Experiências anteriores e paralelas à formação inicial.....	87
3.6.3	Experiências obtidas no exercício profissional.....	92
3.6.4	Lazer como experiência.....	98
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICES.....	119

1 INTRODUÇÃO

1.1 Entre o Lazer e o Saber: o Professor

A palavra “trajetória” pode ser entendida como espaço a percorrer para ir de um lugar a outro, ou ainda, de acordo com a física, como uma linha descrita por um objeto material em movimento de seu ponto de partida ao ponto de chegada. Mas quando pensamos em trajetórias humanas, seja pessoal, acadêmica ou profissional, estamos nos referindo a algo complexo, que não pode ser entendido linearmente, mas sim como um conjunto de movimentos em que revolução e involução estão presentes, entrecruzando fases da vida e da profissão.

De acordo com essa aceção, parece mais apropriada a compreensão de trajetória, em seu sentido figurado, como caminho, estrada, trajeto, meio ou via percorrida pelos sujeitos (WEISZFLÖG, 2009); ou até mesmo como travessia, recorrendo à sua etimologia, que apresenta o sentido de “aquilo que atravessa”, de *trajicere* “lançar através” (HARPER, 2001). Assim, ao refletir meu percurso acadêmico-profissional, reconheço nele esta complexidade da travessia, sendo perpassado por questões relacionadas à vida pessoal e repleto de momentos de dúvida, mudanças de direção, interações e avanços significativos.

Por mais que minha opção pelo curso de Educação Física tenha ocorrido por motivações adversas, relacionadas a algumas vivências anteriores, foi pesquisando e trabalhando com o Lazer durante a graduação que me encontrei academicamente e que defini uma orientação para minha formação. Ao concluir o curso superior, envolvi-me com as mais diversas atividades da área da Educação Física, atuando em escolas e academias, assim como em um clube, onde tive a oportunidade de organizar alguns eventos na perspectiva da animação cultural. Contudo, foi como professor universitário, lecionando na mesma instituição onde me graduei, que tive a oportunidade de estudar e trabalhar especificamente com Lazer.

Considero a universidade o *locus* principal de minha trajetória, que me possibilitou a experiência e a construção de saberes sobre o Lazer por meio de disciplinas do curso de Educação Física, participando de uma pesquisa-ação relacionada ao tema “lazer e co-gestão” em uma comunidade, envolvendo-me com extensão através da participação no projeto Ludoteca Itinerante, e posteriormente, como docente do ensino superior, lecionando

disciplinas como “Estudos do Lazer” e “Teoria e Ensino do Jogo”, além da oportunidade de orientar trabalhos de pesquisa e extensão.

Dessa forma, o Lazer vem constituindo-se como um campo de estudos e é marca fundamental em minha trajetória, possibilitando-me refletir sobre os saberes construídos acerca do tema. E é justamente nesta relação entre a construção de saberes e o campo de estudos do Lazer que este estudo se insere, na busca da compreensão de como professores/pesquisadores do campo do Lazer constroem seus saberes docentes. Para introduzir esta discussão e contextualizar o estudo, opto por apresentar duas reflexões iniciais, a primeira sobre o Lazer e a segunda sobre o saber.

A reflexão sobre o Lazer, ou, antes, o tempo fora do trabalho, é tão antiga quanto o próprio trabalho; contudo entende-se que foi no processo da modernidade que surgiu o que hoje vem sendo definido como lazer. Segundo Dumazedier (1974), com o nascimento da sociedade industrial, os pensadores sociais do século XIX previram a importância do tempo liberado pela redução do trabalho industrial. Na Europa, motivado pelas condições do trabalho, surge o “manifesto” a favor do Lazer dos operários, o clássico *O Direito à Preguiça*, do militante socialista Paul Lafargue, publicado em 1880. Nas suas análises, faz críticas ao padrão capitalista emergente, que, inspirado nos princípios teológicos e positivistas, explorava cada vez mais a força de trabalho.

Mas é entre os anos de 1920-1930 que surgem, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, os primeiros estudos no campo que Dumazedier (1974) chama de sociologia empírica do Lazer. A redução na jornada de trabalho traz aos “reformadores sociais” uma questão: “o tempo liberado será utilizado para o florescimento ou para a degradação da personalidade?” A partir desse questionamento, várias pesquisas utilizando orçamento-tempo e *enquêtes* foram realizadas. Entre outros trabalhos, destacam-se as pesquisas com orçamento-tempo na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas por Strumilin, a primeira grande *enquête* nos Estados Unidos centrada no lazer de Lundberg e Komarowsky e uma série de estudos a respeito da opinião sobre o Lazer dos jovens na Inglaterra inaugurada por Rowtree (DUMAZEDIER, 1974).

A questão foi analisada por estudiosos como Thorstein Veblen, que na obra “Teoria da Classe Ociosa” de 1899 se baseia na evolução das sociedades humanas, buscando o momento do aparecimento da instituição da classe ociosa, que para ele resulta do início da propriedade. Destaca-se também Bertrand Russel, que em “Elogio ao Ócio” de 1932 deposita suas esperanças no desenvolvimento tecnológico e propõe uma jornada de trabalho de quatro horas para que todos possam ter acesso, também, ao estudo e à diversão. Assim como a obra

de Huizinga, “*Homo Ludens*” de 1938, que compreende o jogo como uma realidade originária, correspondente a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana.

A partir dos anos 1950, o Lazer passa a ser objeto de estudo sistemático nas modernas sociedades urbano-industriais. Destaca-se a repercussão dos trabalhos de David Riesman, que realiza um estudo sobre as mudanças das características da sociedade americana em “*A Multidão Solitária*”. Georges Friedmann, na obra intitulada “*O Trabalho em Migalhas*”, problematiza a fragmentação das tarefas industriais e sua relação com os lazeres. E Wright Mills, que analisa o surgimento de uma nova classe média nos Estados Unidos, os colarinhos brancos, envolvendo seu estilo de vida, sua relação com o trabalho e Lazer na obra “*A Nova Classe Média – White Collar*”. Nos anos seguintes a 1970, outros autores se destacam pela dedicação ao assunto, como Parker, Kaplan, De Grazzia e Dumazedier (MARCELLINO, 2002).

No Brasil, algumas obras contribuíram para a sistematização e compreensão do Lazer, como “*Jogos Infantis*” de Ruth Gouvêa em 1934, “*Bailado: folclore internacional*” de Frederico Guilherme Gaelzer em 1935 e as obras de Nicanor Miranda de 1938, “*O significado de um parque infantil em Santo Amaro*” e “*Recreação para a criança santista*” (GOMES; MELO, 2003). Contudo, “*Lazer operário: um estudo de organização social das cidades*” é considerado o primeiro livro brasileiro a tratar especificamente a problemática do Lazer (MARCELLINO, 2005). Foi publicado em 1959, por José Acácio Ferreira, em meio ao processo de edificação de uma sociedade industrial, propondo-se a abrir perspectivas ao planejamento do Lazer no quadro da organização social das cidades (FERREIRA, 1959).

A partir dos anos 1970, a universidade brasileira iniciou, significativamente, suas investigações sobre a temática do Lazer. Em termos gerais, a literatura científica nacional foi influenciada por autores internacionais e principalmente pela presença do sociólogo francês Joffre Dumazedier em seminários internos promovidos pelo Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo e em diversas localidades por outras instituições; além da estruturação de núcleos de pesquisas como o Centro de Estudos do Lazer e Recreação (CELAR) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul em 1973 (GOMES; REJOWSKI, 2005; PEIXOTO, 2007).

Apesar das críticas e interpretações variadas, os principais trabalhos e conceitos sobre o Lazer no Brasil fundamentam-se nas acepções teóricas de Dumazedier. Este autor define Lazer como:

(...) um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1976, p. 34).

Na década de 1970 foram publicados no Brasil os livros “Lazer e Cultura Popular” e “Sociologia Empírica do Lazer” de Dumazedier (CAMARGO, 2003); assim como os periódicos: “Boletim de Intercâmbio”, “Cadernos de Lazer” e a série “Lazer”, da Biblioteca Científica SESC (PEIXOTO, 2007). Nesse período, alguns dos estudiosos brasileiros se dedicaram às reflexões sobre o Lazer, entre outros, o sociólogo Renato Requia, a psicóloga Ethel Bauzer Medeiros e a professora de Educação Física Lênea Gaelzer. Desde meados dos anos de 1980, são expressivas as produções de Luiz Octávio de Lima Camargo e Nelson Carvalho Marcellino, assim como as contribuições de Antônio Carlos Bramante (GOMES; MELO, 2003).

Nos últimos anos, o volume de pesquisas e publicações tem aumentado, bem como têm surgido novos autores interessados no assunto. Tais estudos se originam de diversas áreas como Educação Física, Educação, Antropologia, Psicologia, Comunicação Social, Economia, Turismo, Hotelaria, entre outras.

É especialmente no âmbito das universidades que este saber sobre o Lazer tem sido produzido, refletido e divulgado, apresentando-se como objeto de pesquisas, conteúdo de disciplinas de graduação e pós-graduação e através de eventos e projetos de extensão universitária, que apresentam possibilidades de intervenção.

A partir de tal entendimento, a reflexão sobre o saber que é aqui trazido à cena se torna imprescindível para a compreensão da construção de saberes sobre o lazer. Contudo, o que se percebe é que a noção do que vem a ser saber é polissêmica. As palavras “saber” e “conhecimento” são muitas vezes usadas como sinônimo no senso comum e na literatura, uma vez que autores como Japiassu (1983) não fazem distinção entre elas. No dicionário, apesar das similaridades entre suas definições, estes dois vocábulos apresentam significados diferenciados. Em Ferreira (2004), a palavra “conhecimento” está associada à idéia, noção de alguma coisa, informação, discernimento, ciência; enquanto “saber” refere-se à obtenção de conhecimentos, sabedoria, erudição, prudência, sensatez.

Explicitando a distinção entre saber e conhecimento, Mrech (1999) apresenta o saber como uma elaboração pessoal do sujeito, enquanto o conhecimento seria apenas seu contexto inicial instituído a partir da informação. O conhecimento possibilitaria, assim, um tratamento do tipo: “Eu sei que...”, “Eu não sei que...”. Já o saber considera a subjetividade,

seria da ordem de algo a ser estabelecido e tecido pelo sujeito. Freitas, Pierson e Franzoni (2000, p.1), trabalhando com esse referencial de Mrech, compreendem como conhecimento:

(...) um conjunto de idéias, conceitos, representações e informações, que permitem, em princípio, fazer uma leitura orientada da realidade. Na sua forma objetiva ele está armazenado nos livros e computadores ou em outros meios, podendo ser acessado a qualquer momento. Ele pode ser transmitido de maneira clara, comunicado explicitamente, sobretudo com fórmulas ou palavras precisas. Entretanto, o sujeito pode manter relações distintas com o conhecimento que adquire, apresentando, nos extremos, um conhecimento de tipo alienado, que é obtido sem o seu comprometimento, e um conhecimento de tipo autônomo, em que o sujeito estabelece relações e com elas uma marca correspondente. É possível uma transposição do conhecimento alienado se aproximando do autônomo, via diferentes formas de investimento do sujeito, por exemplo, quando determinadas representações entram em ressonância com “significantes” inconscientes, ou quando, o sujeito tem uma participação efetiva e um alto grau de implicação na elaboração e no desenvolvimento de seus significados.

Freitas, Pierson e Franzoni (2000, p. 1) compreendem o saber como uma mistura de representações implícitas e inconscientes, com implicação subjetiva e envolvimento da libido. Dessa forma:

Saber é o que nos orienta e, às vezes, nos amarra de maneira implícita nas escolhas do dia a dia. Paralelamente ao conhecimento, o saber também pode ser entendido como um *continuum* entre dois extremos: de um lado um saber bruto, caracterizado pela ausência do sujeito enquanto desejo de mudar e de buscar novos conhecimentos ou de estabelecer conexões entre os mesmos; do lado oposto um saber lapidado, caracterizado pela presença do sujeito enquanto desejo de ultrapassar os limites da relação com os conhecimentos adquiridos.

Para diferenciar saber de conhecimento, Altet (2001) adota uma distinção na qual o saber situa-se “entre dois polos”, na interface entre o conhecimento (integrado ao sujeito e de ordem pessoal) e a informação (exterior ao sujeito e de ordem social). Nesta perspectiva, o saber constrói-se na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela.

Tardif (2004) compreende a sua visão de saber docente ligada à concepção argumentativa, de comunicação ou discursiva. Segundo essa concepção, pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. Nessa concepção, defendida por Habermas, a argumentação é o lugar do saber (TARDIF, 2004).

Para Tardif (2004), nesse entendimento, o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como é elaborado pelas ciências naturais. Ele engloba potencialmente diferentes tipos de discurso, cuja validade o locutor procura estabelecer, no âmbito de uma discussão, fornecendo razões discutíveis e criticáveis. Os critérios de validade, portanto, não se limitam

mais à adequação das asserções a fatos, mas passam antes pela ideia de acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão.

Em Foucault (1972), o discurso também parece ser o lugar do saber. Este autor compreende como saber um conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar.

(...) Trata-se de elementos que devem ter sido formados por uma prática discursiva para que eventualmente um discurso científico se constitua, especificado não por sua forma e seu rigor, mas também pelos objetos de que se ocupa, os tipos de enunciação que põe em jogo, os conceitos que manipula e as estratégias que utiliza (...) (FOUCAULT, 1972, p. 220).

Segundo Foucault (1972), um saber é aquele de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra especificada como o domínio constituído pelos diferentes objetos que adquirirão ou não um estatuto científico. Um saber é o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso. Um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, são aplicados e se transformam. Finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido), mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode-se definir pelo saber que ela forma.

Demo (1997) destaca a sutil relação deste saber, que ele trata como conhecimento, com o poder. Para o autor, o poder do conhecimento é tão incisivo quanto disperso. “Está presente, mas é difícil ver. Por vezes, parece que nem existe, porque, agindo de maneira mais qualitativa, debulha-se em microinfluências, tão diluídas, que já não as conseguimos caracterizar” (DEMO, 1997, p. 243).

A relação entre o saber/conhecimento e o poder é discutida por Kogan (2005), que apresenta diferentes modelos de discussão do poder e destaca o modelo pós-modernista, baseado em Foucault, em que a linguagem e os símbolos são aspectos fundamentais do poder. Essa microanálise do poder exercido pelas diferentes comunidades traz a implicação de que o saber é um exercício de poder, o que poderia ser exemplificado particularmente pelo poder das disciplinas acadêmicas no interior das universidades.

Para Foucault (2007), é necessário admitir que o poder produz saber e que poder e saber estão diretamente implicados. Dessa forma, não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo

relações de poder. Tais relações de poder-saber devem ser analisadas levando em consideração que não é a atividade do sujeito que conhece que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Dessa forma, o saber não é aqui compreendido como um conceito distinto de conhecimento, mas como conceito amplo que abarca o que é entendido por alguns autores como conhecimento, e também a elaboração, obtenção e representação deste pelos sujeitos; a atividade discursiva que se apropria de argumentos e operações e que implica relações de poder. O saber que interessa neste estudo é o saber que tem sido elaborado sobre o Lazer; as reflexões, os discursos, argumentos, experiências, dialéticas que vêm sendo desenvolvidos principalmente nas instituições universitárias que se dedicam ao estudo do tema.

A universidade pode ser compreendida como um âmbito de socialização do saber, como o lugar de sua elaboração, da pesquisa e da produção de conhecimentos, na medida em que divulga e socializa o saber nela e por ela produzido. Esta compreensão da relação universidade-saber equivale a reconhecer nesta instituição uma estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão nos mais variados campos do conhecimento (FÁVERO, 1994).

Contudo, o que se tem percebido é que o processo social de valorização da produção do saber tem sido considerado desvinculado de sua transmissão, entendendo-se que há uma barreira entre o cientista e o professor, o que acentua a separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática. Alguns autores como Moysés e Collares (2003) afirmam que muitas vezes parece haver um abismo, um distanciamento tão grande, que denuncia a existência de dois mundos, de duas esferas: aquela em que vivemos e a do conhecimento científico.

O professor universitário exerce papel essencial nesse processo. E, certamente, o docente e pesquisador que atua no campo de estudos do Lazer tem sido peça fundamental no desenvolvimento da área, por ser aquele que pressupõe a realização de ações articuladas com a docência, pesquisa e a extensão, como campos específicos de reprodução/reconstrução de saberes especializados, de leituras de realidades e de intervenções diferenciadas.

A partir das constatações sobre o distanciamento (teoria/prática) que se têm percebido no meio acadêmico, questiono como isso tem se dado no campo de estudos do Lazer. Compreendendo o professor universitário como ator fundamental nessa articulação e que o saber desses sujeitos integra saberes pessoais aos saberes provenientes da formação, do currículo das instituições e da sua própria experiência (TARDIF, 2004), busco compreender: como os professores universitários do campo do Lazer constroem seu saber docente? Qual o

significado atribuído por esses profissionais às experiências obtidas durante sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional?

Assim, o objetivo deste estudo é investigar como se constituiu a construção do saber docente de professores universitários do campo do Lazer ao longo de suas trajetórias. Para tal, entendo ser necessário: analisar a trajetória profissional destes professores; compreender como os saberes pessoais e os saberes provenientes da formação, do currículo das instituições e da experiência, são significados e construídos ao longo da trajetória de professores universitários do campo do Lazer; e analisar se as experiências pessoais de Lazer são incorporadas como saber sobre o lazer pelos docentes.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para a necessidade de revisão da compreensão da prática pedagógica do professor e compreensão do professor como mobilizador de saberes profissionais. Considero necessário compreender que esse profissional, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

O professor do ensino superior é um profissional que constitui parte integrante de uma comunidade de conhecimento, comunidade esta *locus* de sua prática social. O conhecimento é o objetivo, o objeto e o instrumental de trabalho, presente nas condições sociais do fazer do professor, seja este fazer de ensino ou de investigação, de disseminação e/ou de produção.

Contudo, encontram-se produções que apontam o que os professores de ensino superior deveriam fazer, usar e, até mesmo, pensar para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. No entanto, constata-se que as pesquisas nessa área têm sido desenvolvidas sem a participação desses atores, embora, de modo geral, sejam cobrados por assumirem compromisso com a adoção dos resultados dessas pesquisas (VAZ DE MELLO, 2002).

Alguns estudos têm adotado o professor universitário como sujeito na compressão de sua identidade, trajetória e construção do saber. Pode-se destacar o estudo de Isaia (2000), que, tendo como base as teorias sobre a carreira e os ciclos de vida dos professores, analisa as relações das trajetórias do professor universitário como pessoa e como profissional. Franco (2000) pesquisa a identidade do professor universitário e o papel da pesquisa e ensino em sua formação. França (2003), através da relação Lazer, corporeidade e educação, estuda a mobilização de saberes da experiência cultural por professores que atuam no campo do Lazer. Ferenc (2005), a partir de um estudo na perspectiva da socialização profissional, busca compreender como o professor universitário aprende a ensinar. Torres (2006) discute os

saberes docentes dos professores universitários do curso de Direito. Oliveira (2007) analisa as narrativas de professoras do curso de Pedagogia e mestrandos em Educação sobre suas representações e saberes construídos no espaço da universidade.

O Lazer, nas últimas décadas, vem ganhando importância como problema social, objeto de reivindicação, campo de estudos, formação e atuação profissional. Contudo, ainda há carência de estudos que tenham como foco a construção do saber do professor universitário, mediador da pesquisa, ensino e extensão em Lazer. Conhecer quem é esse profissional, sua formação básica e como se desenvolve sua trajetória pode contribuir para a reflexão sobre a construção do saber, sobretudo, no campo de Estudos do Lazer.

Goodson (1992) ressalta a relevância de se respeitar o autobiográfico, a vivência, ouvir a voz do professor na compreensão de sua trajetória e construção do saber. Nóvoa (1992) corrobora ressaltando que analisar as trajetórias desses profissionais torna-se importante a partir da compreensão de que por trás de uma *-logia* (uma razão) há sempre uma *-filia* (um sentimento), que o *auto* e o *hetero* são dificilmente separáveis, que o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele.

Munido de precauções metodológicas, entendo que, pelas trajetórias pessoais e profissionais, pode passar a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente no contexto universitário. Dessa forma, a reflexão acerca de como o saber sobre o Lazer é construído na trajetória dos docentes universitários, nas suas relações estabelecidas com o lazer através da formação e experiências pessoais e profissionais, pode vir a contribuir para pensarmos a formação e a atuação, não só dos docentes deste campo, mas também dos profissionais que atuam no campo do Lazer, formados por esses docentes.

1.2 Trajeto percorrido pelo estudo

A metodologia é aqui compreendida como o caminho do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa por responder a questões particulares, por trabalhar com o universo de motivos, aspirações, valores e atitudes dos professores (MINAYO, 1994). Richardson (1989) acrescenta ainda que o emprego de uma metodologia qualitativa pode compreender e classificar processos dinâmicos vividos pelos indivíduos e grupos sociais, assim como buscar contribuir para o processo de mudança.

Utilizou-se, para este estudo, a combinação de dois procedimentos metodológicos, pesquisa bibliográfica e de campo. Em primeiro lugar, foi realizada a pesquisa bibliográfica, que possibilitou um aprofundamento no conhecimento acerca do problema.

Em linhas gerais, a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes (LUNA, 1999). A importância atribuída à revisão crítica de teorias e pesquisas no processo de produção de novos conhecimentos não é apenas mais uma exigência formalista e burocrática da academia. É um aspecto fundamental à construção do objeto de pesquisa e como tal deve ser tratado (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

A pesquisa bibliográfica neste estudo foi realizada principalmente a partir do acervo das bibliotecas integradas da Universidade Federal de Minas Gerais e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações¹, tendo como eixos principais: o saber sobre o Lazer; a trajetória de professores; a construção do saber docente; a universidade; e o professor universitário.

A pesquisa de campo se deu através da aplicação de entrevistas, seguida da análise do conteúdo em consonância com a bibliografia. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que combinam perguntas previamente estipuladas e outras que são acrescentadas no decorrer da entrevista. Bolívar (2002) aponta entrevistas com formato mais ou menos estruturado, onde o conteúdo pode ser consensuado com os professores, como possibilidade nas pesquisas sobre trajetória e saber docente.

Triviños (1992) corrobora com essa ideia e entende que a entrevista semiestruturada:

(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Os sujeitos investigados foram definidos tendo em vista que o objetivo do estudo foi analisar a trajetória e o saber docente do professor universitário – aquele que pressupõe o desenvolvimento de ações articuladas com a pesquisa, ensino e extensão e que tem vivenciado nas universidades o embate entre as funções de professor e pesquisador. Sobretudo, professores universitários de trajetória notadamente no campo do Lazer, consolidada através

¹ <http://bdtd.ibict.br/>

da atuação profissional e produção de conhecimento, foram focalizados neste estudo. Dessa forma, os critérios para definição dos sujeitos compreenderam: ser professor de disciplina(s) relacionada(s) ao Lazer em cursos de graduação; doutor; líder de grupos de pesquisa; ter produção sobre o lazer em livro e/ou capítulo de livro; bolsa produtividade² e/ou projeto(s) financiado(s) por órgão de apoio a pesquisa; e ser professor de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em uma das áreas propostas pela Capes.

Para seleção dos sujeitos, foi realizada inicialmente uma busca na plataforma *Lattes*³, que é a base de dados de currículos de pesquisadores e instituições das áreas de Ciência e Tecnologia. A plataforma contém o currículo *Lattes*, que registra a trajetória pregressa e atual dos pesquisadores. Foram considerados como itens de busca: ser Doutor com produção em “lazer”, “lúdico”, “recreação”, “animação cultural”, “tempo livre” e/ou “ócio”; com atuação em ensino de graduação no Brasil; e presença no Diretório de Grupos de Pesquisa.

Os demais critérios para seleção dos sujeitos foram analisados em cada currículo. Dessa forma, tendo como base os dados que constavam na plataforma no dia 04 de maio de 2009, foram analisados 300 currículos, levando em consideração um escore mínimo de 50%, sendo o escore o indicador de frequência dos termos de busca sobre os currículos encontrados. Dentro desse grupo, foram encontrados oito professores que atenderam aos critérios delimitados para este estudo. Tais sujeitos foram contatados através de uma mensagem de correio eletrônico que explicava o objetivo e metodologia da pesquisa e os convidava a participarem (apêndice 1). Todos responderam ao convite, sendo que seis se prontificaram a participar da pesquisa. Os dois professores que foram convidados para participarem da pesquisa e se recusaram justificaram da seguinte forma: um deles, apesar de atender os critérios da pesquisa, não se considera um professor do campo do Lazer, e o outro, por ser orientador desta pesquisa, preferiu não se envolver como entrevistado.

Apesar da flexibilidade que caracteriza este estudo qualitativo, para que não se perdesse o foco do ponto de partida da pesquisa, elaborei um roteiro de questões para a entrevista (apêndice 2). Tendo como base o estudo de Borges (1995) e os objetivos propostos por esta pesquisa, as questões buscavam compreender: a trajetória anterior e posteriormente à

² O programa Produtividade em Pesquisa é uma das modalidades de concessão de bolsas oferecidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. A concessão da bolsa é individual e é destinada a pesquisadores que já possuem doutorado e que estão fazendo pesquisa nas áreas científica ou tecnológica junto a alguma instituição. Entre os critérios estão a produção científica, participação na formação de recursos humanos e sua contribuição para a área. A análise é comparativa e os bolsistas são distribuídos em cinco níveis: 1A, 1B, 1C, 1D e 2.

³ <http://lattes.cnpq.br/>

entrada na universidade; aspectos significativos de sua formação universitária; elementos da trajetória para a construção de saberes; pessoas ou grupos que marcaram a trajetória dos professores; conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que o sujeito julga serem necessárias ao professor universitário do campo do Lazer; percepções sobre a universidade enquanto espaço de construção de saberes; e a significação das experiências de Lazer obtidas na trajetória. Antes do início da entrevista, os professores tomaram conhecimento do objetivo e características da pesquisa e, ao final, tiveram a oportunidade de falar sobre aspectos que consideram relevantes e não haviam sido contemplados pelas questões.

Entende-se aqui que atentar ao discurso que os professores fazem de sua própria trajetória e construção de saberes não significa compreender esse discurso como a verdade objetiva dos fatos; mas, como a verdade do docente, aquilo no que crê e no que necessita crer para sustentar sua prática cotidiana (CUNHA, 1996).

As entrevistas foram realizadas no período de junho a setembro de 2009. Cada entrevista teve um tempo de duração diferenciado, variando entre 37 e 83 minutos. Três professores foram entrevistados na sala do Oricolé – Laboratório de Pesquisas sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer na Universidade Federal de Minas Gerais em dia e horário previamente agendado com esses professores. Outros dois sujeitos tiveram suas entrevistas realizadas nas cidades em que residem. Foi utilizado para gravação das entrevistas um minigravador digital e a transcrição foi feita manualmente com suporte do *software Voice Editing*. Não foi possível realizar a entrevista com uma das professoras que se prontificou a participar, devido à dificuldade de agendamento.

Zago (2003) compreende que a gravação do material é fundamental, pois, baseado nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. O registro das entrevistas auxiliou também na organização e análise dos resultados, uma vez que permitiu que o conteúdo fosse reexaminado e facilitou a transcrição.

Para o tratamento das informações, foi utilizada a análise de conteúdo, por poder se aplicar, de acordo com Laville e Dionne (1999), a uma grande diversidade de materiais, e permitir abordar vários objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades e ideologias. A análise de conteúdo não foi compreendida como método rígido, mas como um conjunto de vias possíveis para a revelação (reconstrução) do sentido do conteúdo, em que as etapas propostas têm a possibilidade de se entremear.

No primeiro momento, foi realizada a pré-análise, que corresponde à fase da organização propriamente dita, um período de intuições, mas com o objetivo de tornar

operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema do desenvolvimento das operações, num plano de análise (BARDIN, 1988).

Em seguida, foram definidas categorias analíticas, rubricas sob as quais se organizaram os elementos de conteúdo agrupados por semelhança de sentido. Para tal foi utilizado o modelo misto em que categorias são selecionadas inicialmente, bem como podem ser modificadas em função do que a análise aporta (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Com base, principalmente, no referencial teórico sobre construção do saber docente, foram definidas as categorias *a priori*. Em seguida foi realizado o recorte dos conteúdos, buscando agrupar elementos em função da sua significação; estes elementos constituíram as unidades de análise. O recorte do conteúdo foi realizado a partir de temas, fragmentos do texto das entrevistas correspondentes a ideias particulares. Após o agrupamento das unidades de análise nas categorias previamente fixadas, foi possível rever a classificação do conjunto de elementos, permitindo a criação de novas categorias, assim como a subdivisão de categorias existentes.

Por fim, foi realizada a análise qualitativa do conteúdo em consonância com a bibliografia pertinente, buscando captar as nuances de sentido existente entre as unidades, aos elos lógicos entre essas unidades ou entre as categorias que as reúnem. Tal procedimento balizou-se na compreensão de que a significação de um conteúdo reside largamente na especificidade de cada um de seus elementos e na das relações entre eles (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Para apresentação dessas reflexões, esta dissertação foi estruturada da seguinte forma: Introdução, dois capítulos que apresentam resultados tanto da pesquisa bibliográfica quanto da pesquisa de campo e Considerações Finais. A Introdução situa o campo de estudos do Lazer, o entendimento de saber, a problemática de investigação e a orientação metodológica adotada. No segundo capítulo, são contextualizados a universidade, o professor universitário e suas trajetórias. Através de uma revisão e articulação sobre a universidade e o professor universitário; assim como uma reflexão sobre a trajetória dos professores pesquisados e suas dimensões coletivas, tendo por base a literatura e a fala dos docentes. O terceiro capítulo reflete os professores e pesquisadores do campo do Lazer, enquanto sujeitos em prática. Em seguida, discute sobre a construção de saberes desses professores, promovendo um diálogo entre o discurso destes sobre o próprio saber e a literatura sobre o Lazer e formação docente. As considerações finais apresentam a percepção sobre o estudo e seus elementos dificultadores, e retornando às questões norteadoras para tecer considerações e refletir resultados do estudo.

2 OS PROFESSORES E O CONTEXTO DE SUAS TRAJETÓRIAS

A universidade é um tecido complexo feito de combinações e diferenciações, atravessado de contradições e disputas ideológicas, com importantes funções não apenas para a economia, mas também para a socialização, o avanço de espírito científico, a cultura, a crítica fundamentada e a emancipação. É nesse contexto que se insere o professor, como sujeito influenciador e influenciado na relação com o saber, enquanto sujeito-em-prática.

Este capítulo visa contextualizar a instituição universitária, compreendida como *locus* do saber, e o professor universitário, que desempenha papel fundamental na relação com esse saber. São apresentados alguns aspectos históricos da constituição da universidade, o docente universitário, assim como a reflexão sobre as trajetórias dos professores universitários do campo do Lazer entrevistados e suas dimensões coletivas.

2.1 A universidade e o professor universitário

Na Antiguidade Clássica, o Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já possuía escolas consideradas como de alto nível para formar especialistas de classificação refinada em medicina, filosofia, retórica e direito. Tal processo foi interrompido com as invasões bárbaras, entre os séculos V e X (LUCKESI, 1989). Nesse período, podem se considerar também os estudos superiores, como nas escolas monacais, que funcionavam nos mosteiros, onde se formaram os grandes pensadores da Igreja Católica, ou nas escolas catedralícias, que funcionavam nas catedrais, das quais saíam os clérigos e os administradores da Igreja (CASTANHO, 2000).

Entretanto, é no período compreendido entre o final da Idade Média e a Reforma (entre os séculos XI e XV) que propriamente nasce a universidade – instituição de educação superior constituída pela agregação de diversas escolas específicas, nas quais se formavam especialistas diplomados (CASTANHO, 2000). A universidade logo se identificou “com sua sociedade e sua cultura, tornando-se efetivamente órgão de elaboração do pensamento medieval (LUCKESI, 1989, p. 30)”.

A universidade surge num contexto em que os mosteiros medievais perderam a sintonia com o ritmo e o tipo de conhecimento que vinha surgindo no mundo ao seu redor.

Uma vez que eram murados, os mosteiros não conseguiram atrair o mundo externo para dentro de suas preocupações e de seus métodos de trabalho. Prisioneiros de dogmas, defensores da fé, intérpretes de textos, os mosteiros pareceram insensíveis à necessidade de incorporar os saltos do pensamento da época, muitas vezes preferindo retornar ao pensamento grego (BUARQUE, 2003).

Contudo, de acordo com Luckesi (1989), no século XVIII surge, com os enciclopedistas, o movimento iluminista que questiona o tipo de saber fundamentado nas *summas medievais*⁴. Para Carvalho (2007), é nesse período que o saber se desdobra em disciplinas. Quando certos procedimentos intervieram a fim de organizar o saber como disciplina, engendrou-se um empreendimento que desenvolveu junto a todo saber novas regulamentações, com o propósito distributivo de equivalências e exclusões. As formulações de problemas específicos, advindos de um saber que se especializa como ciência, provocaram a homogeneização, normalização, classificação e centralização dos saberes.

De acordo com Luckesi (1989, p. 32):

Será, porém, o Século XIX, com a nascente industrialização, o responsável pelo “golpe à universidade medieval e pela entronização da universidade napoleônica – na França – caracterizada pela progressiva perda do sentido unitário da alta cultura e a crescente aquisição do caráter profissional, profissionalizante, na linha do espírito positivista, pragmático e utilitarista do Iluminismo.

O marco dessa transformação ocorre em 1810, quando da criação da Universidade de Berlim. Dessa forma, entende-se que a universidade moderna, enquanto centro de pesquisa, é uma criação alemã, preocupada em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época (LUCKESI, 1989).

Com relação às origens e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano. Enquanto os espanhóis, desde o século XVI, fundaram universidades em suas colônias na América, em território brasileiro, por sua vez, não se criaram instituições universitárias até o início do século XIX (OLIVEN, 2002).

Até 1808, os luso-brasileiros faziam seus estudos superiores na Europa, principalmente em Coimbra – Portugal. Somente com a vinda de D. João VI para a Colônia, é instituído aqui o chamado ensino superior. Nasce as aulas régias, os cursos, as academias, em resposta às necessidades militares da Colônia, consequência da instalação da corte no Rio de Janeiro. E é somente a partir de 1930 que se inicia o esforço de arrumação e transformação

⁴ *Summas medievais*: utilizado pelos escritores medievais para designar um compêndio de teologia, filosofia ou direito canônico. Os mais famosos são *Summa Theologiae* e *Summa contra Gentiles* de Tomás de Aquino.

do ensino superior no Brasil, quando o ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se universidade (LUCKESI, 1989).

Refletindo a relação da universidade com o conhecimento, Akimoto (2005) destaca que, para a universidade da Idade Média, a prioridade era concentrada na disseminação do conhecimento, ao passo que a universidade moderna busca, sobretudo, a descoberta do conhecimento. Tal constatação foi efetivada após a institucionalização da ciência no âmbito da universidade do século XIX. Assim, a pesquisa nas atividades regulares trouxe “a diferenciação do conhecimento, a criação de grupos de pesquisa baseados no conhecimento, a organização de cadeiras, de departamentos e do corpo docente (AKIMOTO, 2005, p. 184).

No início do século XX, de acordo com Buarque (2003), as universidades se viram como verdadeiros mosteiros modernos, onde, em vez de monges, havia estudantes universitários; no lugar dos dogmas, o debate restrito às disciplinas clássicas tradicionais; no lugar da participação no mundo do consumo de massa, o esnobismo aristocrático do saber bacharelesco. Refletindo sobre seu papel, as universidades se reciclaram, trazendo para dentro de si áreas do conhecimento técnico, como a engenharia e as ciências aplicadas. Contudo, “já em meados do século, a universidade estava tão transformada que os campos tecnológicos eram agora dominantes em relação aos campos tradicionais da filosofia, das artes e da literatura” (BUARQUE, 2003, p. 30).

O começo do século XXI mostra que a primazia do conhecimento tecnológico, mais uma vez, volta a cercear o conhecimento de nível superior, enquanto os estudos clássicos, que por tanto séculos foram o cerne do saber universitário, passam a ser relegados a departamentos, muitas vezes, depreciados (BUARQUE, 2003). Nesse mesmo sentido, Dias Sobrinho (2003) compreende que a valorização do conhecimento útil produziu, em contraponto, a depreciação das artes e das humanidades, do desenvolvimento do pensamento crítico e da compreensão dos processos históricos e culturais.

Chauí (2003a) corrobora com esse entendimento quando afirma que a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face à da religião e do Estado. Portanto, estabeleceu-se na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto no ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.

Este conceito também pode ser encontrado em Cunha (1996), que afirma que a sociedade contemporânea tem colocado na ciência toda a sua expectativa de melhores

condições de vida, o que explica o conhecimento científico vir substituindo, em certa medida, outros poderes, inclusive o poder religioso.

Para Cunha (1996), a universidade como principal instituição de produção e distribuição da ciência assume também o lugar de reprodução dos modos de fazer da ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam. Dessa forma, a autora compreende que a concepção positivista, responsável pela consolidação dos paradigmas científicos, contribuiu para a ciência, por outro lado, fez com que a organização do conhecimento se tornasse refém dos princípios positivistas.

Nesse sentido, a Sociologia da Ciência privilegia o conhecimento no entendimento de que este constitui o principal fator determinante da estrutura e operação da universidade. “Segundo tal ponto de vista, coloca-se toda ênfase em declarar que o trabalho acadêmico – composto das fases de aprendizagem, pesquisa, ensino e serviços – é basicamente constituído de conhecimento, ou aplicação de conhecimento como material e mediação” (AKIMOTO, 2005, p. 170). Sobre esta constatação, o entrevistado 1 pondera:

As universidades estão bem estruturadas. Acho que é importante, porém o universo acadêmico trabalha com o conhecimento científico, porque ele é verificável, factível e corroborável ou refutável. Existem outros saberes que são os saberes tácitos, por isso a gente precisa imergir no universo da cultura. A universidade é um ponto de partida excepcional, mas duas inserções precisam ser feitas. A primeira é no âmbito do contato com a cultura. Inclusive saber o que os recreadores estão fazendo nos hotéis-fazenda, o que os recreadores estão fazendo nos parques temáticos. E também saber o que as pessoas estão fazendo nas calçadas, nas ruas. E a gente pode fazer isso tanto convidando quem está na profissão para os grupos de estudo quanto também realizando pesquisas para investigar a cultura vivida nas ruas [...].

Este professor compreende que a universidade precisa trabalhar com a ampliação de saberes, no sentido do melhor entendimento de sua função. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2008) entendem que a universidade, enquanto instituição educativa, tem se configurado como um serviço de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a ampliação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social, e econômico das sociedades.

Na atualidade, as finalidades da universidade podem ser identificadas, contudo não parecem se concretizar sem conflitos. Tal ocorrência pode ser percebida em Chauí (2003a) quando destaca a universidade como instituição social e que como tal exprime, de certa maneira, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Dessa

forma, estão presentes, no interior da instituição universitária, opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

Assim, a universidade comporta questionamentos sobre a sua própria finalidade. Sua crise de identidade, a dicotomia entre sua função de profissionalizar e produzir conhecimento, a crise de autonomia perante o Estado, a sua organização interna perante as demandas externas são alguns dos elementos que, independentemente do tempo de vida das instituições, fazem-se presentes no cotidiano de cada uma delas (CUNHA; BRITO; CICILLINI, s/d.).

A lógica do mercado apresenta uma visão organizacional da universidade que produz uma universidade operacional “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, [...] estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos” (CHAUÍ, 2003a, p. 7).

Os professores universitários entrevistados têm percebido as características limitantes dessa universidade operacional no que diz respeito à possibilidade de troca de experiências e construção de novos saberes. Um deles se expressa:

[...] Nós vivemos ainda sob a influência do positivismo. A maioria das universidades – graças a Deus, a minha não – é formada por departamentos. O nome já está dizendo: você de-par-ta-men-ta-li-za. E à medida que há jogo de poder, seja por espaço físico – o que eu acho um absurdo – os professores brigam para ter mais espaço... espaço melhor que o outro. Eu acho que contribui muito pouco, porque aí entra a fogueira de vaidades [...] (entrevistado 3).

Diante de tal questão, compreendo que a forma como as universidades estão estruturadas, dialogando com a lógica operacional, tem contribuído para que os professores universitários entrem numa verdadeira disputa entre si, entre departamentos, faculdades e instituições – uma corrida que se dá pelo espaço físico, como cita o entrevistado, mas também por verbas, méritos e melhores classificações.

De acordo com Chauí (2003a), na universidade operacional, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes. A pesquisa, por sua vez, também segue o padrão organizacional. E numa organização, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado.

A autora é ainda mais enfática com relação ao papel da pesquisa na universidade operacional, e afirma:

Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação (CHAUI, 2003a, p. 7).

Refletindo sobre o que significa pensar a universidade enquanto organização e não enquanto instituição social, Chauí (2003b) entende que a instituição social aspira à universalidade enquanto a organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Nesta acepção, a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

A partir da reflexão sobre a finalidade da universidade, Tardif (2004) compreende que é exatamente o distanciamento entre a produção e transmissão dos saberes que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e ensino.

De acordo com Cunha (1996), o desafio da indissociabilidade do ensino com a pesquisa nos cursos de graduação continua presente na universidade. Assim, o exercício de pensar e discutir o assunto em diferentes contextos e instituições de ensino superior revela que sequer existe um acordo conceitual sobre o sentido da indissociabilidade e nem uma reflexão sistemática sobre o tema. Para a autora:

A maior parte da comunidade universitária, e em especial os docentes, explicita a idéia de que há indissociabilidade quando o professor faz ensino e projetos de pesquisa e extensão. Espelhando o que seu plano de trabalho exige, há horários e compartimentos específicos para cada uma destas atividades. A idéia de indissociabilidade se concretizaria pelo trânsito de experiências e conhecimentos que o *professor* leva aos alunos, como resultado de suas vivências acadêmicas (CUNHA, 1996, p. 32).

No entendimento de Cunha (1996) a compreensão de que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão se dá de forma tão simplista é no mínimo questionável, mesmo considerando um ganho de qualidade os professores se envolverem com as três dimensões da vida universitária. Sobre esse embate no currículo da universidade, duas professoras universitárias entrevistadas se colocam da seguinte forma:

Eu acho que os currículos não são formados para esta interdisciplinaridade como a gente tem interesse e sonha. Eu acho que eles são voltados ainda para a construção de um conhecimento temático muito específico, sem ter uma amarração no final. [...] Eu não vejo nenhum curso que tenha esse interesse de fazer essa amarração interdisciplinar, colocando na formação essa ideia de construção de um conhecimento mais coletivo; e inclusive respaldando o futuro profissional para trabalhar dessa maneira interdisciplinar, tanto que a gente vê nas escolas, o professor de Educação Física no seu mundinho, o professor de Artes no seu mundinho, etc. Então eu acho que falta no currículo esta ideia de interdisciplinaridade, de multidisciplinaridade, são elementos que nesse sentido se transformam em barreiras.

A própria escolha das disciplinas – aqui na universidade em que atuo, que é um grande centro de formação, é uma universidade reconhecida – mostra isso. O meu próprio grupo de pesquisa, que é um grupo também reconhecido no Brasil e em alguns países do exterior, tinha essa limitação de não ter uma disciplina específica sobre lazer, onde eu pudesse discutir efetivamente essas idéias de formação e tudo mais. Então isso me limitava bastante, porque eu tinha que deixar a proposta apenas na questão científica, mas não na troca de experiência na questão da docência. Então, nesse sentido eu acho que a universidade ainda peca por não ter uma visão mais genérica de formação e sim muito específica (entrevistada 4).

Eu entendo que os princípios que hoje estão presentes na política da universidade onde atuo são muito interessantes. São baseados na interdisciplinaridade; na flexibilização curricular; no desenvolvimento de projetos coletivos; onde seja possível articular teoria e prática; ensino, pesquisa e extensão. Então estes pressupostos são muito importantes, instigantes, interessantes e desafiadores. Entretanto, a forma operacional, logística, como a universidade está constituída não permite que esses pressupostos sejam concretizados integralmente no nosso dia a dia (entrevistada 5).

Fávero (1989) considera importante destacar que a discussão ensino/pesquisa não pode deixar de levar em consideração um aspecto, também de natureza histórica: a relação entre ciência e sociedade. Esta relação, entretanto, não se dá de forma linear e simplificada. Os determinantes internos à ciência e à comunidade científica encontram-se mediatizados histórica e socialmente. Para a autora, não é mesmo possível definir, *a priori*, a natureza do relacionamento entre ciência e sociedade, a não ser de forma muito geral. E chama a atenção para a necessidade de se ter uma visão mais apropriada da atividade científica como atividade social e examinar, em cada caso, seu relacionamento com o contexto histórico em que se dá.

Ghedin (2005) também colabora para essa reflexão, ressaltando que “neste momento de pós-Revolução Industrial (tecnológica), a produção e a transmissão do conhecimento se dão dentro de uma “ilógica” (irracionalidade) da divisão do trabalho que esfacela e divide o saber do ensino e da pesquisa”. A pesquisa passa a ser tarefa do pesquisador especializado e ao professor será dada a tarefa de transmissor do conhecimento.

Nessa “ilogicidade” apresentada por Ghedin, a universidade pode ser compreendida como resultado da sociedade na qual está inserida, oferecendo os saberes desse sistema social que, muitas vezes, não está preocupado em formar o cidadão, mas apenas em formar o empregado que será selecionado para o mercado de trabalho.

Fávero (1994), diante desta realidade, coloca a questão: como o conhecimento criado e veiculado pela universidade poderá ir ao encontro de faixas mais amplas da sociedade? Como as funções de ensino – por meio da docência – de pesquisa e extensão poderão servir de mediação entre a universidade e a sociedade, superando seu caráter elitista e isolacionista?

Um dos professores universitários entrevistados compreende que tem buscado trabalhar no sentido de aproximar a pesquisa dos gestores (de políticas públicas de esporte e lazer) e tem trazido os gestores para a pesquisa. E explica:

Atualmente o meu maior trabalho é esse. Para a coisa não ficar assim, gestão e pesquisa, universidade e ação totalmente desvinculadas. Porque a nossa universidade está de costas viradas para a sociedade [...] Vou te dar um exemplo nos esportes que são ensinados nos cursos de Educação Física, que são aqueles cinco básicos: atletismo, natação, basquete, vôlei e futebol, tem algumas que têm handebol, que começou a aparecer como disciplina optativa agora os esportes radicais. Na real, você tem um esporte ou dois ou três sendo criados por dia. E aí, você vai trabalhar nestes esportes motivado pela curiosidade. Por isso a crise na Educação Física escolar, que aí você tem que levar para a escola o que você aprendeu na universidade, e oferece as mesmas coisas, e os alunos pedem atestado e vão se matricular na academia da esquina, porque lá tem as últimas modas, este tipo de coisa. Então, não digo que você tenha que se curvar ao mercado, não é nada disso, mas você tem que estar antenado. A linguagem é outra hoje, a comunicação é outra hoje, você tem que se comunicar de um jeito diferente, mais conciso. Aí você tem o professor de Educação Física gritando lá na frente da turma, a turma toda em fila indiana. Bom, quem vai aguentar uma aula dessas? (entrevistado 3).

Esta constatação também é enfatizada por Demo (1997) quando afirma que a universidade, juntamente com a escola, não está conseguindo acompanhar o ritmo inovador, que tem acarretado um ar de notória obsolescência. O que incomoda, sobretudo, é o fato de o mercado neoliberal estar se relacionando positivamente com o conhecimento moderno, porquanto o lucro depende cada vez mais da produção e uso intensivos de conhecimento inovador.

Este fato tem afastado a escola e a universidade, cada vez mais, das relevâncias concretas da vida, sobretudo do desafio de sobrevivência, sem falar do desafio de postar-se à frente do futuro. Ambas não conseguem, sequer, ser contemporâneas (DEMO, 1997. p. 12).

O conhecimento universitário, se vê, mais uma vez, murado e defasado, perdendo sintonia com o conhecimento e as demandas da realidade social externas a esses muros. Para Buarque (2003, p. 30) “a universidade sofre hoje do mesmo problema que afligiu os mosteiros há mil anos, e ela própria, há um século”.

No entendimento de Werthein (2003), a universidade não pode cumprir plenamente os seus papéis se não está totalmente sintonizada com o seu tempo e o futuro que ajuda a construir. Uma vez que é lócus histórico da divergência, tende a ser também conservadora, enquanto guardiã de certos valores, ideias e critérios. Dessa forma, a mudança da universidade é um processo delicado que depende de um processo de negociação, em face das divergências que enriquecem o debate.

Akimoto (2005) destaca o professor dentro do âmbito da universidade e afirma que os membros do corpo docente universitário são os principais atores na produtividade acadêmica e podem ser definidos pelas suas funções de conhecimento, na qualidade de cientistas e professores, mas também na de consultores ou administradores.

No entanto, considerar as funções do professor universitário implica pensar a intensificação do seu trabalho aliada à natureza cada vez mais complexa da sociedade e às exigências necessariamente mais amplas que esta coloca à educação e aos educadores (HARGREAVES, 1998). Tardif (2008) pondera que o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa de atores e requer de sua parte certa autonomia. “Neste sentido, esse trabalho é definido por regras administrativas, mas depende igualmente, ou mais ainda, da atividade responsável e autônoma dos professores envolvidos com a profissão” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 112).

Aproximando-se dessa reflexão, a entrevistada 5 expõe desafios que tem enfrentado dentro da universidade no que diz respeito a um programa de mestrado:

A gente vem trabalhando para conseguir isso, mas nem sempre consegue. O nosso volume de trabalhos aqui é muito grande. Os trabalhos administrativos também demandam uma grande energia da nossa parte, então muitas vezes desenvolver os processos é uma tarefa muito árdua, a burocracia é muito grande. Então eu vejo que a nossa prática ainda tem que levantar muito, já alguns passos vêm sendo dados, esses passos são importantes, mas a realidade, ela precisa ser mais coerente com esses pressupostos. [...] Eu acho que a universidade limita então pelos processos tradicionalmente desenvolvidos: a departamentalização, o desenvolvimento de disciplinas, muitas vezes, fragmentadas, ao não oferecer melhores condições de trabalho para os professores e uma condição acadêmica para os estudantes, mas isto é fruto até de uma política muito mais profunda, muito mais complexa também. Nesses pontos eu acho que limita. E ela possibilita quando confere para os professores uma autonomia e uma relativa liberdade de atuação.

Nesse mesmo sentido, Therrien (2002) reflete as funções do docente universitário. De acordo com o autor, este profissional deve coordenar uma tripla relação com o saber: como sujeito que domina saberes, que transforma esses mesmos saberes e ao mesmo tempo precisa manter a dimensão ética. Ou seja, atua com uma pluralidade de saberes já definidos e produzidos por outros, e que constituem parte do repertório de informações de que se deve dispor para o exercício de sua profissão. Discute, transforma e gera novos saberes, seja na experiência reflexiva do cotidiano, seja através da pesquisa científica. E, por fim, o trato com o saber situa-se num patamar ético, porque envolve decisões de teor político-ideológico.

Outra perspectiva que envolve o professor universitário é apresentada por Fávero (1989), que chama a atenção para a dimensão institucional e coletiva da relação docente-pesquisador.

A integração na universidade entre essas funções não se faz no abstrato, é fruto de uma opção institucional e não apenas de indivíduos. Assim sendo tanto a função docente-pesquisador, como as funções e tarefas da universidade não se exercem no abstrato. Penso ainda que, da mesma forma que as ações de uma dada instituição se caracterizam na sua relação com o social, tomado no sentido mais amplo, também a relação docente-pesquisador no interior de uma determinada organização social, administrativa e pedagógica deve expressar-se fortemente no cotidiano da vida acadêmica (FÁVERO, 1989, p. 51).

Nessa compreensão da dimensão subjetiva e coletiva que envolve a relação docente-pesquisador, os professores têm se defrontado com o embate entre as limitações impostas pela estrutura da universidade e as possibilidades de obter troca de saberes entre si. Assim, um dos entrevistados compreende a universidade como limitadora de experiências, contudo ressalta as trocas de saberes com os pares que tem vivenciado na universidade a partir dos grupos de pesquisa. O professor ressalta que, em desdobramento do grupo de pesquisa, vários professores foram fazer seus doutorados motivados por provocações do grupo, e complementa:

[...] a minha querida amiga [...] fez uma tese de doutorado lindíssima, obviamente que não é responsabilidade do grupo [de pesquisa], é responsabilidade dela mesma. Mas tinha um pouco a ver com aquela ambiência intelectual que a gente criou, porque esse era efetivamente o objeto do grupo [de pesquisa], é criar uma ambiência intelectual, onde as pessoas possam se sentir bem para encontrar o seu caminho. Nem que seja para longe de nós, então assim, que não seja conosco, não importa, que ninguém é obrigado a ficar o tempo inteiro. [...] mas foram experiências pontuais, porque [...] nossa universidade é muito fragmentada. A gente tem muito pouca possibilidade de estabelecer contato, ainda que eu ache isso algo fundamental (entrevistado 2).

Outra possibilidade ressaltada por uma entrevistada está relacionada ao acolhimento de propostas de diversas naturezas pela universidade, que é compreendido como motivação aos professores.

Eu entendo até que isso deveria ser estimulado mais, eu entendo que os professores têm que procurar conciliar as demandas estritas desse fazer acadêmico que envolve o científico, que envolve o social, que envolve o administrativo, que envolve o econômico e tantos outros com interesses de pesquisa mesmo. Porque isso estimula as pessoas, é muito diferente a gente estar envolvida num projeto com o qual a gente se identifica mesmo ou simplesmente cumprir uma tarefa. Então isso perpassa esse processo de ensino-aprendizagem e eu acho que é muito importante. Então, quando a universidade oferece condições para que os docentes e todos seus funcionários, toda a sua comunidade desenvolvam o seu potencial de uma forma inédita. Eu acho que é fundamental. E isso acontece, eu vejo acontecendo (entrevistada 5).

O entrevistado 1 ressalta como aspecto importante, para ultrapassar as limitações da universidade, a necessidade da criação de conclaves acadêmicos entre os estudiosos, no caso do campo de estudos do Lazer, para que seja possível estabelecer o estado da arte da área. E complementa:

Porque eu percebo que tem gente estudando coisa que já foi superada, mas que às vezes determinadas pessoas ainda trabalham com aquele paradigma. Se nós pudéssemos, como autores do Lazer, ter em conta que a gente só vai discutir [...] qual conhecimento é de vanguarda e qual é ultrapassado, para a gente poder economizar formação das pessoas. Mas não no sentido de uma coisa autoritária, “este é o saber correto”, mas no sentido de tentar pelo menos estabelecer um diálogo que não seja acidental ou ocasional. Diálogos programados para a gente discutir e criticando o próprio conhecimento. [...] E a gente começar, portanto, a ter densidade na área, porque, como o campo de investigação é grande, a gente precisa ter matrizes teóricas bem resolvidas. E essa é uma deficiência no Lazer. Então, a universidade é limitadora se a gente ficar nela. Então, a gente precisa fazer grupos de estudos, multi-institucionais e precisa também fazer uma relação com quem está recreando e recriando o lazer. São as pessoas que estão aí na profissão e estão na rua, estão na cultura (entrevistado 1).

A falta de articulação entre professores/pesquisadores universitários é compreendida assim como uma deficiência para a área de estudos destes docentes. Tal perspectiva apresentada pelo professor dialoga com o que Ferenc (2005) apresenta em sua tese de doutorado. Para a autora, a intensificação do trabalho docente pode contribuir, por exemplo, para a desmobilização do professor quanto à participação em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como os órgãos de classe ou associações. Dessa forma, a relação que o professor/pesquisador universitário estabelece com a universidade, com o saber e com seus pares é fundamental para a determinação de como se desenvolve a área de estudos em que atua.

Apesar da compreensão da importância do papel do professor universitário na relação com o conhecimento criado e veiculado pela universidade, pode-se notar que há uma pequena produção acadêmica sobre a formação do professor de ensino superior no Brasil. Masetto (2003), buscando contribuir para o entendimento de quem é este professor, resgata alguns aspectos históricos sobre este profissional no Brasil. Segundo o autor, os professores universitários eram:

[...] Inicialmente pessoas formadas pelas universidades européias; mas, logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, os cursos superiores ou as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons profissionais como eles o eram. Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse então um investimento em ação, praticamente exigiam do candidato a professor de ensino superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão (MASSETO, 2003, p. 12).

A pós-graduação, nas décadas mais recentes, oferecendo cursos de mestrado e doutorado, contribui para a aproximação entre pesquisa e ensino superior. De acordo com Castro (1985), dentre os fatores institucionais que concorrem significativamente para a

implantação do sistema de pós-graduação, deve-se destacar, em 1951, a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Pesquisas, atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Investigando a formação do professor pesquisador em nível superior no Brasil no período de 1945-1964, Carvalho (1992) analisa o discurso do governo e da comunidade acadêmica. A autora traz a compreensão de que, naquele contexto em que a pesquisa básica era atividade escassa no ensino superior, ocorreu o incentivo à formação do pesquisador conjugado ao impulso da ciência aplicada. A valorização do tecnólogo acontecia num processo que engendrava dicotomias tais como: a separação entre pesquisador e tecnólogo, teórico e prático, pesquisador e professor.

Carvalho (1992, p. 442) destaca ainda que a relação ensino/pesquisa aparece de forma hierarquizada, “com prioridade para a atividade de pesquisa enquanto propulsora do desenvolvimento e elevação dos padrões para a formação do pesquisador. Por sua vez o ensino era secundarizado, com conseqüente diminuição de exigências e/ou padrões para a formação de professor”.

Em 1965, foi aprovado no Conselho Federal de Educação o parecer que traçava o perfil da pós-graduação brasileira, estruturando-a nos moldes do sistema americano e distinguindo o nível *lato sensu*⁵ (aperfeiçoamento e atualização) do *stricto sensu*⁶ (mestrado e doutorado). No entanto, é com a Lei 5.450/68 que é institucionalizada no Brasil a pós-graduação, cujos objetivos foram definidos como: a) formar professores para o ensino superior; b) preparar pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e particulares; e c) estimular estudos e pesquisas que servissem ao desenvolvimento do país (CASTRO, 1985).

De acordo com Schwartzman (1999), a reforma universitária de 1968 consagra na legislação o modelo universitário centrado na pesquisa e na pós-graduação, levando inclusive os professores a procurarem uma pós-graduação, tanto na instituição em que trabalhavam quanto em outras no país. Deve-se pontuar também que esse período foi seguido de uma

⁵ *Lato sensu* é uma expressão latina que quer dizer sentido amplo. Os cursos de pós-graduação lato sensu são oferecidos para portadores de diploma do ensino superior e são mais voltados para a área profissional, com caráter de educação continuada. Nesta categoria estão os cursos de aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas-aula e sem trabalho de conclusão de curso), especialização (mínimo de 360 horas-aula e trabalho de conclusão de curso) e os cursos de *Master Business Administration* – MBA (mínimo de 400 horas-aula e trabalho de conclusão de curso).

⁶ *Stricto sensu* é uma expressão também latina que significa literalmente sentido estrito. Refere-se ao nível de pós-graduação que titula o estudante como mestre e doutor em determinado campo do conhecimento, denotando um tema mais específico do que o *lato sensu*.

grande expansão do ensino privado, sobretudo na forma de instituições isoladas de ensino. Entretanto, segundo Oliven (2002), o setor público foi o maior responsável pelo desenvolvimento da pós-graduação e das atividades de pesquisa.

Segundo Masseto (2003), na última década, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir dos profissionais cursos de especialização na área e, atualmente, mestrado e doutorado. Essa exigência resulta na presença significativa de profissionais qualificados em cursos de pós-graduação compondo os corpos docentes das faculdades e universidades.

Tal mudança pode ser compreendida no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que no artigo 66 delega à pós-graduação a preparação para o exercício do magistério superior, prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado. Já no artigo 52, a LDB define que as universidades devem ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

Teixeira (2005) aborda criticamente a questão e compreende como ineficaz a política de exigir uma determinada quantidade de titulados para compor os quadros docentes de instituições de ensino superior como medida capaz de melhorar a qualidade do ensino. Para o autor, os titulados podem estar mais atualizados em relação aos conteúdos que irão ministrar, mas isso pode não garantir melhor desempenho como educador.

Outra crítica é apresentada por Vaz de Mello (2002), que compreende que a pouca valorização da formação de professores universitários no Brasil no contexto das pesquisas constitui uma das manifestações da ausência de políticas que valorizem e estimulem esse campo de investigação pedagógica. Tais políticas são consideradas como necessárias nos dias atuais, dado o grande crescimento de cursos superiores no País.

Vaz de Mello (2002) observa avanços no campo de pesquisas, que priorizam os parâmetros estatísticos, os quais já estão sistematizados e oferecem um bom nível para estudos e reflexões em face das políticas de ensino superior.

Em contrapartida, na área de formação do professor universitário não acontece a fluência de estudos que dariam subsídios às decisões políticas quanto aos processos de ensino, pesquisa e extensão e administração nas universidades, entendidos como campos interdisciplinares, que constituem um fluxo de relações e tensões e que estão a exigir novas estratégias de gestão do conhecimento diante das novas exigências de formação e de desempenho profissional da carreira docente (VAZ DE MELLO, 2002, p. 83).

E é buscando compreender a formação de professores/pesquisadores universitários que atuam no campo que considero necessário recorrer às suas trajetórias, ao

caminho no qual se lançaram enquanto sujeitos em prática, enquanto pessoas e profissionais que se fizeram docentes universitários do campo do Lazer.

2.2 Trajetórias de professores do campo do Lazer

Diante da carência de estudos que tenham como foco a formação de professores para o ensino superior, referencio, sobretudo, estudos realizados com professores da educação básica para o entendimento das trajetórias dos professores universitários. Para tal, busco contextualizar o professor universitário, a universidade e suas peculiaridades, ciente da advertência de Gimeno Sacristán (2005) de que não podemos falar de “professores”, incluindo os professores do ensino fundamental e universitários, como se fizessem o mesmo tipo de trabalho, pois desenvolvem ações diferenciadas, a preços, status e poderes muito diferentes.

Mizukami (1996) traz contribuições importantes em seu trabalho sobre docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. A autora utiliza-se de relatos pessoais dos professores, entendendo que a pessoa que mais sabe sobre uma dada trajetória profissional é aquela que a viveu e para quem a maneira de definir as situações vividas desempenha um papel primordial na explicação da especificidade da atuação docente.

A vida profissional dos professores é trabalhada por Huberman (1992), a partir da perspectiva da “carreira”, que é entendida como um processo que envolve o percurso de professores em uma ou várias instituições de ensino, nas quais estiveram ou estão engajados.

A partir de estudos com professores do ensino médio, Huberman (1992) compreende a existência das seguintes fases que compõem a carreira: 1) “Entrada na Carreira”: marcada pela descoberta, choque do real e exploração; 2) “Diversificação”: fase em que os professores lançam-se numa série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação e metodologias; 3) “Pôr-se em questão”: fase de questionamentos e desencantos; 4) “Serenidade e distanciamento afetivo”: em que os professores estão menos sensíveis ou vulneráveis a avaliação dos outros; 5) “Conservantismo e lamentações”: fase de recusa às mudanças e lamentações com relação às atitudes dos alunos e políticas educacionais; e 6) “Desinvestimento”: fase caracterizada por um recuo face às ambições e aos ideais presentes no início.

Gonçalves (1992) também compreende a carreira a partir de “fases”, mas realiza estudos com professores do ensino fundamental, e as compreende da seguinte forma: 1)

“Início”: fase do choque com o real, descoberta; 2) “Estabilidade”: período de autoconfiança e satisfação; 3) “Divergência”: fase marcada pelo desequilíbrio e saturação; 4) “Serenidade”: em que há quebra do entusiasmo, e um distanciamento afetivo; e 5) “Renovação do interesse e desencanto”: fase em que alguns professores parecem ter renovado o seu interesse pelo ensino e outros demonstram cansaço, saturação e impaciência.

Huberman (1992, p. 38) alerta que a perspectiva da “carreira” não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os sujeitos de uma dada profissão viverão todas as fases. “O desenvolvimento de uma carreira, é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

As fases das carreiras dos docentes propostas por Gonçalves e Huberman são importantes na compreensão da vida profissional dos professores; contudo, esses estudos se referem a professores do ensino básico. Para o entendimento das trajetórias de docentes universitários, recorro a observações decorrentes desses estudos, sem, contudo, utilizar a perspectiva da carreira dividida em fases.

Neste estudo, entendo que as carreiras dos professores, de acordo com Gonçalves (1992), desenvolvem-se por referência a duas dimensões complementares: a individual – centrada na natureza do seu eu, construído em nível consciente e inconsciente, e a grupal ou coletiva – construída sobre as representações do campo escolar, influenciando e determinando aquelas.

Gonçalves (1992) compreende a trajetória profissional como resultado da ação conjugada de três processos de desenvolvimento: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional. Para ele, o desenvolvimento pessoal refere-se ao resultado de um processo de crescimento individual, em termos de capacidades, personalidade, habilidades e interação com o meio. A profissionalização é compreendida como desenvolvimento profissional, resultado de um processo de aquisição de competências. Já a socialização profissional implica as aprendizagens do professor relativas às suas interações com o meio profissional, considerando tanto a adaptação ao grupo profissional ao qual pertence quanto as influências de mão dupla entre professor e o seu meio.

Torres (2006), que estudou o saber docente do professor universitário, destaca a importância de se considerar a influência tanto da trajetória pessoal e profissional, quanto do contexto institucional e social em que estão inseridos os professores. Tardif e Raymond (2000) destacam ainda a importância de se considerar primeiramente a trajetória pré-

profissional, uma vez que grande parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, em segundo lugar, da trajetória profissional. Estes autores compreendem que os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Nesse mesmo sentido, Isaia (2000) reforça o entendimento do docente universitário como um ser unitário, pressupondo ser este uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos, com a história social que o permeia e com sua própria história. A trajetória, tanto pessoal quanto profissional, dos docentes é compreendida como capaz de envolver uma multiplicidade de gerações que não só se sucedem, mas se entrelaçam na permanente tarefa de produzir o mundo. Assim, cada um, em um mesmo percurso histórico, possui papel diferenciado nessa tessitura.

Dessa forma, apresento de forma sintética a trajetória dos professores pesquisados na forma como eles a descrevem, destacando dados que os identificam como professores do campo do Lazer, assim como elementos que são compreendidos como fundamentais em suas carreiras.

2.2.1 Entrevistado 1

O primeiro professor entrevistado tem bacharelado e licenciatura em Educação Física, concluídos em 1996, numa universidade pública do interior de Minas Gerais. Seu mestrado em Estudos do Lazer foi iniciado logo que terminou a graduação em 1997 e foi concluído em 1999 numa universidade do Estado de São Paulo. O doutorado foi realizado, de 2002 a 2006, na mesma instituição em que desenvolveu outro estudo sobre a temática. Quando iniciou o doutorado, seu estudo se encontrava na linha de pesquisa “Estudos do Lazer”, que foi extinta e até o final do doutorado passou a ser Educação Física e Sociedade. O professor recentemente se matriculou no curso de graduação em Filosofia, buscando complementar sua formação.

Na pós-graduação, está envolvido com o mestrado associado entre as duas universidades públicas do estado do Paraná. Trata-se de um mestrado em Educação Física, que tem quatro linhas de pesquisa, em que o professor atua na linha sociocultural e

pedagógica, chamada “Atuação e Formação Profissional em Educação Física”. O professor compreende que a atuação profissional é um tema de interesse de pesquisa. Embora a formação profissional seja algo que o inquiete, não se considera um estudioso da área, apesar de ter algumas publicações sobre formação profissional, motivadas principalmente por estudos de um orientando do curso de especialização.

Na graduação, leciona no curso de Educação Física uma disciplina chamada “Recreação”, que é técnica e é oferecida no segundo ano; no terceiro ano, ministra uma disciplina chamada “Teorias do Lazer”, que apresenta autores e trabalhos clássicos. Nessa universidade, o professor ainda é líder de um grupo de pesquisa sobre o Lazer, cadastrado na plataforma *Lattes* do CNPq.

Este professor relata a dificuldade de se identificar o início de sua trajetória profissional, considerando que, mesmo antes de se formar no curso de graduação, algumas vivências o inclinavam para um futuro profissional, confundindo-se com a própria trajetória profissional.

Será que surgiu quando, dentro do movimento estudantil, eu organizei um rodeio? Será que posso falar só depois de formado ou será que posso recorrer a essa história? Eu queria ser técnico de handebol, não queria saber de Lazer. Não sabia de assunto de Lazer. Mas foi graças a uma situação casual numa aula de História da Educação Física que eu tive acesso diferenciado ao contato com o professor, as pesquisas em Lazer, a literatura em Lazer (entrevistado 1).

2.2.2 Entrevistado 2

O segundo entrevistado concluiu em 1993 o curso de graduação em Educação Física (licenciatura) por uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro. Em 1994, ingressou no mestrado em Educação Física numa universidade pública do Estado de São Paulo, na área de concentração Estudos do Lazer, concluindo seu trabalho em 1995, com uma dissertação relacionada à História da Educação Física. Posteriormente, em 1996, ingressou no doutorado numa universidade privada do Estado do Rio de Janeiro, onde desenvolveu uma tese que se aproximava dos estudos do Lazer, já que discutia o esporte como forma de Lazer no Rio de Janeiro do século XIX. O doutorado foi concluído em 1999.

Em 2003, o professor fez um pós-doutorado na área de Estudos Culturais, apresentando, no trabalho final, a análise do Lazer em uma perspectiva histórica. Em 2009, iniciou outro pós-doutorado em História Social, buscando discutir as relações entre esporte e Lazer.

Atua com a disciplina “Teoria do Lazer” na graduação em Educação Física de uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, onde é líder de um grupo de pesquisa sobre Lazer, estudos culturais e animação cultural. O professor trabalha no programa de pós-graduação em História Comparada do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais dessa universidade, onde coordena um grupo que estuda a história do esporte e Lazer. Também é docente do Mestrado Interdisciplinar em Lazer numa universidade pública de Minas Gerais.

As disciplinas com que trabalha na pós-graduação são muito variáveis de um ano para o outro. Dessa forma, o professor já trabalhou com disciplinas ligadas ao esporte, com uma disciplina chamada “Esporte, Conceitos e Discursos”, assim como disciplinas ligadas à história do Lazer, como “Lazer, Conceitos e Discursos” e, mais recentemente, uma disciplina chamada “Lazer e Classe Operária”, sempre sob uma perspectiva histórica.

A trajetória deste professor é marcada por sua inclinação pelos estudos históricos e culturais, o que é demonstrado na sua fala:

Eu tinha feito opção por largar a Educação Física. Eu fiz opção por fazer uma carreira de História. E, aí, conversando com um professor que me deu talvez a grande dica da minha vida, que falou assim: “História é difícil fazer carreira acadêmica, fica em Educação Física, que é mais fácil”. E eu falando “Não, mas eu quero estudar História” “Não tem problema, estuda história da Educação Física. E acabou sendo o grande barato da minha vida, porque eu acabei entrando na primeira geração das pessoas que estavam se organizando para estudar a história da Educação Física. E eu só fiz o mestrado, a seleção para o mestrado, na área de Estudos do Lazer, porque na época o único cara que orientava História da Educação Física no Brasil [...] era da linha Estudos do Lazer. Então eu fui fazer Estudos do Lazer, porque eu queria estudar História primeiro, e não me causava nenhum problema, porque, como sempre, já atuava no âmbito da recreação e do Lazer (...)

Dessa forma, o professor se aproxima dos Estudos do Lazer, tendo como foco a História. Até sua entrada na Escola de Educação Física para lecionar, em 1999, havia poucas publicações sobre Lazer. Em decorrência dessa situação, o professor se viu instigado a investigar sobre o tema, buscando ampliar o conhecimento sobre a temática.

2.2.3 Entrevistado 3

O terceiro entrevistado tem licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais. Sua graduação, que se deu numa universidade confessional do Estado de São Paulo, teve início em 1968 e ocorreu num contexto especial:

Naquele ano, o ministro da Educação, que era o Jarbas Passarinho, declarou que os alunos de Filosofia e Ciências Sociais eram os inimigos públicos número um. Então, vários professores meus foram despedidos, foram substituídos por militares e a gente fez um curso de resistência mesmo, porque tinha um decreto, eu acho que era o [...] quatro-quatro-sete, que proibia que mais de três pessoas se reunissem. Qualquer

reunião de mais de duas pessoas era considerada conspiratória. Então a gente teve que estudar muito para botar para fora alguns professores, porque era a única arma que a gente tinha, era estudar para botar para fora os professores que tinham (...).

Após trabalhar alguns anos com Lazer, atendendo diretamente a comunidade, o professor ingressou no mestrado em Filosofia Social em 1981 na mesma universidade em que se graduou motivado pela empresa em que atuava. Antes mesmo de terminar o curso de mestrado, publicou um livro em 1983, incentivado por um professor. Seu estudo de mestrado tinha como tema o Lazer e a educação, que o levou ao estudo de doutorado sobre a pedagogia da animação, realizado de 1985 a 1988 numa universidade pública do Estado de São Paulo.

E como [o professor] na reunião para discutir minha qualificação havia dito que o meu trabalho ao invés de “Lazer e Educação” deveria ser “Pedagogia da Animação”, que ele gostou muito, e a banca gostou muito das considerações finais. Eu prometi para ele “Olha professor, eu não vou mudar, porque meu trabalho é sobre Lazer e Educação mesmo; só no final é que eu falei da Pedagogia da Animação. Então o que eu posso fazer é transformar estas considerações finais num capítulo, trazer outras considerações finais, e aí eu prometo, professor, que no doutorado eu vou estudar Pedagogia da Animação.

O professor atuou no curso de graduação em Turismo de uma universidade confessional do Estado de São Paulo com a disciplina “Sociologia do Lazer”, que hoje mudou para Lazer e Sociedade, no entendimento de que tal disciplina não inclui só os conhecimentos da sociologia, mas também das outras ciências sociais. Nessa mesma universidade, atuou também nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas com “Introdução às Ciências Sociais”, assim como atuou durante um período no curso de Biblioteconomia e Informação com disciplina ligada ao Lazer.

Posteriormente, o professor atuou numa universidade pública do Estado de São Paulo, onde trabalhou com disciplinas no curso de Educação Física, uma vez que nessa instituição havia quatorze disciplinas específicas sobre o Lazer. Então, o professor lecionou “Metodologia Aplicada ao Lazer”, “Teoria do Lazer”, “Introdução ao Lazer”, “Políticas Públicas de Lazer”, “Formação de Pessoal em Lazer”, “Seminários I”, “Seminários II”, “Monografia em Lazer”, entre outras disciplinas.

Atualmente, o professor está vinculado a outra universidade confessional do Estado de São Paulo, atuando nos cursos de graduação em Turismo e Educação Física. No caso do curso de Turismo, o professor trabalhou com a disciplina “Lazer e Recreação”, que anteriormente era chamada de “Recreação”, e depois o Lazer foi incorporado. E atualmente, na Educação Física, trabalhava a disciplina “Introdução aos Estudos do Lazer”. Além disso, a instituição passa a oferecer em 2010 um curso de Tecnólogo em Gestão Desportiva e de Lazer

e tem um grupo de disciplinas sobre o Lazer. O professor ressalta a mudança das nomenclaturas de disciplinas na instituição:

Você percebe que aí há uma diferenciação: as disciplinas eram chamadas de “Recreação”, depois, durante um tempo, foram chamadas de “Recreação e Lazer” e atualmente “Introdução aos Estudos do Lazer”, com duas aulas teóricas e duas práticas. Vai haver uma reformulação lá também, e “Introdução aos Estudos do Lazer” vai ser uma disciplina, “Vivências dos conteúdos culturais do lazer” vai ser outra e “Políticas Públicas” vai ser outra. [...] Então, eu percebo uma evolução assim da Sociologia do Lazer, até tenho um artigo publicado sobre isso, para o Lazer e Sociedade, que você deixa de ser refém da Sociologia, que foi a primeira disciplina que estudou o Lazer, e passa abrir terreno para as outras ciências sociais.

No mestrado – desde a primeira universidade em que atuou, passando pela universidade pública e na universidade em que mantém vínculo atualmente – o professor atua com duas disciplinas, que são “Teorias do Lazer e suas relações com o corpo e movimento” e “Lúdico e Educação, Corpo e Movimento”. Tendo trabalhado essas disciplinas nas três universidades, sente-se privilegiado por poder rever os autores e livros clássicos todo ano.

O professor participa de um grupo de pesquisa em Lazer, de cuja liderança está licenciado. A linha de pesquisa do curso é “Corporeidade e Lazer”, mas está sendo feita uma renovação epistemológica no curso. E as linhas de pesquisa do grupo, além de “Corporeidade e Lazer”, são “Lazer e Meio Ambiente”, “Lazer e Formação e Atuação Profissional” e “Lazer e Políticas Públicas”. Tem-se, então, uma linha de pesquisa no mestrado – Lazer e Corporeidade – a qual, a partir da mudança que está sendo realizada, provavelmente ficará como Corpo e Lazer. Segundo o entrevistado, “porque a corporeidade vai deixar de ser a base epistemológica do nosso curso, por uma série de razões, inclusive por recomendação da Capes”.

2.2.4 Entrevistada 4

A quarta professora entrevistada possui graduação em Educação Física numa universidade pública do Estado de São Paulo, e finalizou o curso em 1975. De 1976 a 1978, fez duas especializações na Alemanha, uma em Jogos e Brincadeiras e outra sobre Ginástica Escolar Especial. Seu mestrado em Educação Física foi defendido em 1991 numa universidade pública do Estado de São Paulo. Em 1997, foi finalizado seu doutorado em Psicologia, no Instituto de Psicologia da mesma instituição em que se graduou.

Sobre os estudos realizados no mestrado, doutorado e livre-docência, a professora explica:

Bom, a dissertação de mestrado versava sobre a questão da criatividade e como ela é inserida no contexto das aulas de Educação Física. Porque me incomodava muito a percepção de que o profissional, por mais habilitado que ele fosse, por melhor curso que ele tivesse feito, ele pouco explorava esse elemento da criatividade no contexto de suas aulas. Então, isso me incomodava bastante. Apesar de que isso estava na formação, estava na cobrança que se tinha sobre os aspectos da prática em si, porém o profissional falava uma coisa e fazia outra. Então, isso me incomodou bastante. E no doutorado, foi mais ou menos a mesma linha de raciocínio, com relação à questão da atividade lúdica. Então, de que maneira os próprios profissionais diziam uma coisa e faziam outra em relação à inserção das atividades lúdicas no contexto da ação profissional. E eu trabalhei com uma teoria que é muito interessante, que é a teoria da dissonância cognitiva, onde você tem os valores e as crenças positivas, mas o comportamento, a conduta em si negativa. Então essa dissonância que dá entre você falar que é aceitável, que é importante, e realmente na prática isso não acontecer. E eu esqueci de falar que tenho uma outra formação que é a livre docência, que é uma outra tese que a gente defende, e que foi baseada nas atividades de aventura, onde a gente estudou o universo do lazer relacionado com as atividades de aventura.

Com relação à atuação, a professora trabalhou vinte e cinco anos com “Atividades Lúdicas” e “Atividades Expressivas”, que são disciplinas complementares e, segundo ela, “bastante interessantes”. Contudo, a partir de recente reformulação no currículo do curso de Educação Física na universidade pública do interior de São Paulo em que atua, a professora passou a trabalhar com as disciplinas “Fundamentos do Lazer”, e “Jogos e Brincadeiras”. Dessa forma, relata que só agora consegue ter uma disciplina relacionada efetivamente com as teorias do Lazer.

Na pós-graduação, a professora está inserida na linha de pesquisa “Estados Emocionais e Movimentos”, na qual trabalha com a disciplina intitulada “Conduta Motora: a Especificidade dos Aspectos Psicológicos”, com base fundamental na Psicologia e na Etiologia. A discussão dessa disciplina está voltada à questão do prazer, das sensações, da emoção relacionada ao movimento.

2.2.5 Entrevistada 5

A quinta professora entrevistada concluiu a licenciatura em Educação Física em uma universidade pública de Minas Gerais em 1992, onde teve a oportunidade de se envolver em vários projetos. A professora destaca:

Eu era uma trabalhadora, mas me interessava pelo envolvimento em grupo de estudos e alguns projetos de ensino de extensão aqui dentro. Então, quando eu me formei, eu já tinha claro que eu queria continuar estudando. Eu queria manter, na época não sabia dessa expressão, não conhecia que é formação continuada. Mas eu sabia que isso seria importante, então eu já tinha isso muito claro antes de me formar, que eu queria seguir uma pós-graduação e continuar atuando na área.

Dessa forma, mesmo atuando no campo profissional, a professora fez uma especialização em Lazer de 1993 a 1994, na mesma instituição. E antes mesmo de concluir o curso, inscreveu-se no mestrado em Educação Física e foi aprovada. De 1994 a 1995, realizou seu mestrado. Desenvolveu, assim, em sequência, sua formação até o mestrado, fazendo uma pausa de alguns anos até o início do doutorado. Segundo ela, tal pausa foi significativa:

E eu acho que até que essa pausa foi importante porque meu processo foi sequencial de graduação, especialização e mestrado e nessa época, em 95, eu já ingressei aqui [na universidade] como professora concursada para a área de Lazer. Então foi um momento de conhecimento melhor, de envolvimento maior neste fazer acadêmico, neste fazer docente. Então, ingressar no doutorado foi uma questão de tempo mesmo que eu me dei, que eu achei que era necessário para tentar digerir um pouco todos os conhecimentos e experiências que eu fui experimentando nesta trajetória.

O doutorado foi realizado de 1999 a 2003, a partir de quando a professora compreende que tem buscado se dedicar mais à pesquisa e, em termos de formação, a se preparar para entrar no pós-doutorado. Segundo a entrevistada, ela tem buscado aprofundar o conhecimento, conhecer um pouco mais, duvidando de algumas verdades do ponto de vista teórico que já havia incorporado.

Com relação aos estudos realizados na pós-graduação *stricto sensu*, no mestrado a professora estudou a questão do corpo, o uso do corpo pelo jogo de poder na Educação Física. De acordo com a professora:

Então, fiz uma leitura disso, uma leitura mais filosófica dessa questão. Mas fiz esse estudo justamente para entender como é a questão do corpo e aí nem é corporeidade não, como que o corpo e a aparência e outros elementos que estão envolvidos são significativos na área da Educação Física, como isso é forte.

Sua pesquisa, apesar de não tratar especificamente de Lazer, tangenciou a discussão do Lazer e ludicidade, compreendendo o brincar enquanto uma resistência para a manipulação que estava envolvida na discussão do corpo na Educação Física. Contudo, no doutorado, que foi feito na área da Educação, a professora teve a oportunidade de discutir especificamente o Lazer.

[...] então a minha proposta foi estudar algumas experiências institucionais educativas, mas fora da escola, nesse universo extra-escolar. Então eram propostas desenvolvidas pelo poder público no Brasil, eu optei por estudar as primeiras experiências que a gente conhece, até que a gente saiba que existem outras. Foram três experiências que eu estudei e são experiências no campo das políticas públicas, políticas públicas de intervenção. Então, [...] essa é a temática mais geral que eu estudei. Procurei entender o significado de recreação e de lazer que permeava estas propostas.

A professora atua na mesma instituição em que se formou. No curso de Educação Física, atualmente trabalha com a disciplina “Educação Física e Lazer”. Contudo, já trabalhou com “Formação e Atuação Profissional no Lazer”, “Introdução à Recreação e Estudos sobre o Lazer” e várias disciplinas optativas que tiveram a participação de acadêmicos de outros cursos, como Terapia Ocupacional, Psicologia, Pedagogia, Arquitetura e Engenharia. Enquanto na graduação em Turismo, atua com a disciplina “Teoria do Lazer”.

Na especialização *lato sensu* em Lazer, atua principalmente com a disciplina “Introdução aos Estudos do Lazer” e “Metodologia da Pesquisa” junto a outro professor do programa. E, no Mestrado em Lazer, até o momento tem sido responsável pela disciplina que agora se chama “Teoria do Lazer” e que, na primeira versão curricular do curso, chamava-se “Produção de conhecimento em Lazer”. A professora também já atuou no mestrado com a disciplina “Metodologia da Pesquisa” e com “Lazer, Interdisciplinaridade e Pesquisa”, que hoje estão sendo desenvolvidas por outros professores. Mais recentemente, a professora começou a trabalhar com disciplinas optativas do mestrado, normalmente uma por semestre. Sobre essas disciplinas, acrescenta:

E tem um aspecto que é interessante: normalmente a gente oferece oficina optativa pensando em enriquecer o currículo do curso, mas pensando também em contemplar nossos principais interesses de pesquisa. Então, neste semestre estou trabalhando com uma disciplina chamada “Lazer e Pensamento Complexo”, me interessa muito pela questão da complexidade, acho que ela nos ajuda muito a entender o lazer neste contexto que a gente vive, principalmente nos dias de hoje, e a gente precisa muito disso. E pretendo no próximo semestre trabalhar com a disciplina “Lazer na América Latina”, dando aí um fôlego maior para essa discussão que é muito incipiente na nossa região, quando eu falo região, estou falando América do Sul e América Latina. [...] é uma contribuição também interessante para o mestrado e importante para qualificar as pesquisas que eu venho desenvolvendo sobre esta temática.

Paralelamente, a professora tem se envolvido com diferentes grupos, temáticas e linhas de pesquisa. “Lazer e Turismo” é um desses temas, pois, a partir da participação da professora na graduação em Turismo, houve uma aproximação dos professores e alunos desse curso e o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema. As outras temáticas estão relacionadas com a questão da diversidade cultural, e a mais antiga é a que acompanha a professora, temática com a qual ela se insere nos estudos do Lazer, que é “Lazer e Formação Profissional”, o que envolve diferentes áreas, principalmente a Educação Física.

A professora destaca que o que mais a tem motivado é o envolvimento com a pesquisa e o grupo de estudo, assim como com todas as atividades correlatas sobre a temática do Lazer na América Latina. Segundo ela:

Esse interesse tem uma preocupação acadêmica, política, cultural e social, porque durante muitos anos nós herdamos algumas concepções e compreensões de lazer que foram frutos de sistematizações principalmente estrangeiras. E quando eu falo estrangeiras, eu estou dizendo especificamente das influências européias, principalmente francesas; e norte-americanas, principalmente dos Estados Unidos. A francesa influenciando mais nossa compreensão de Lazer e a dos Estados Unidos, a nossa compreensão de recreação. Então, isso está muito forte na América Latina nos diferentes países que a gente tem. E o que eu vejo é que nós negligenciamos a nossa cultura, a nossa história. E eu estou percebendo, junto com vários interlocutores, não é sozinha, com estudantes, com professores e outras pesquisadores de vários países, que esse pensamento colonial ainda está muito arraigado na nossa realidade. Então a gente vive uma fase pós-colonial, mas que aqueles valores da época do colonialismo, e o lazer faz parte disso, estão muito presentes. Então está sendo um outro olhar, um olhar interessante, buscando ouvir outras vozes, outras leituras, pensando em outros parâmetros, diferentes daqueles tradicionais que a gente conhece, da história do Lazer que a gente conheceu. Então, eu entendo que tem todo um campo aí muito interessante para a gente estudar.

A professora compreende que a América Latina possui uma série de elementos e práticas que precisam ser sistematizados. Tais elementos envolvem a riqueza do ponto de vista cultural, geográfico e de biodiversidade. Dessa forma, os estudos sobre o Lazer na América Latina envolvem também um compromisso político e convocam o Estado a assumir a sua responsabilidade diante de séculos de explorações e desigualdades que perpassam também o Lazer.

2.2.6 A trajetória dos professores no campo do Lazer

A carreira trata de uma realidade social e coletiva em que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas. Ao mesmo tempo, a carreira remete ao fato que o sujeito dá sentido à sua vida profissional e se entrega a ela como ator cujas ações e projetos contribuem para definir e construir sua trajetória. Dessa forma, a carreira é fruto de transações entre as interações dos indivíduos e as ocupações. Tais transações podem modificar a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem (TARDIF, 2004).

Diferenças significativas nas trajetórias são identificadas entre os entrevistados. As instituições em que se formaram e atuam, os diversos focos de interesse de estudos e as vivências profissionais fazem com que cada um tenha um caminho diferenciado. Contudo, podem-se notar similaridades entre as trajetórias. A principal delas está relacionada à formação inicial da maioria dos professores, que se deu em curso de graduação em Educação

Física. O entrevistado que tem graduação em Ciências Sociais tem grande relação com a área da Educação Física, uma vez que na universidade desenvolve estudos e leciona nesta área.

Certamente a Educação Física tem grande participação nos estudos sobre o Lazer no Brasil. Esta relação entre a Educação Física e o Lazer pode ser compreendida se for levado em consideração que, desde as origens da preocupação com o Lazer no Brasil, havia um privilégio concedido às atividades físicas nos programas pioneiros. Esta proximidade tem relação com a compreensão das atividades recreativas, principalmente como forma de recuperar a força de trabalho do operariado, apontando, assim, o profissional de Educação Física como o de perfil mais adequado para atuar nos programas de Lazer (MELO, 2003).

Dessa forma, a intervenção do profissional de Educação Física na área do Lazer é recorrente, sendo que a ação profissional nesta área pode ser observada no Brasil desde os anos 1930 (MARCELLINO, 1992). Por outro lado, a sistematização de conhecimentos ligados ao Lazer por profissionais da Educação Física também é uma realidade. Diversas teorias que regem essas duas áreas de conhecimento apontam constantemente para suas relações (CAVALARI, 2003).

Segundo Melo (2003), pode-se afirmar que a formação do profissional de Lazer tem sido uma das temáticas mais valorizadas e presentes no âmbito das recentes discussões acadêmicas da área da Educação Física. Todos os professores entrevistados lecionam em cursos de graduação em Educação Física. As disciplinas envolvem principalmente as teorias do Lazer, a recreação, lúdico e a relação do Lazer com a Educação Física. A preocupação dos professores universitários comprometidos com uma visão crítica de Lazer está relacionada à superação de um entendimento acrítico e parcial que se reflete em uma atuação limitada e pautada no senso comum, que não amplia as possibilidades de contribuição para a sociedade.

Os cursos de graduação em Turismo também se apresentam enquanto área de atuação, bem como interesse de pesquisa entre os professores entrevistados. Neste sentido, Gomes *et al.* (2008) acreditam que o campo de estudos sobre o Lazer, fundamentado principalmente nas Ciências Humanas e Sociais, apresenta a possibilidade de contribuir para as reflexões sobre o turismo enquanto um fenômeno que, além de econômico, é também sociocultural.

A relação com diversas áreas de estudo pode ser percebida nas trajetórias dos entrevistados, seja através de cursos de formação em diferentes níveis, seja através de grupos de pesquisas. Segundo Marcellino (1992, p. 191), “a compreensão mais ampla das questões relativas ao Lazer e seu significado para o homem contemporâneo, pelas próprias características abrangentes do assunto, não pode ficar na dependência de uma disciplina

exclusiva”. Dessa forma, a discussão do Lazer exige a contribuição das várias ciências sociais, da filosofia, da educação, assim como de profissionais ligados direta ou indiretamente ao campo.

As trajetórias dos professores também se dão em diferentes períodos. O entrevistado 3, que em 1988 havia terminado seu doutorado, faz parte de uma geração de autores que, na década de 1980, iniciam sua produção científica sobre o Lazer. Este grupo de autores é responsável pela formação dos profissionais que vieram a atuar no ensino superior nas décadas seguintes. Já os outros entrevistados estão entre os autores que se destacam a partir da década de 1990. Estes autores foram formados por programas de pós-graduação dirigidos à formação de profissionais para atuação no campo da recreação e Lazer e desenvolveram suas dissertações e teses no âmbito dos estudos do Lazer (PEIXOTO, 2007).

A formação dos entrevistados (graduação e pós-graduação) foi feita quase que completamente em universidades públicas dos Estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro, com exceção de um professor que realizou seu doutorado em uma universidade particular e outro que se graduou e fez mestrado em uma universidade confessional. Com relação à atuação profissional, todos os professores atuam ou já atuaram em universidades públicas, e um deles atualmente está vinculado a uma universidade confessional.

Tal fato talvez possa ser explicado pelo fato de a participação da universidade pública ser bem superior à das universidades particulares na produção científica nacional, além de as instituições públicas de ensino superior oferecerem grande parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (FERREIRA, 1997). Já as universidades particulares confessionais historicamente mostraram-se qualificadas e se diferenciaram pelo tratamento ético que conferiam a convivência acadêmica e ao ensino (CRUZ, 2008).

Analisando a literatura sobre formação docente, Santos (2002) destaca que os estudos baseados em histórias de vida são geralmente desenvolvidos destacando-se os eventos e experiências pessoais dos docentes que marcaram sua trajetória profissional e explicariam a maneira como realizam seu trabalho. Concordo com a autora, que compreende não ser possível negar a dimensão singular dessas experiências, em virtude das ações dos sujeitos nesses processos; no entanto, procura colocar em evidência a importância de conhecer também as dimensões coletivas dessas experiências, fundamentais para a compreensão da construção do saber docente.

2.3 Dimensões coletivas do saber: trajetórias que se entrecruzam

Para refletir como as trajetórias dos professores contemplam além das marcas individuais, dimensões coletivas, envolvendo diferentes grupos, pessoas e espaços, considero necessária a compreensão de como se dá o processo de socialização profissional.

Desde meados do século XX, a socialização profissional tem sido alvo de pesquisas, com contribuições de diferentes matrizes teóricas. Os estudos sociológicos mais antigos sobre a formação de profissionais, muito marcados pelo funcionalismo estrutural dos anos 50 e 60, interessavam-se especialmente pela formação do futuro médico, uma vez que a medicina era, e ainda parece ser, uma das profissões mais reconhecidas. Os estudos compreendiam o processo de socialização como aquele pelo qual as pessoas seletivamente adquirem os valores e atitudes, os interesses, habilidades e conhecimento correntes nos grupos dos quais elas são ou pretendem se tornar membros (LÜDKE, 1996).

Os estudos do interacionismo simbólico, que se dedicaram também à questão da formação profissional, buscaram romper com a tradição dos estudos funcionalistas, inclusive na orientação, que passou a se voltar para o que chamavam de ‘visão situada’. Segundo Lüdke (1996), tratava-se de verificar como se dava o processo de socialização profissional, não na escola, mas a partir da experiência do jovem profissional, em seu local de trabalho.

Dubar (1997) contribui para o entendimento de profissão enquanto meio de socialização na abordagem do interacionismo simbólico. Segundo o autor, nesta perspectiva, o grupo profissional é:

(...) aquele que reivindica o mandato de selecionar, formar e iniciar e disciplinar seus próprios membros e de definir a natureza dos serviços que deve realizar e os termos nos quais devem ser feitos e se este mandato tem a ver com “certas funções sagradas que implicam o segredo”, então este mandato é, necessariamente, acompanhado por um desenvolvimento de uma “filosofia”, de uma “visão de mundo”, que inclui os pensamentos, valores e significações envolvidos no trabalho. (DUBAR, 1997, p. 134)

Nessa perspectiva, qualquer profissão tende a constituir-se em grupos de pares com o seu código informal, as suas regras de seleção, os seus interesses e a sua linguagem em comum e a segregar estereótipos profissionais que excluem os que não lhe são conformes (DUBAR, 1997).

No início da década de 1970, surgiu na Inglaterra a Nova Sociologia da Educação, buscando superar a preocupação apenas com a organização e o processamento dos alunos, como se a questão da organização do conhecimento já estivesse implicitamente

garantida. Os sociólogos desse movimento propunham estudar o que acusavam os interacionistas de não terem analisado: a reprodução do conhecimento profissional, de sua cultura e poder (LÜDKE, 1996).

Dubar (1997) busca esclarecer a relação da construção da identidade individual e a socialização. Segundo o autor, a socialização profissional consiste, para os indivíduos, em construir sua identidade social e profissional por meio do jogo de transações biográficas e relacionais. Assim, a identidade profissional não se confunde com a identidade social, mas tem relações estreitas com ela.

Contudo, de acordo com Torres (2006), o professor universitário apresenta uma tendência para construir a sua identidade e desenvolver seu trabalho de forma individualizada e isolada, por entender que tem o domínio do saber específico e, conseqüentemente, a capacidade de realizar o seu trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, concebe-se o desenvolvimento profissional dentro de uma verticalidade especializada contrapondo-se à identidade do professor universitário entendido como um ser unitário, que articula a sua trajetória pessoal, profissional e administrativa, em torno de um projeto articulado, pressupondo que o mesmo é uma pessoa que se constrói nas relações que estabelece com os outros que lhe são significativos com a história social que o permeia e com sua história (TORRES, 2006, p. 43).

Analisando a questão da socialização profissional no ensino superior, Balzan (1996) destaca que a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar; adquirir e reproduzir para não criar; consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão. Segundo o autor, nas universidades, sobretudo nas públicas, a ascensão na carreira acadêmica, limitada à produção na pesquisa, resultou na corrida por *papers* e na desvalorização do ensino, considerando-o atividade de menor importância.

Na mesma direção, Cunha (2000) compreende que, se for analisada a carreira docente, facilmente se poderá detectar o privilégio da meritocracia e da individualidade. Apesar de compreender que a carreira dos professores universitários precisa levar em conta o acúmulo de capital cultural e científico, critica o fato de se depositar nesse acúmulo quase que exclusivamente a qualificação docente.

As publicações no campo específico do conhecimento, avaliadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade secundária, principalmente com relação à graduação. “A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão” (CUNHA, 2000, p. 49).

Entretanto, através das pesquisas, os professores também têm a oportunidade de socialização do saber. Todos os professores universitários estudados compreendem os grupos de pesquisa como espaço de construção de saber que marcam suas trajetórias, tanto o grupo que lideram quanto outros grupos de que participam ou os grupos com cujos estudos realizados têm contato. Segundo o professor entrevistado 3, na fase atual da trajetória dos estudos do Lazer no Brasil, são principalmente os grupos as referências para o campo.

Mas você vê na trajetória do Lazer no Brasil, dos Estudos do Lazer no Brasil, que como o Lazer, existem, embora tenha referência na Semana de Arte Moderna de 1922 ou filósofos, Tristão de Ataíde, Alceu de Amoroso Lima, Vicente Ferreira da Silva. Mas você vê que como Lazer mesmo existiam três grandes nomes: o Renato Requixa em São Paulo, que era subsidiado pelo SESC, a Ethel Bauzer Medeiros no Rio de Janeiro, subsidiada pela Associação Brasileira de Recreação e a Lenea Gaelzer, subsidiada pelo CELAR no Rio Grande do Sul. [...]. Então veja, depois da fase da Lenea, do Requixa e da Ethel, a gente não vê mais as produções por nome de pessoas, a gente vê a produções por grupos de pessoas. E aí, tem o grupo da Unimep, tem o grupo da UFMG, tem o grupo da USP Leste, então no Nordeste tem grupos, no Norte tem grupos (entrevistado 3).

Dessa forma, os professores destacam grupos que estudam o Lazer e temas relacionados, assim como grupos de áreas diversas, cujos estudos relacionam-se ou dão base a suas pesquisas.

Hoje tem um grupo de estudos que eu coordeno. E também tem um grupo de estudos formado por sete doutores e dois mestres, que é o grupo de pesquisa em Corpo, Cultura e Ludicidade, que tem professores como a professora [...] que é uma co-autora com quem eu compartilho alguns escritos, e que é um grupo de estudos só de professores universitários para discutir a questão do lúdico, do corpo e da cultura, e claro que isto tem tudo a ver com o Lazer. [...] são as minhas formações continuadas (entrevistado 1).

Acho que a experiência do PACC, que é o Programa Avançado de Cultura Contemporânea, foi muito especial para mim. Porque a ideia eu já tinha: fazer o pós-doutorado lá em 2004, fazia cinco anos de doutor. Eu lembro que a primeira reunião foi devastadora, porque eu me sentia absolutamente ignorante, eu não sabia nada do que os caras estavam falando, você não entendia nada do que os caras estavam falando. E aquilo foi muito motivador, os estudos culturais foram uma grande descoberta teórica para mim. pela abertura, pela ousadia, ainda que tenha uma série de problemas [...]. Os estudos culturais me antenavam com o Thompson, que era um cara com quem eu vinha trabalhando desde a História (entrevistado 2).

O grupo que mais contribui para a minha formação é o grupo que lidero, porque eu participo dele mais efetivamente, eu participo do Oricoltambém, mas ainda não fui de fato para lá. [...] (entrevistado 3).

O grupo do Professor Marcellino, o GPL, é um grupo em que a gente só tem que se espelhar pelo fato da seriedade, da complexidade dos temas que ele aborda, da riqueza da produção que ele tem, principalmente em forma de livros, que nos respaldam bastante os estudos do Lazer. O grupo Anima do Rio de Janeiro, do professor Victor Melo, que é um grupo que está diretamente voltado para a cultura, para o estudo da relação Lazer e cultura, também nos aponta estudos extremamente

relevantes. O grupo que não é especificamente do Lazer, mas trabalha com a questão da mídia, lá com o professor Giovani, que tem nos dado um respaldo bastante interessante para estudar essa relação entre Lazer e mídia. [...] o pessoal do Rio Grande do Sul, tem grupos extremamente importantes lá e que talvez não estejam mais tão organizados como era no começo, mas ainda são produtores de conhecimento; acho importante neste sentido (entrevistada 4).

Então os meus colegas aqui da universidade não só aqueles do Lazer, mas que atuam em outras subáreas, digamos assim, daqui da Escola de Educação Física, de outros departamentos [da universidade], colegas de outras universidades brasileiras e latino-americanas, todos eles, a cada dia, têm assumido o papel de importantes interlocutores. Às vezes para termos ideias diferentes, mas este contraponto é importante também na maioria. Então isso é muito bacana (entrevistada 5).

O Celar – Centro de Estudos de Lazer e Recreação – da Universidade Federal de Minas Gerais, criado pela professora Leila Mirtes em 1990, é citado como um grupo de referência para três dos professores entrevistados. A entrevistada 5 compreende que o trabalho do Celar se multiplicou, uma vez que não conta mais apenas com o oferecimento do curso de especialização em Lazer, que era o principal projeto, mas vários outros projetos. Além de a especialização continuar a ser ofertada, o Celar mantém a Revista Licere, o Seminário “O Lazer em Debate” e outros eventos desenvolvidos na UFMG, vários cursos e disciplinas, as pesquisas, os grupos de estudos, os projetos de intervenção, envolvendo professores e alunos da graduação, especialização e mestrado. Na fala dos professores, essa relação com o Celar pode ser compreendida.

Bom, eu tenho tido contato com vários grupos e cada um deles fomenta boas reflexões. Por exemplo, eu fiquei muito emocionada de conhecer o Celar quando eu fui para o “Lazer em Debate”. Era uma vontade imensa que eu tinha de conhecer, era como se eu fosse até a sede. E como ele é historicamente um espaço importante nessa questão do conhecimento sobre o Lazer, foi muito emocionante eu ter estado com o Hélder lá, e ter me propiciado essa visita ao Celar. E [...] eu tive contato não só com os membros, mas com os estudos, com tudo que é organizado e eu acho que é um grupo bastante forte (entrevistada 4).

Acho que a minha trajetória no campo do Lazer não seria a mesma sem o Celar aqui da UFMG. Na verdade, foi o Celar aqui que me deu as primeiras oportunidades de falar mais nitidamente do tema, seja em palestras, seja em curso de especialização, seja enfim... um montão de coisa aqui. E o Celar sempre teve uma enorme respeitabilidade, e ser alguém próximo do Celar foi alguma coisa que certamente abriu portas para mim. Eu gosto de lembrar muito da Leila. A Leila foi uma figura bastante especial, uma das figuras que me deu algum espaço para falar, me deu algum espaço para me posicionar (entrevistado 2).

Mesmo tendo principalmente os grupos como referência, alguns pesquisadores são citados pelos professores pesquisados, como importantes contribuições para o processo de construção de saber sobre o Lazer em sua trajetória. As obras de Nelson Carvalho Marcellino se destacam nesse sentido.

Depois o contato com o Luis Octavio Camargo foi importantíssimo, para eu também ver outras leituras que o Marcellino e a Heloisa não faziam e o que o Luis Octavio Camargo privilegiava. Eu brincava que era a santíssima trindade do Lazer: Luis Octavio, Heloisa Bruhns e o Nelson Carvalho Marcellino porque eles tem perspectivas e leituras diferentes. Então conviver com os três permitiu que eu tivesse acesso às três, que eu não tivesse formação unilateral, embora, também, quem tem eu não critico, mas eu pude ter acesso à visão dos três [...] (entrevistado 1).

Acho que depois a proximidade com a produção, na época a produção do Marcellino foi muito importante. O professor Marcellino naquela época apresentava uma alternativa bem bacana para a gente pensar o campo do Lazer (entrevistado 2).

Depois dele vem o Marcellino, que também me respaldou toda essa base científica dos Estudos do Lazer, entre outros que poderíamos citar, o professor Bramante [...] (entrevistada 4).

O Marcellino publicou vários livros e isso para nós foi muito importante, na década de noventa, principalmente. Professores da Unicamp como a Heloisa Bruhns, o Bramante; outros autores da área, Luis Octavio de Lima Camargo, a Gisele Schwartz [...] (entrevistado 5).

Os trabalhos de Nelson Carvalho Marcellino são reconhecidos por contribuir para o avanço na compreensão do Lazer no Brasil. Apesar dos questionamentos de alguns pontos do conceito de Lazer que Marcellino apresenta (GOMES, 2004), este autor é o mais citado nos estudos sobre Lazer, considerando a produção científica sobre o tema no Brasil (REIS, 2009).

Os professores que os entrevistados tiveram durante seus cursos de graduação também são destacados como influências importantes. O entrevistado 1 ressalta os professores da graduação que, com “uma visão de humanidades”, contribuíram para sua formação. Este entrevistado considera, como intervenção importante na sua trajetória, o fato de um professor da Educação Física tê-lo apresentado para uma socióloga, professora do Departamento de Educação da universidade, que o orientou num trabalho de iniciação científica.

De acordo com o entrevistado 1, esse professor do curso de Educação Física, no decorrer de sua trajetória, sempre o ajudou, principalmente para que ele não tivesse o deslumbre, uma vez que considera que o conhecimento causa vaidade.

E eu sou um cara que, principalmente durante a graduação e o mestrado, me “gabava” de ser o aluno que tinha bolsa, “publiquei artigos, estou fazendo mestrado na Unicamp”. E [o professor] sempre dando as “porradas”, seja literalmente ou simbolicamente, o que me ajudava a perceber que na verdade a gente precisava ter humildade pelas nossas conquistas (entrevistado 1).

O entrevistado 2 destaca, entre seus professores do curso de graduação, um que organizou o primeiro grupo de estudos na universidade – do qual ele participou – assim como lhe deu várias recomendações significantes sobre a vida acadêmica.

Alguns entrevistados lembram seus professores do mestrado como importantes na trajetória. O entrevistado 1 ressalta os professores com quem teve aula que têm trajetórias acadêmicas reconhecidas, e destaca uma professora de Antropologia que o incentivou a escrever um artigo no campo do Lazer baseado nos Estudos Culturais, talvez o primeiro, apresentado no Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL) em 1997, em Belo Horizonte. Segundo o professor entrevistado 3, um de seus professores o ensinou muito, inclusive a orientar, porque ele fazia reuniões tanto em grupo como individuais, com doutorandos, mestrandos, iniciação científica; enquanto o seu orientador de doutorado contribuiu na fundamentação sobre o Lazer no lúdico. Já a professora entrevistada 4 expõe sua admiração por um de seus professores que, além de ser uma pessoa extremamente sensível, chamou a sua atenção para o aspecto lúdico dentro da Educação.

Outro professor destaca a contribuição de sua supervisora de pós-doutorado:

Ela me acolheu no programa com um tema que era absolutamente inusitado para ela também, ela encarou isso como uma forma de ela aprender também, porque era no Brasil um tema novo, os Estudos Culturais aqui no Brasil. E a orientação dela foi magnífica. Ela me provocou o tempo inteiro, ela não aceitava que eu fizesse um trabalho menor, o tempo inteiro me colocava à prova, sempre de uma forma muito especial (entrevistado 2).

Outras pessoas e grupos marcaram a trajetória e construção do saber dos professores universitários do campo do Lazer. São mencionados a estrutura familiar, o grupo de amigos da infância, a escola, o grupo relacionado ao exercício profissional, o grupo de pares, os orientandos e até mesmo o contato com outras culturas. Tal constatação vai ao encontro da afirmação de Torres (2006) sobre a influência da trajetória pessoal e do contexto social no entendimento das trajetórias e socialização dos professores.

A infância, por exemplo, juntamente com o grupo de amigos, é apontada por uma entrevistada como espaço de vivências e motivações:

Bom, eu posso dizer que meu grupo de infância foi muito marcante para essa questão da exploração motora. Na época eu vivia em São Paulo, no Tatuapé, antes de ele virar grife, de ser chique. Então eram ruas de barro, em que a gente chegava da escola e só ia dormir quando a mãe implorava para a gente entrar em casa, senão era o dia inteiro na rua, e era possível na época. Então, a minha exploração de movimento era intensa, o dia inteiro. Isso, eu acho que foi uma das causas do meu interesse em continuar buscando de outra forma, agora cientificamente, esta relação direta com o movimento e com o Lazer, de forma geral (entrevistada 4).

O trabalho proporcionou ao entrevistado 3, a vivência, juntamente com o grupo, de experiências significativas:

Foi o trabalho no SESC, e a gente trabalhava em dupla, todos os meus companheiros eram muito bons, muito presentes. A gente não sentia o trabalho, era até perigoso,

porque a gente começava a trabalhar às oito da manhã e terminava três da madrugada, por exemplo, teve casos assim. E o fato de não trabalhar nos centros do SESC, eu trabalhei muito pouco tempo depois como chefe de setor, mas eu não gosto de cargos de comando assim, prefiro fazer. O fato de ter que trabalhar em cidade sem o apoio do SESC, sem nenhum apoio de equipamento do SESC. Depois eu trabalhei em equipamento também. [...] E depois como professor, onde a gente teve que criar uma área que não existia no país, que eram os Estudos do Lazer. Foi aí, eu acho, que foi fruto do trabalho da Unicamp, das pessoas que nós formamos que hoje estão instaladas pelo Brasil inteiro que o Lazer deixou de ser só recreação. Inclusive com o nome da disciplina que é uma coisa muito forte (entrevistado 3).

Uma das coisas de que eu mais me orgulho é que esse trabalho de consultoria para as prefeituras e governos de Estado, resultou em que gestores fossem fazer mestrado e doutorado (entrevistado 3).

A entrevistada 4 reconhece que o convívio com a cultura alemã lhe proporcionou conhecer, além da germânica, outras tradições, contribuindo para sua reflexão sobre o Lazer:

Porque como eu morava dentro de uma universidade, eu morei da primeira vez dois anos, da segunda vez mais oito meses, então pude ter contato com outros estrangeiros. Eu conheci a cultura grega, porque eu morava com uma pessoa que era grega. Então eu convivi, eu vi, eu aprendi a dançar, eu ia para as festas, eu conhecia os costumes. Na Índia também, eu tinha uma amiga que era indiana, então eu pude conhecer costumes. Aliás, odiava que ela apanhava do marido, e eu tinha que ficar calada e eu não suportava a ideia de ela viver isso. Enfim, então estas coisas também foram muito marcantes para eu entender as limitações que a gente tem no campo do lazer com base na questão cultural. Então, isso também foi importante. O lazer não é igual, por mais que ele tenha um formato de espontaneidade, de criatividade, de livre escolha, mas ele tem delimitações culturais muito fortes. E isso foi importante também para eu conhecer (entrevistada 4).

O saber também é construído e socializado entre o grupo de pares. Os colegas que acompanharam a formação dos professores entrevistados são considerados importantes por terem possibilitado a troca de saberes. Além deles, outros professores universitários que atuam no campo do Lazer são considerados como interlocutores.

Eu poderia também citar a Professora Tereza França, que faz um trabalho bastante importante tanto sobre formação profissional quanto na questão dos estudos mais da política pública; ela respalda também coisas muito interessantes para a gente discutir. Professor Ricardo Uvinha da USP também, uma pessoa que tem fomentado discussões muito interessantes, principalmente na relação entre o Lazer e espaços públicos. Eu acho que isso é interessante (entrevistada 4).

[...] mas eu entendo que as contribuições do Marcellino foram muito importantes. E outras pessoas mais, da minha geração, como Luciana Marcassa, Fernando Mascarenhas, Giuliano Pimentel, colegas do nordeste, Sandoval foram interlocutores que eu fui tendo, o Victor Melo, a Silvia Amaral foram vários interlocutores que eu digo que foram muito importantes nessa trajetória, na década de noventa principalmente, que foi o período que eu acho que teve uma mudança nos estudos sobre Lazer no Brasil. Porque foi aí que eu acho que marca aquela transição, porque até os anos oitenta, o que a gente percebe é uma reprodução dos conhecimentos elaborados principalmente pelo Joffre Dumazedier. Então, os autores que produziam na época, vários, eles basicamente tratavam de difundir o pensamento do Dumazedier, que é um pensamento realmente muito interessante. Acho que foi muito importante para os estudos sobre Lazer no Brasil, mas na década

de noventa a gente experimenta uma situação diferente, porque várias outras pessoas começam a estudar o Lazer a partir de outros enfoques, dialogando mais com a nossa realidade e tendo uma postura um pouco mais crítica. Então aí eu vejo que esses interlocutores – vários, que participam do Enarel, que participam do Lazer em Debate, que participam do GTT⁷ Lazer do Conbrace⁸, são os três eventos que eu mais vejo essas pessoas participando – colaboraram muito para os meus estudos e para meus olhares sobre o Lazer nessa interlocução. Eu acho que isso é que foi o interessante (entrevistada 5).

A orientação nos programas de pós-graduação nos quais os professores estão envolvidos também é considerada como um processo formador, que, ao mesmo tempo em que contribui para o campo de estudos do Lazer, colabora para a reflexão do professor.

[...] participando como orientador ou participando de bancas, a gente formou muita gente. [...] e eu acho que isso ajudou a disseminar pelo Brasil inteiro, de norte a sul, essas idéias. Mas que não eram idéias do ponto de vista idealista; eram idéias baseadas no material, materialismo, mas no material que eu vivi enquanto sujeito de projeto. De trabalhar com pequenos grupos, mas trabalhar com grandes grupos, com multidões. Então, eu acho que isso influenciou bastante o desenvolvimento ali do nosso trabalho (entrevistado 3).

A compreensão dessa dimensão coletiva do saber apresentada pelos entrevistados se aproxima do entendimento de Tardif (2004) de que o saber dos professores é um saber social. Este autor aponta cinco razões para compreender o saber docente como social. Em primeiro lugar, por ser partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum (embora com diferenças) e trabalham numa mesma instituição. Em segundo lugar, porque um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional; esse saber é produzido socialmente, resultado de uma negociação entre diversos grupos. Em terceiro lugar, porque seus próprios objetos são sociais, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. Uma quarta razão seria o fato de os saberes a serem ensinados e sua maneira de ensinar evoluírem com o tempo e as mudanças sociais. E, por último, por ser adquirido no contexto da socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases da carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Tardif (2004) considera também que, ao buscar compreender o saber como social, pode-se estar escapando do “mentalismo”, que é a tendência que consiste em reduzir o saber, exclusiva ou principalmente, a processos mentais cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos. Mas, por outro lado, pode-se estar caindo no “sociologismo”, que tende a eliminar

⁷ Grupo Temático de Trabalho

⁸ Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo.

Para tanto, é necessário compreender que a natureza do saber dos professores não pode ser entendida sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2004, p.15).

É no âmbito das universidades, com seus objetivos, contradições e discursos que se dá a trajetória profissional dos professores universitários do campo do Lazer. Trajetórias influenciadas não só pelas características da instituição universitária, mas também pelas aspirações, conflitos e vivências dos docentes. É neste mesmo sentido que Valadares (2005) ressalta que devemos nos reportar à subjetividade do professor quando falamos de sua formação, inicial ou continuada, ou seja, da relação entre um sujeito e o saber.

3 A CONSTRUÇÃO DO SABER DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CAMPO DO LAZER

O que vem a ser um professor universitário do campo do Lazer? Quais conhecimentos, quais competências, quais habilidades são necessárias? Diante desses questionamentos, os professores, enquanto sujeitos que lecionam e pesquisam sobre o tema, externam o que entendem como essencial a um docente deste campo de estudos.

A construção dos saberes desses professores é aqui discutida, tendo como orientação principal a classificação de Maurice Tardif para o entendimento do saber docente. Fica evidente que as fontes do saber dos professores não podem ser entendidas de forma compartimentada, já que os saberes têm diferentes origens, mas mantêm relação uns com os outros e não são facilmente distinguidos. Segundo Tardif (2004), esses saberes são plurais, essencialmente heterogêneos.

3.1 Ser professor do campo do Lazer: sujeito em prática

O professor universitário relaciona-se com o saber enquanto sujeito que está em prática. Ser docente do ensino superior requer não só adaptação às normas institucionais, mas também aos discursos e atitudes estabelecidos pela tradição ocupacional. Contudo, a modelação de sua trajetória situa-se na confluência entre as ações do sujeito e os papéis institucionalizados. Nesse processo, o professor passa a compreender-se enquanto um professor universitário que atua no campo do Lazer.

Buscando sistematizar algumas reflexões sobre os saberes do docente universitário, Cunha (2002) afirma que dois componentes principais permeiam sua prática, o componente da docência e o componente da pesquisa.

Quanto ao componente da docência, a autora compreende que este se fundamenta principalmente nos saberes oriundos da história de vida dos professores, da formação profissional para o magistério e, com muita ênfase na prática que realizam enquanto professores, incorporando o trabalho como espaço e território de aprendizagem. Assim, a docência se alimenta de uma ambiência de cultura, daquilo que é valor entre seus pares e no seu tempo, incluindo aspectos que têm significado no seu campo científico.

[...] também está fortemente exposta aos processos regulatórios que vêm das políticas de estado. O professor não é só professor de uma determinada universidade; é também de uma área profissional, de um curso, de determinado nível de ensino. Todas essas dimensões interferem na sua docência e naquilo que valoriza para a realização de seu trabalho, no que agrega ao seu processo de construção permanente (CUNHA, 2002, p. 46).

A entrevistada 5 apresenta o componente da docência como conhecimento fundamental, relacionando-o ao que ela opta por chamar de metodologias participativas, que envolvem estratégias de mediação, de saber lidar com diferentes grupos, com interesses diferentes, de desenvolver estratégias pedagógicas para que se possa intervir com o Lazer.

[...] eu estou saindo de uma dimensão mais ligada aos fundamentos para ir para o campo de intervenção. Então, metodologias participativas são um aspecto que ainda precisa de muitos estudos, desenvolvimento de muitas competências e habilidades para que isso de fato aconteça. A gente tem um papel de educador para desempenhar. Enquanto educadores que nós somos, nós e as pessoas com os quais a gente atua, temos um papel que é político, que é cultural, geográfico, é histórico, então tem toda uma gama de elementos aí que são fundamentais e precisam ser sistematizados em experiências concretas. Então, o desenvolvimento de metodologias participativas aí eu entendo também que é um aspecto importante, tentando dar um passo adiante das metodologias mais tradicionais que a gente conhece, por exemplo, a ação comunitária, que foi uma contribuição muito importante, mas a gente tem outras sendo produzidas a cada dia. [...] uma forma de a gente associar pesquisa com ação, com intervenção. [...] eu entendo isso como importante [...] (entrevistada 5).

O componente da pesquisa, de acordo com Cunha (2002), também requer seus próprios saberes. Esses vêm, principalmente, da formação acadêmica na pós-graduação e do exercício das atividades investigativas que o professor realiza, privilegiando, principalmente, a verticalização especializada dos conteúdos de seu campo de conhecimento e a interlocução com a comunidade científica.

Assim como acontece com o ensino, a ambiência cultural também interfere na produção de sentidos que o professor dá às suas atividades de pesquisa; mas não se constitui em dependência direta dos atores envolvidos – professores e alunos – e sim, basicamente, dos estímulos pragmáticos desencadeados pelos governos e setores produtivos (CUNHA, 2002, p. 47).

Certamente, o componente da pesquisa assume um patamar diferenciado na prática dos professores do ensino superior. A relação com o saber científico estabelece a diferenciação entre professores universitários e os professores do ensino básico, produtores de saberes e formadores, instituições responsáveis pelas tarefas de produção e legitimação dos saberes e as instituições responsáveis pela formação (TARDIF, 2004).

Contudo, os docentes universitários do campo do Lazer que participaram deste estudo, enquanto sujeitos, representam essa relação com a pesquisa de diferentes formas. Neste sentido, o terceiro professor entrevistado aponta a participação em grupos de pesquisa

como uma necessidade para o professor universitário, “e hoje você faz isso pela internet, participar de listas, participa de grupos de pesquisa”.

Estar aberto ao conhecimento é considerado pela entrevistada 4 como uma competência. Segundo ela:

Primeiro é estar aberto, aberto ao conhecimento – eu acho que isso é fundamental. [...] Quando eu estou orientando, eu aprendo tanto quanto meu aluno, não tem essa diferenciação por eu ser orientadora ou por ele ser aluno. O aprendizado está aí para todo mundo. Então eu acho que, se você estiver aberto ao aprendizado, todas as oportunidades são importantes, sejam elas na docência, sejam em uma pesquisa, sejam elas na construção de uma artigo, o momento está sempre aberto se você realmente conseguir ter essa possibilidade de usufruto naquele momento (entrevistada 4).

A maioria dos professores concorda que estar atualizado é uma das características desejáveis, ressaltando a importância de o professor universitário que tem atuado no campo do Lazer compreender-se e atuar enquanto intelectual, mas um intelectual “antenado”.

[...] E, talvez, o diferencial é que o professor de Lazer e recreação tem que estudar, tem que ver, tem que participar de congresso, tem que ter grupo de estudo como qualquer outro, de qualquer outra disciplina, de qualquer outra área. Mas esse docente tem é que estar vivendo no universo cultural, é isso que eu acho que o diferencial. Ele tem que estar em contato com as práticas, com os interesses culturais do Lazer, sejam quais eles forem (entrevistado 1).

O cara tem que ser atualizado, tem que saber o que se passa no mundo. Não posso compreender um professor universitário que não lê jornal todos os dias (isso faz parte da prerrogativa dos professores universitários). Ele tem que saber o que se passa, em que mundo o trabalho dele está inserido. A não ser que ele não tenha missão intelectual. Também estou convencido cada vez mais disto: tem gente que quer ser intelectual, tem gente que quer ser só professor universitário mesmo. E aí quer ganhar o dinheiro só para falar a mesma coisa, igual “papagaio”, a vida toda. Da forma que eu vejo o professor universitário, enquanto um intelectual, um cara que assume o desafio de fazer o campo se mover, ele tem que ser um cara antenado com a realidade, antenado com tudo que está acontecendo no mundo (entrevistado 2)

Ele tem que ter sensibilidade. Ele tem que ter conhecimento, não mera informação. Ele tem que estar “antenado” em tudo que acontece, desde o desenho infantil que mais chama a atenção na televisão das crianças até quanto dá de ibope a novela das oito, a novela das sete, a novela das seis. Porque isso influi no trabalho dele, porque são essas referências que o aluno traz para a sala de aula. E se eu vou ensinar a trabalhar com criança, eu tenho que saber o que a criança está curtindo para, a partir dali, reverter expectativas, você entendeu? Eu tenho que saber o que ela está fazendo para, a partir dali, galgar níveis mais altos. Como a gente diz, de conformidade para criticidade, para criatividade. Então, tem que estar antenado em tudo isso [...]. Hoje, orientação, por exemplo, eu não faço se não estiver na frente de um computador. Porque aí eu já vou falando, já vou corrigindo, já vou chamando a atenção para um aspecto, uso um tom, uma cor diferente para casa coisa; meus orientandos já sabem disso. Então, facilitou muito, mas você tem que estar antenado e atualizado. Atualizado é fundamental. Não pode ir com aquelas transparências de vinte anos atrás, como certos professores fazem. Agora na graduação [da universidade onde atuo] eu fiquei com a parte dos alunos na avaliação, e os alunos percebem, eles falam: “Professor, a prova que ele dá é de vinte anos atrás”, porque os exemplos eram de vinte anos atrás, os alunos percebem isso. Então é o pacto da mediocridade,

os alunos fingem que aprendem, e os professores fingem que ensinam; aí professor ganha o salário dele e o aluno é aprovado, formam-se medíocres. Você tem que estar antenado. É basicamente isso (entrevistado 3).

Obviamente, além da busca constante de conhecimento, que eu acho que as pessoas têm que se atualizar o tempo todo, ler coisas boas, coisas ruins, mas para poder aguçar o senso crítico. Eu acho que vale a pena, inclusive, você estimular coisas boas e ruins, para que as pessoas tenham a oportunidade de discernir o que é melhor para elas (entrevistada 4).

Alinhado ao discurso dos professores, Camilo e Ribas (2007) enfatizam a atualização e a capacidade de lidar com as informações como competências necessárias ao professor universitário. Segundo os autores, sob o risco de se tornarem obsoletos, os professores universitários precisam se capacitar e se preparar para desempenhar suas funções de forma contextualizada e em equipes multidisciplinares. À universidade, interessam profissionais capazes de buscar novas informações e que tenham condições de se comunicar através dos recursos mais modernos de informática.

Nesse sentido, Santana e Fernandes (2007) compreendem que, para a atividade docente universitária, é necessária uma formação superior, preferencialmente associada a uma pós-graduação em uma categoria funcional específica. Mais do que isso, o professor universitário deve estar atualizado com relação às novas tecnologias e exigências não somente baseadas em ensino aprendizagem, mas também com os impactos que elas apresentem em suas relações com o trabalho.

Dois professores concordam também com relação à necessidade de se ter conhecimento teórico sobre os estudos do Lazer, compreendendo-o como fenômeno contextualizado, assim como a compreensão de diferentes linguagens, seja do ponto de vista dos conteúdos culturais do Lazer, seja das diferentes vertentes, “linguagens” que buscam refletir o Lazer.

Eu acho que ele tem que ter um conhecimento sobre Teoria do Lazer, quer dizer, sobre o pouco que tem produzido sobre Teoria do Lazer no Brasil, que ainda é muito pouco; sobre pelo menos alguma coisa que foi produzida no cenário internacional, que já é muito, pelo menos alguns autores; ele tem que ter compreensão dos focos de tensão no âmbito dos Estudos do Lazer. Então acho que isso é muito importante (entrevistado 2).

Em termo de conhecimentos, um aspecto que eu considero fundamental é entender o Lazer como fenômeno contextualizado, [...] um fenômeno que está em diálogo com a nossa sociedade, com os valores da nossa sociedade, com o projeto político que nós temos, com as diferentes implicações que isso gera na vida de todas as pessoas (entrevistada 5).

E eu acho que é importante o cara ter uma visão sobre linguagem. Eu acho que é importante o cara sacar alguma coisa de cinema, de música, de artes plásticas. Porque se o campo do Lazer não é só isso, essa é uma dimensão fundamental na formação do animador cultural, porque são as estratégias que o animador cultural tem [...] para poder manipular na sua intervenção profissional (entrevistado 2).

Outro conhecimento que eu também entendo como importante, necessário, é que nós apreendamos a apreender, e decifremos diferentes linguagens. [...] nós temos uma tradição maior, pela formação de Educação Física, eu particularmente, em pensar nesse tipo de linguagem, mas existem inúmeras outras que a gente precisa desenvolver, enriquecer, compreender melhor e saber decifrar para que o Lazer não fique restrito a uma vertente única (entrevistada 5).

Com relação aos conteúdos culturais do Lazer, Dumazedier (1974) utiliza uma classificação de grande aceitação. Embora guardem relações umas com as outras, as atividades de Lazer são diferenciadas por este autor como: lazeres físicos, que implicam esforço e exercício de tipo corporal; lazeres práticos, que exigem uma habilidade manual e especial; lazeres intelectuais, que têm relação com o cultivo do intelecto e da cultura; lazeres artísticos, relacionados à prática específica de uma arte; e lazeres sociais, que são aquelas atividades de diversão, descanso e desenvolvimento, praticadas de uma forma coletiva. Mas, recentemente, Camargo (1998) sugere o turístico como um conteúdo em si. Schwartz (2003) propõe o conteúdo virtual, compreendido como um elemento do tempo presente com linguagem própria como, por exemplo, o uso da internet e dos jogos virtuais.

Para Melo (2004), contemplar as possibilidades de interesse não constitui uma dimensão suficiente para garantir um trabalho de qualidade, contudo deve ser considerada como uma preocupação importante para o profissional em Lazer. Dumazedier buscou classificar as atividades de Lazer de acordo com o interesse central desencadeador de sua busca, o elemento principal que motivaria os indivíduos a procurá-las. “Ao percorrer as diferentes motivações humanas, trabalhando com diversas linguagens, estaríamos ampliando o alcance de nossa intervenção” (MELO, 2004, p. 51).

Salvo as similaridades apresentadas, outros conhecimentos, competências e habilidades de diferentes naturezas foram apresentados como desejáveis pelos professores. A visão crítica sobre a realidade, conhecimentos sobre as ciências sociais, participação em grupos de pesquisa, estar aberto ao conhecimento, humildade, interdisciplinaridade e saber lidar com grupos foram apontados como o que se espera de um professor universitário que atua no campo do Lazer.

O entrevistado 1 compreende que, além dos conhecimentos comuns a qualquer docente – o estímulo aos alunos a buscarem novos conhecimentos relacionados àquilo que eles aprendem com a realidade –, é preciso que o professor tenha uma visão crítica sobre a realidade.

Na visão do entrevistado 2, soma-se ao conhecimento de Teorias do Lazer uma visão de linguagens – de linguagens em geral, não só a linguagem artística –, uma

compreensão de Ciências Sociais e Humanas, formando uma tríade fundamental para a compreensão do fenômeno do Lazer.

Eu acho que o cara tem que ter um conhecimento de Ciências Sociais e Humanas bastante ampliado. O cara tem que saber alguma coisa boa de Sociologia, de Antropologia e História; sacar um pouco dos grandes autores, pelo menos dos grandes nomes. O cara tem que ter um panorama de como é que a discussão das Ciências Humanas e Sociais se estrutura nos dias de hoje. Porque senão, se ele não tem essa visão, ele empobrece a visão dele sobre o fenômeno Lazer. Ou se ele tem uma visão distorcida, aí é pior ainda, pior que não saber um autor é saber mal. Então eu acho que é fundamental que se faça um investimento nisso, na leitura dos clássicos, não do Lazer, dos clássicos das Ciências Humanas e Sociais. [...] No mais, é tudo aquilo que um professor acadêmico, todo professor universitário deve ter; se não tem deve se envergonhar (entrevistado 2).

A entrevistada 4 compreende que, aliada à abertura para o conhecimento, a humildade se apresenta como chave para que seja possível atingir o maior número de pessoas. Nesse sentido, ela explica:

Humildade eu acho que é muito importante, porque as pessoas acham que um “DR” antes do nome deve mudar alguma coisa. [...] Eu concordo com Caetano Veloso, eu acho isso fantástico. Uma vez ele recebeu um título de doutor *honoris causa* pela Universidade da Bahia e perguntaram para ele como ele estava se sentindo, ele falou assim... A resposta mais rica que eu ouvi que ele deu foi assim: “Eu fiz xixi igual”, ele respondeu. Eu acho isso fantástico, quer dizer, a pessoa ter humildade para reconhecer que aquilo, além de ser, obviamente, um prestígio, é mais um desafio para você realmente poder ter uma abertura maior para conquistar mais pessoas, para tentar levar o conhecimento para mais gente, para tentar incentivar essa relação social com outras pessoas (entrevistada 4).

A professora entrevistada 5, a partir da sua vivência com a Educação Física e Lazer, compreende a interdisciplinaridade como essencial para contribuir com o enriquecimento do campo de estudos do Lazer.

[...] Mas eu entendo que a gente não pode descuidar da importância de fazer um trabalho interdisciplinar, estando aberto a diferentes olhares, e eu vejo que isso é um dificultador na Educação Física e no Lazer. Porque nós temos uma forte tradição sociológica que eu entendo que é importante, mas muitas vezes a discussão sociológica passa por cima de outras discussões. Então quando a gente fala, por exemplo, que o Lazer é uma temática interdisciplinar, é preciso entender também que a Economia vai ter um olhar que vai dialogar com a suas produções, que a Terapia Ocupacional também tem um outro diferente, a própria Educação Física, e assim vai por diferentes áreas. Digo isso porque muitas vezes algumas propostas, estudos e até concepções são classificadas como funcionalistas, por exemplo, ou utilitaristas, quando na verdade [...] refletem o ponto de vista daquele profissional, daquela área sobre o Lazer. Eu entendo que a interdisciplinaridade é fundamental justamente para isso, para abrir outras possibilidades e para que, de fato, a discussão sobre o Lazer se enriqueça.

As diferentes formas de lidar com esses componentes (do ensino e da pesquisa) produzem também diferentes formas de se entender como professor universitário. Quando questionados sobre os conhecimentos, competências e/ou habilidades que julgam necessários ao exercício profissional, os professores universitários do campo do Lazer apontam algumas

similitudes e outras divergências, possivelmente justificável pelas interferências da ambiência cultural em que cada sujeito se insere.

Pereira (2000) analisa a professoralidade produzida no caminho da subjetividade e justifica não estar em busca da identidade do professor, entendida como uma configuração cristalizada, estereotipada de uma maneira de ser ou um ritmo determinado em responder às figuras demandadas. Tampouco da essência ou universalidade de uma condição de prática culturalmente produzida, pois, para o autor, vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente num campo coletivo, num dos seus inumeráveis movimentos de constituição no mundo.

Por isso não é cabível perguntar “O que é ser professor”. Essa pergunta estaria encaminhando para a definição, para o enquadre de um modo de ser essencial, quando de fato, ele é contingente. Além do que esse expediente circunscreve a escolha a um universo particular, uma individualidade, quando, de fato, a escolha se dá no mundo, numa coletividade. Por isso, quando me refiro ao sujeito ou ao professor, especificamente estarei sempre me remetendo ao sujeito-em-prática, dentro de um estrato social, dentro de uma coletividade (PEREIRA, 2000, p. 24).

Dessa forma, Pereira (2000) compreende que, assim como individuação é um processo que articula simultaneamente a existência de indivíduo e meio, a subjetivação articula sujeito e coletivo social. De acordo com este entendimento, sujeito e coletivo social não são realidades diversas, separáveis: sua condição de possibilidade é a coincidência, eles são correlativos, já que um não transcende o outro.

Entendendo que é necessário levar em conta a subjetividade dos próprios professores, Tardif (2004) afirma que toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. De modo mais radical, isso quer dizer também que a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho.

Tardif (2004) destaca as tendências mais críticas da sociologia contemporânea de inspiração neomarxista, pós-modernista ou pós-estruturalista, que propõe uma crítica ao sujeito tradicional e, ao mesmo tempo, às tentativas de reformular novas concepções da subjetividade.

Nessas tendências, a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou à vivência pessoal, mas remete a categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. “O

pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados” (TARDIF, 2004, p. 233).

A partir dessa orientação, Larossa (1999, p. 43) ressalta:

[...] que a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Valadares (2005), tendo como base seu estudo sobre o conceito de professor reflexivo, considera que, entre o trabalho prescrito e o trabalho real, existe uma zona fluida perpassada pela subjetividade dos trabalhadores, ou seja, a relação entre trabalho e saber é da ordem da relação do sujeito com a linguagem e com o saber. E expande também para a relação entre ciência e cultura, entre conceito e experiência.

Assim, a legitimação do saber do trabalhador, neste caso o saber do professor, apresenta-se como elemento fundamental a partir do qual deve se articular o debate sobre o significado do saber docente, sobre a relação entre concepção e execução, entre trabalho prescrito e trabalho real na atualidade (VALADARES, 2005).

Acredito que essa compreensão não pode dar-se através de um modelo que desconsidere a prática do professor enquanto fonte de elaboração de saberes. Nesse sentido, é relevante visitar as teorias sobre a formação de professores e a construção de saberes, partindo do modelo dominante em direção às teorias que buscam novas formas de pensar a relação sujeito e saber.

3.2 Da racionalidade técnica à reflexão sobre a construção do saber do docente

O modelo dominante que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional, foi o da racionalidade técnica.

Segundo Vaz de Mello (2002), entre as concepções do século XX, teve forte influência no sistema político brasileiro a do homem/mundo alicerçada no paradigma da modernização e da racionalidade técnica, uma concepção epistemológica herdada do positivismo, a qual prevaleceu ao longo de décadas. Tal concepção foi tomada por empréstimo da organização do setor produtivo industrial, onde nasceu, servindo de referência para a educação e proliferando por todos os setores do conhecimento.

A ideia básica do modelo de racionalidade técnica, segundo Contreras (2002), é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental, por supor a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

De acordo com Schön (2000), nesse modelo, a prática profissional é compreendida como um caso particular de cada ocupação, enquanto pretende a aplicação de meios disponíveis a fins definidos. O que diferencia as profissões é a forma com que se aborda a solução de problemas, e os meios de que dispõe para isso são meios técnicos, baseados no conhecimento científico.

Vaz de Mello (2002, p. 12) compreende que a primazia dos contextos de justificação sobre o da descoberta forçou a investigação e a intervenção prática a se ajustarem aos padrões da validação *a priori* do conhecimento científico ou das suas aplicações tecnológicas, de modo a fornecer uma leitura deformada da realidade, no campo das ciências em geral e da educação em particular. “Assim os limites e as lacunas da racionalidade técnica são muito significativos, pois possibilitam a desvinculação entre investigação e a prática educacional”.

A ideia de profissional reflexivo desenvolvida por Schön (2000) revela o esforço de se superar a racionalidade técnica. Contreras (2002) afirma que a ideia de Schön trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino,

caracterizam-se por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflito de valor.

Schön (2000) compreende que nossa prática cotidiana está normalmente assentada em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. Muitas das ações que realizamos no cotidiano são executadas sem que pensemos nelas antes. Nessa situação, o conhecimento não precede a ação, está na ação. O conhecimento está tacitamente na ação, é o *conhecimento na ação*.

Em muitas ocasiões, pode acontecer de sermos surpreendidos por algo que nos afasta da situação habitual, pensamos sobre o que fazemos ou até mesmo enquanto fazemos algo, a *reflexão na ação*. Dessa forma, a prática constitui-se um processo que se abre não só para a resolução de problemas de acordo com determinados fins, mas à reflexão sobre quais devem ser os fins, qual o seu significado concreto em situações complexas e conflituosas (CONTRERAS, 2002).

Segundo Pimenta (2005), as ideias de Schön rapidamente foram apropriadas e ampliadas em diferentes países, num contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica e a necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino como prática social em contextos historicamente situados.

Stenhouse, assim como Schön, analisa a prática reflexiva como oposição à ideia do profissional como especialista técnico. Sua perspectiva é desenvolvida a partir da crítica ao modelo de objetivos no currículo, que reduz a capacidade de consciência profissional dos professores e, portanto, sua possibilidade de pretensão educativa (CONTRERAS, 2002).

A concepção de Stenhouse (1998) coloca o *professor como pesquisador* de sua própria prática. Para este autor, é sobre os critérios implícitos em sua própria prática que os professores devem refletir. A atividade investigativa que propõe consiste em uma disposição para examinar como senso crítico e sistematicamente a própria atividade.

O professor, como pesquisador de sua prática, a transforma em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também reconstrói a própria ação (CONTRERAS, 2002).

Giroux (1997), por sua vez, desenvolveu a ideia dos *professores como intelectuais*, balizado pelas teorias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social. Para este autor, o sentido dos professores compreendidos como

intelectuais reflete todo um programa de compreensão e análise do que devem ser os professores. A concepção que Giroux tem dos professores está ligada à ideia de autoridade emancipatória. Dessa forma, entende que os docentes devem tornar problemáticos os pressupostos pelos quais se sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais e acadêmicas, valendo-se do conhecimento crítico do qual são portadores, com o objetivo de construir um ensino dirigido a formação de cidadãos críticos e ativos.

A ampliação e análise crítica das idéias de Schön (profissional reflexivo) – e, a partir delas, das ideias de Stenhouse (professor como pesquisador) e Giroux (professor como intelectual) – favoreceram um amplo campo de pesquisas sobre uma série de temas pertinentes e decorrentes para a área da formação de professores.

Segundo Pimenta (2005), uma das primeiras questões tematizadas dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática reflexiva nas escolas. O que pôs novamente em pauta de discussão, entre outras questões, o projeto pedagógico das escolas, a importância do trabalho coletivo, as questões referentes à autonomia dos professores e das escolas; de profissionalização de professores; e a identidade epistemológica, os saberes que lhe são próprios.

Buscando essa compreensão sobre os saberes do professor, encontro em Claude Dubar (1997) uma contribuição, já que, estudando a socialização profissional e a construção social da identidade, este autor corrobora com o entendimento dos tipos de saberes que estruturam a identidade social. Compreende, assim, os saberes práticos oriundos diretamente da experiência de trabalho, não ligados a saberes teóricos ou gerais; os saberes profissionais que implicam a articulação entre saberes práticos e saberes técnicos estão no centro da identidade estruturada pelo ofício; os saberes da organização que implicam outro tipo de articulação entre saberes práticos e teóricos estruturam a identidade de empresa, associada a uma lógica de responsabilidade; e os saberes teóricos, não ligados a saberes práticos ou profissionais, voltados para a autonomia e para a acumulação de distinções culturais.

Pimenta (1998) reflete sobre os saberes utilizados pelos professores em sua prática e compreende que, na profissão docente, existem três saberes que se complementam: o saber da experiência (proveniente da prática e da experiência socialmente acumulada sobre a profissão e o seu exercício), o saber científico (oriundo do conhecimento teórico, adquirido principalmente nos cursos de formação) e o saber pedagógico (acumulado sobre como ensinar).

O entendimento de saber docente explicitado por Maurice Tardif compreende que a relação dos professores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Para este autor, o saber é formado pela junção, mais ou menos coerente, de saberes que se originam da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Tardif (2004) entende o saber dos professores como um saber plural, por envolver, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de diferentes naturezas. O autor enfatiza que:

É necessário especificar também que atribuímos à noção de “saber” um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser. Essa nossa posição não é fortuita, pois reflete o que os próprios professores dizem a respeito de seus saberes (TARDIF, 2004, p. 60).

Ao refletir as fontes do saber docente em seus estudos – a formação profissional, as disciplinas, o currículo e a experiência – Tardif (2004) se refere a profissionais que se formaram em cursos de licenciatura. O saber do professor universitário é aqui compreendido como um saber construído a partir dessas fontes, buscando levar em consideração as particularidades desse docente do campo do Lazer, no que diz respeito a sua formação e a atuação profissional.

3.3 Construindo saberes pedagógicos

Os saberes profissionais (pedagógicos) se relacionam ao conjunto de saberes transmitidos pela instituição formadora provenientes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, tendo o professor e o ensino como objeto de saber. Estes saberes apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa que conduzem a sistemas de representação e orientação da atividade docente (TARDIF, 2004).

Cunha (2000) compreende que pensar o ensino como mediador da formação do professor universitário não é tarefa usual, uma vez que o modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. A autora defende que o trabalho docente acontece num espaço de cultura entendido como habilidades, dados, teorias, normas, instituições, valores e ideologias, que passam a ser conteúdos da

aprendizagem e para os quais todos contribuímos. É nesse sentido que o ensino é compreendido como um significativo espaço de formação.

Os professores universitários do campo do Lazer compreendem que os saberes profissionais ou saberes pedagógicos se deram principalmente a partir da “experiência”. Com o passar do tempo, os professores foram vivenciando experiências e desenvolvendo estratégias – de como ensinar, como dar aula – assimiladas como saber pedagógico. A necessidade de superar a inexperiência inicial é destacada por dois professores:

O saber ensinar sempre foi uma dificuldade minha [...] Didaticamente, eu nunca havia me pensado enquanto professor de universidade, de como trabalhar o conhecimento com meu aluno em sala de aula, como sistematizar esse conhecimento. Esta é uma dificuldade que, entre o mestrado e o doutorado, eu tive que resolver [...] (entrevistado 1).

Eu tive muito pouca experiência de sala de aula no primeiro e no segundo grau, muito menos do que eu gostaria de ter tido. Eu fiz licenciatura e bacharelado para poder dar aula no primeiro e no segundo grau, mas não foi possível, por todas as circunstâncias políticas. Eu não ia dar aula de Educação Moral e Cívica com programa aprovado pelos militares, eu não ia fazer isso. Então, as poucas experiências que eu tive foram em Comunicação: eu trabalhei com Comunicação e Sociedade, [...] Foi no Colégio Progresso, que é o colégio de aplicação da PUC, e em escola, mesmo assim de Estado, prefeitura, que eu trabalhei Organização Social e Política do Brasil que era um lugar que dava para você trafegar melhor (entrevistado 3).

Tardif (2004) destaca que os docentes, ao se tornarem professores, descobrem os limites de seus saberes pedagógicos. Se, por um lado, essa descoberta pode provocar rejeição de sua formação anterior, por outro, provoca uma reavaliação, ou até pode suscitar julgamentos mais relativos, destacando elementos da formação que foram significativos ou não.

O exercício profissional tanto quanto as experiências anteriores com o estágio são compreendidos como as principais fontes do saber pedagógico. Nesse sentido, o entrevistado 1 compreende que aprende empiricamente, pela introspecção. Segundo o entrevistado 2, apesar de a sua motivação atual não estar relacionada ao “dar aulas”, entende a experiência e vontade de transformar o ambiente de sala de aula como espaço de elaboração de saberes pedagógicos. E complementa:

Cara, eu acho que foi experiência mesmo. [...] eu tive muitas experiências em cursos de especialização, em disciplinas isoladas, eu acho que foi um pouco isso. Foi um pouco da experiência cotidiana. Talvez tenha tido aí uma compreensão de tornar o espaço de sala de aula menos estandardizado, mais livre. Acho que alguma coisa que até que eu tenho menos hoje, estou mais burocrata, [...]. Talvez porque hoje eu me sinta mais feliz como pesquisador do que como professor. Mas eu já gostei muito de dar aula, hoje eu gosto menos de dar aula. Eu gosto de pesquisar, de escrever, de investigar, essas coisas todas. Mas eu acho que foi bem na experiência, foi bem de

testar como é que funcionava o negócio para aperfeiçoar minha forma de dar aula (entrevistado 2).

O entrevistado 3 ressalta experiências vivenciadas em atuações profissionais anteriores à entrada na universidade, assim como as dificuldades com os alunos enfrentadas na atualidade:

[...] E a experiência que o SESC me deu de trabalhar em atividades com vinte e quatro mil pessoas por período. Eu lembro que a gente fez uma “Lazer de Corpo e Arte” no Ibirapuera em São Paulo, inclusive nos três pavilhões da Bienal. Então me deu muita cancha, eu trabalhei com grupos como Viajou Sem Passaporte, Macunaíma, [...] que me deram uma cancha muito boa, para que depois eu assumisse sala de aula. Quando eu assumi sala de aula, eu assumi [numa universidade confessional] de Campinas, eu tive uma pequena passagem por Itu, mas foi [nesta universidade] que eu assumi e as classes eram de cento e vinte alunos, e na Unicamp eu tinha aula com quatro, cinco, seis alunos [...]. Eu dava duas aulas numa turma e duas aulas na outra por noite e passavam por mim duzentos e quarenta alunos. Foi aí que eu peguei cancha de como ser professor. Daí eu boleei estratégias, como fazer uma ficha para cada subgrupo. Eu dava trabalho de grupo em classe de cento e vinte pessoas e controlava tudo com o trabalho das fichas. [...] Com o Severino eu aprendi a fazer orientação. Com o Rubem Alves também; eu devo ter tido uns seis cursos com o Rubem Alves, todos muito especiais. Aí eu comecei a escrever. O que me levou para uma escrita de mais fácil digestão, porque eu percebi que os alunos, se você usasse uma linguagem mais densa, mais rebuscada, eles não entendiam. Então eu procuro fazer isso em todos os meus escritos também. De falar fácil, a gente pensa que falar difícil é difícil, mas não é. E toda essa minha experiência contribuiu para isso, porque no SESC eu também dava aula, só que em curso de formação de animadores sócio-culturais. E aí, para pessoas que haviam trabalhado um dia inteiro, iam à noite ou iam no final de semana. Então, usava muita técnica de dinâmica de grupo para que o curso fosse para aquelas pessoas uma espécie de atividade lúdica. E assim, eu nunca tive dificuldade. Ultimamente, eu tenho sentido dificuldade na graduação [...] a gente tem um resultado muito bom no final do curso, mas o processo para que esse produto chegue é muito desgastante. Porque eles estão acostumados a estudar quando tem prova, eu não dou prova. Estão acostumados a ler quando tem fichamento, eu não peço fichamento. Então, até você desconstruir uma maneira de ser do aluno demora tempo, e você tem um semestre para fazer isso. Mas os resultados têm sido muito bons (entrevistado 3).

A busca por experiências significativas no cotidiano se traduz em fontes de saberes pedagógicos para as entrevistadas 4 e 5.

Eu acho que, quando a gente aguça o olhar para tentar ver que possibilidades, a gente tem de melhorar o conhecimento e a experiência para aquelas pessoas que a gente tem essa obrigação de ensinar alguma coisa, vamos dizer assim, se é que a gente ensina mesmo. Mas, pelo menos, a minha intenção sempre foi essa, é de plantar sementes. Eu acho que a gente tem a faca e o queijo na mão para tentar colocar as pessoas em cheque, para tentar fazê-las repensar alguma postura, para tentar identificar que outras atitudes podem ser relacionadas com novas condutas, mudanças de valores [...]. Até para tentar alterar alguma coisa no comportamento. Eu acho que isso é fundamental. E não é só o conhecimento que é capaz de fazer isso, mas uma experiência significativa dentro dessa possibilidade ampla que a gente tem de trabalhar com aluno, eu acho que isso favorece bastante. Por isso eu acredito na troca. As minhas aulas, por exemplo, não são só de passar conhecimento, a gente tenta agregar o conhecimento. Do meu ponto de vista, educação é conhecimento mais reconhecimento. Então a gente tem que trazer a experiência dos alunos, tentar discutir em aula o que é possível, o que é viável, o que dá certo, o que não dá certo

até agora e que mudanças a gente pode imprimir, seja qual for o processo. Eu acho que isso é uma das coisas que mais me atraem na docência: essa questão das relações e das experiências mais significativas, de tentar fomentar experiências mais significativas (entrevistada 4).

[...] eu contei com as experiências que eu tive enquanto estagiária, eu atuei como estagiária durante um bom tempo. Sempre muito curiosa, sempre interagindo com os professores, muitas vezes eu até pedia para dar aula. Até nesse clube em que eu trabalhei, foi interessante isto que a coordenadora falou: “Olha, nenhum estagiário que a gente teve aqui pediu para dar aula, eles sempre adiam”. E eu queria justamente passar pela experiência para que eles pudessem me dar o retorno, dizer o que foi adequado, o que não foi, onde eu posso melhorar ou não. Eu sempre fui muito aberta a esse tipo de relação. Então foi isso, foi com estudo, foi com essas experiências profissionais e acadêmicas que eu tive [na universidade e] no campo de atuação profissional em diferentes momentos da minha trajetória (entrevistada 5).

O saber pedagógico dos professores do campo do Lazer, além de ter como principal fonte a experiência cotidiana de todos eles, para alguns, a leitura, os cursos e os professores reconhecidos como referência são elencados também como origens para a elaboração desse saber.

A entrevistada 5 ressalta a importância da leitura. Uma vez que sempre gostou de escrever e de sistematizar o que lia, entende que foi desenvolvendo essa habilidade, enquanto, para ensinar, contou com os livros. E o professor entrevistado 3 ressalta os professores que lhe servem de referência.

Eu tive excelentes professores. Isso desde o meu clássico, eu tive excelentes professores que nos levavam para São Paulo para ver peças de teatro, exposições. O meu clássico foi muito importante para minha vida. [...] a formação mesmo que eu tive foi no clássico. (entrevistado 3).

A entrevistada 5 destaca sua compreensão de que o desenvolvimento do saber pedagógico configura-se como um processo dialético que não se esgota.

Só queria destacar que esse aprendizado não termina. Entendo que cada professor vai desenvolvendo um estilo, uma didática que tenha uma vinculação com a sua maneira de ser, com sua visão de mundo, com seu projeto político de sociedade, com a relação pedagógica que se estabelece com seus alunos, seus estudantes. Então eu continuo aprendendo, continuo descobrindo, inclusive com os estagiários que fazem o estágio docente no mestrado comigo. É muito bom quando eu sento na cadeira e passo a batuta para eles, então a condução da aula é com eles e aí quando de fato eles [...] abraçam esse desafio, é muito interessante, eu continuo aprendendo até hoje. E acho que vai ser assim sempre (entrevistada 5).

O entrevistado 1 ressalta a carência de disciplina que incentivasse a reflexão de como estruturar as aulas ao longo dos anos e como organizar, principalmente, os cinquenta minutos de aula. E explica que, apesar da resistência de alguns professores, o programa de formação continuada da universidade particular em que atuou, aliado às leituras realizadas, foi essencial nesse processo.

Talvez eu busque muitas relações, e tem momentos que você tem que ser mais simples, para dar conta daquele conteúdo que você se propôs naquele dia. E, infelizmente, eu tive ir fazendo isso através de leituras, de alguns pequenos cursos que a universidade particular oferece ao professor. Isso foi muito importante, e alguns professores viam como opressão. “Pô, a universidade está querendo me ensinar como se ensina”. Pelo contrário, eu era o primeiro a chegar nas oficinas de atualização, porque eu sabia que precisava aprender a ensinar, como ser um professor. E a universidade particular também tem uma avaliação contínua dos professores, você recebe as críticas dos alunos, você tem pontuação. Nos meus dois primeiros anos, as minhas pontuações eram terríveis, era uma faixa de nota cinco em dez, alguma coisa assim. E a avaliação era bem interessante: os alunos falavam que eu era ótimo professor no primeiro bimestre e depois ia piorando. Não sei se porque o primeiro trimestre era justamente o lúdico, o jogo, ou se porque eu ainda não tinha condição de segurar uma disciplina ao longo de um ano, sem escorregões. É porque você começa a planejar, você planeja bem as primeiras aulas, as outras você já não tem mais o tempo, e está no que eu chamo de ritmo da máquina. A máquina te engole. Infelizmente, eu tive que aprender muita coisa empiricamente e graças aos cursos de formação continuada que a universidade particular me deu. Tem pessoas que gostam de reclamar da universidade particular, porque ela segue a lógica do mercado; mas nesse sentido foi muito positivo para mim ter formação continuada e ter a avaliação continuada (entrevistado 1).

Os saberes profissionais do docente universitário também são provenientes de disciplinas relacionadas à metodologia de ensino superior. Existem ofertas formais de preparação pedagógica para os professores em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Apesar de esses cursos terem vagas limitadas e não absorverem a grande maioria dos docentes, são as principais fontes de formação dos docentes de ensino superior, sobretudo nas universidades públicas (VAZ DE MELLO, 2002).

A pós-graduação *stricto sensu* surgiu para conferir grau acadêmico (mestre ou doutor) àqueles profissionais que pretendem seguir a carreira acadêmica e de pesquisa. No que tange à legislação, esta não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgam melhor (VAZ DE MELLO, 2002, p. 13).

Essa crítica à formação pedagógica do professor universitário também é percebida em Gil (2007), que entende que os professores de ensino fundamental e médio, de modo geral, passam por um processo de formação pedagógica, desenvolvido no curso Normal ou de licenciatura. Disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino são oferecidas nesses cursos com o intuito de capacitar para o desempenho de atividades docentes. E afirma que:

O mesmo não ocorre com os professores de nível superior. Ainda que muitas vezes possuindo títulos como os de Mestre ou de Doutor, os professores que lecionam nos cursos universitários, na maioria dos casos, não passaram por qualquer processo sistemático de formação pedagógica (GIL, 2007, p. 15).

Gil ressalta ainda que tem se justificado essa situação com a ideia de que o professor universitário não necessita tanto da formação didática, pois seus alunos, por serem adultos e terem interesses, sobretudo profissionais, estariam suficientemente motivados para a aprendizagem e não apresentariam problemas de disciplina como em outros níveis de ensino. Contudo, esse quadro se altera, à medida que maior número de pessoas chega à universidade, que seus cursos se tornam mais específicos e que o controle sobre a qualidade do ensino e a capacitação dos docentes decai. Tais fatores levam ao entendimento de que o professor universitário necessita de dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica (GIL, 2007).

Nesse mesmo sentido, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 37) afirmam que, na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e anos de estudos em suas áreas específicas, “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Masseto (2003) corrobora com esse pensamento, considerando que refletir os saberes profissionais dos professores universitários, aqueles que têm o professor e o ensino como objeto de saber, coloca-nos de frente a uma polêmica, já que em geral esse é entendido como o ponto mais carente dos professores universitários. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque a veem como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.

Cunha (1996) afirma que compreender que o ensinar e o aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência contribui para uma visão mais global e elucidativa, especialmente numa época em que a supremacia da ciência tem sido amplamente reconhecida. Dessa forma, a autora apresenta o entendimento de que os processos de ensinar e aprender na universidade, que envolvem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ainda que se revelem como um problema pedagógico, estão referenciados num mapeamento epistemológico que, por sua vez, é decorrente de um arcabouço político, isto é, da estrutura de poder presente na sociedade.

Os saberes pedagógicos compreendidos como aqueles transmitidos pelas instituições formadoras, traduzem-se para os professores entrevistados em saberes adquiridos principalmente no exercício profissional, através de experiências. Como justificativa, é apresentado o problema da carência de investimentos em formação pedagógica nos cursos de pós-graduação.

3.4 Os saberes disciplinares em discussão

Somam-se aos saberes pedagógicos ou profissionais do professor os saberes disciplinares que correspondem aos diversos campos do conhecimento, os saberes de que dispõe a nossa sociedade, sistematizados e tematizados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos. Estes saberes integram-se à prática docente através da formação inicial e continuada dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade; e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2004).

Os professores universitários que atuam no campo do Lazer compreendem as disciplinas do ensino médio, graduação, mestrado, doutorado como formadoras de saberes disciplinares incorporados na prática cotidiana. Contudo, não há muitas similaridades entre as disciplinas que os professores ressaltam.

As disciplinas do curso de graduação são ressaltadas por dois professores. Um deles compreende que foi no exercício profissional que passou a entender a relevância do conhecimento de certa disciplina da graduação. Relata ele:

Eu tenho a capacidade de confundir e difundir as coisas. Então, em determinados momentos, eu consigo associar a fisiologia à filosofia. Eu, por exemplo, odiava as aulas [do professor] de ginástica olímpica. Eu fui trabalhar no hotel, eu tive a oportunidade de trabalhar com alguns ensinamentos de proteção de rolamento para trabalhar com as crianças a temática “circo” no hotel (entrevistado 1).

O entrevistado 3 reconhece em sua graduação a ênfase em métodos nas disciplinas, em detrimento da compreensão de metodologia. O professor compreende que tal fato fez com que ele chegasse à pós-graduação com boa compreensão de métodos por um lado e, por outro, uma lacuna.

A minha formação é em Ciências Sociais e aconteceu numa época muito especial. Eu entrei na faculdade em 68, que foi o ano da promulgação do ato institucional número cinco. Como as bibliografias eram fiscalizadas pelo Exército, a gente teve que conviver com pessoas do Exército na nossa classe, fazendo as disciplinas conosco. Então, a minha formação em método, não em metodologia, mas em método, foi bastante precária; em compensação eu aprendi muitas técnicas de pesquisa. Então, se não contemplava o método enquanto trajetória de raciocínio, positivismo, materialismo histórico-dialético, fenomenologia, isso não era... era proibido. Mas eu tive muita técnica, quando, porque e como aplicar determinada técnica, fazer exercício sobre a técnica. Isso foi muito bom. Naquele ano, os cursos de Ciências Sociais foram instintos (entrevistado 3).

Disciplinas cursadas em seus respectivos mestrados são elencadas pelos professores como formadores de saberes importantes para sua prática docente. O professor entrevistado 1 acredita que, a partir do incentivo da orientadora, pôde cursar diferentes

disciplinas nas áreas de Economia, Pedagogia, Antropologia e Ciências Sociais. O entrevistado 3 compreende que a sua aproximação com a Filosofia Social no mestrado e as disciplinas do curso proporcionou uma reflexão que suscitou a transformação de seu conceito de Lazer, que, até então, não incluía o ócio, era apenas atividade. Nesse mesmo sentido, a entrevistada 4 reconhece, no seu mestrado, a importância de ter aprimorado a visão sociológica e filosófica.

O professor entrevistado 1 reconhece também a importância da disciplina que cursou no doutorado, na área da Engenharia Agrícola, que tinha como tema o Desenvolvimento Sustentável. Já o professor entrevistado 2 ressalta o seu pós-doutorado, em que se aproxima dos Estudos Culturais e sente um salto de qualidade das coisas que escreve. Segundo o professor, tal aproximação o motiva a pesquisar no campo do Lazer, possibilitando pensar o fenômeno de uma natureza diferente das discussões que estavam postas.

Em grande medida, continua sendo isso. E quando me aproximei dos Estudos Culturais, aí sim eu comecei a me sentir mais intelectual, eu senti que eu tinha alguma coisa a propor, distinta. Independente, como eu te falei, de isso ser bom ou ruim, não é isso, mas eu sentia “aqui eu tenho uma natureza original de conhecimento a produzir para o campo, aqui eu vou poder deixar de ser papagaio e ter algumas idéias, lançar algumas provocações para o campo”. Então certamente foi o encontro que eu tive com os Estudos Culturais que me fez voltar a ter prazer de estudar o tema (entrevistado 2).

O entrevistado 3 ressalta também as disciplinas cursadas em seu ensino médio – à época, o ensino clássico, que era uma das opções entre magistério, científico e clássico.

E eu fiz o clássico, que deu a minha formação. [...] nós não tínhamos matemática, não tínhamos física, não tínhamos nada disso, a única disciplina da área mais dura era biologia. E eu estudei num colégio muito bom que era o Culto à Ciência que hoje existe [...] eu tinha Língua e Literatura de Português, Literatura Brasileira, Inglês, Literatura Americana, Literatura Inglesa, Espanhol, Literatura Espanhola, Latim, Literatura em Latim, Grego para poder falar o português correto, porque tem muita coisa que vem do grego e todas as literaturas e o contato com essas literaturas me deram minha visão de mundo. Francês, Literatura Francesa, Filosofia, eu tive tudo isso (entrevistado 3).

O entrevistado 1 buscou fazer outra graduação:

Em 2006, quando terminei o doutorado, eu falei: “O que eu vou fazer agora para que eu não fique um cara sentado em cima de um título de doutor, achando que eu sou o máximo? Eu vou fazer uma segunda formação, graduação.” Eu faço filosofia, fiz vestibular, passei, faço duas disciplinas por semestre, vou terminar em dez anos, não estou preocupado. Mas o que eu tenho feito nas disciplinas tem me ajudado, eu penso mesmo do ponto de vista epistemológico. Foi muito importante para me ajudar a me encontrar (entrevistado 1).

Os saberes disciplinares destacados pelos professores envolvem disciplinas de diferentes áreas e diferentes níveis do ensino, que contribuíram de alguma forma para seus

estudos no campo do Lazer. Da relação com vários campos de conhecimento que abordam o tema emergem diversas possibilidades de interpretação e os mais variados ângulos de investigação, devido ao caráter multi e transdisciplinar da complexidade do fenômeno, como pode ser observado nos estudos de Peixoto (2007) e Reis (2009).

Os professores também externam diferentes visões sobre as disciplinas e se relacionam com elas de formas diferenciadas. O entrevistado 1 busca fazer a articulação entre as disciplinas, no sentido de se permitir refletir como um conhecimento – uma disciplina de Antropologia, por exemplo, pode contribuir na prática profissional – e complementa que o importante nas disciplinas é que:

[...] eu consegui apreender seu conteúdo, buscando em diferentes áreas de formação, e sempre buscando depois como eu conseguiria pensar aquilo como alguém que teve uma formação originada na Educação Física (entrevistado 1).

A professora entrevistada 4 faz uma crítica às disciplinas dispostas no currículo dos cursos de pós-graduação, compreendendo que estes são limitantes para a construção de um conhecimento significativo.

[...] Mas o formato dos cursos de pós-graduação não permite que você se jogue na solução deste problema de uma maneira mais competente. Essa idéia de cursar disciplinas como aluno regular, obter créditos em disciplinas. Eu acho que isso é uma perda de tempo absurda.[...] Você não tem tempo, porque você tem que ler coisas paralelas, às vezes até distantes do seu foco de pesquisa, em função de cumprimento de créditos. Então eu acho que a organização dos programas de pós-graduação, ao invés de associarem a idéia de construção do conhecimento, limitam sensivelmente essa construção do conhecimento. Eu acho que merecia um destaque bastante intenso essa idéia de que a construção do conhecimento é limitada quando você ingressa num curso de pós-graduação pelo formato que ele tem, simplesmente por causa disso (entrevistada 4).

A professora entrevistada 4 também apresenta outra reflexão sobre as disciplinas. Esta professora relaciona a sua motivação para pesquisar no campo do Lazer a uma angústia pessoal que residia no entendimento das disciplinas do curso de Educação Física como limitadoras.

Eu acho que esse interesse de mudança foi a maior meta para eu procurar saídas. Interesse de tentar mostrar que o campo não é só, como a gente brinca, do quarteto fantástico, dos esportes vôlei, basquete, handebol e futebol. Eu achava que tinha muito mais coisa a se explorar quando você trabalha com o corpo, e isso foi o que mais me motivou. Com relação ao Lazer, foi uma paixão, porque eu percebi que, se eu falo em ginástica, geralmente as pessoas esperam de mim, ou esperam do profissional de um modo geral, coisas que já são mais formais, são estereótipos, é um corpo que tem que chegar a determinado apelo estético e tudo mais. Quando eu falo de lutas, as pessoas também entendem que o corpo tem que ser formado para ter uma base técnica excelente, para ganhar campeonato, etc. De modo geral, quando se fala em Educação Física, as pessoas diretamente associam a essa questão da esportivização. E eu queria mudar isso, eu queria mostrar que é possível a gente

pensar num corpo lúdico, num corpo expressivo, num corpo criativo, balanceando um pouco mais essas vertentes da Educação Física, para além da questão formativa, enfim. Foi isso que me levou para o espaço do Lazer, que é onde eu acho que estes aspectos são mais bem aceitos, mais possíveis de serem trabalhados. Foi pela situação que o próprio Lazer pregou dos três D's, (do desenvolvimento, do divertimento, e [...] descanso) (entrevista 4).

A atitude da docente parece revelar uma abertura para uma relação de afrontamento ao que não quis mais pertencer, buscando contornar estrategicamente a trama à qual vinha pertencendo, enquanto sujeito de sua própria trajetória. (CARVALHO, 2007).

Para isso, a professora investiu em outras perspectivas, trabalhando com jogos de sensibilização, com a questão do lúdico. Para a professora, o foco sobre os Estudos do Lazer possibilitou a valorização da mudança de hábitos, de trabalhar com outras perspectivas no tempo livre, motivada pelo ímpeto de busca e o desconforto que sentia ao estudar a Educação Física que lhe era apresentada, com uma perspectiva mais esportivista, marcada pela sua relação com o desempenho, aptidão física ou desenvolvimento físico-motor, denunciada por autores desse campo, como Bracht (2003) e Kunz (2001). Neste sentido, segundo Silva (1995), o processo de desconstrução de discursos e narrativas pode começar pela consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos.

3.5 O currículo da universidade e a elaboração de saberes

Ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se também de saberes que Tardif (2004) chama de saberes curriculares. Estes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição onde atua o docente categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2004).

Os saberes curriculares do professor universitário devem ser pensados a partir da particularidade dos objetivos, conteúdos e métodos da instituição onde atua o docente. Para Masetto (2003), o currículo universitário pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem.

Para esse autor, tal conceito assume cada disciplina como elemento importante do currículo, mas de uma forma integrada, como colaboradoras das demais para a formação

profissional, e pressupõe também a integração dessas disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão.

Buscando ampliar esse entendimento, o currículo da instituição universitária é compreendido aqui, de acordo com Schuler (2004), como discurso que se faz em relações de poder/saber, no qual diferentes efeitos de sentido são produzidos em relações desiguais e produzem modos específicos de subjetivação.

Segundo Cunha (2002), no caso do docente do ensino superior, os saberes também são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária.

Considerando as funções tradicionais de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondam a essas duas demandas, para exercer sua profissão com êxito. Entretanto, na inspiração mais recente, as funções de pesquisa carregam maior valor agregado na representação sobre o perfil docente, repercutindo sobre sua formação e prática pedagógica [...] (CUNHA, 2002, p. 45-46).

Nesse sentido, o envolvimento com a pesquisa é compreendido pelos professores universitários que atuam no campo do Lazer como espaço de construção de saberes e de trocas de experiências entre os pares. O entrevistado 1 deixa clara essa relação quando ressalta a sua relação com o grupo de pesquisa em Lazer que foi criado por ele na universidade. Para ele, o grupo proporcionou um aprendizado interessante, porque teve que aprender como conduzir o grupo:

Se eu tinha dificuldade como docente, como coordenador de grupo de estudos então, eu era pior ainda. Não sabia que tinha que ter regularidade, que tinha que ter estudos, mas era um curso de Educação Física novo que tinha aberto e estava construindo a tradição da coisa. Esse grupo só foi pegar na verdade com os alunos do turismo, que tinham uma carga de leitura melhor, e que aí foram criando projetos mais articulados. E com a Educação Física mesmo, esse grupo era uma mistura de vivências que aprofundavam o que tinha na disciplina, de algumas tentativas de leitura e de fazer projetos individuais para esses alunos, para que eles comessem a pesquisar de maneira muito embrionária (entrevistado 1).

O grupo foi transferido para outra universidade, juntamente com o professor. Hoje ele tem duas linhas, uma de atuação e formação profissional em Lazer e outra de atividades de aventura. A articulação dentro do grupo se dá principalmente através do envolvimento dos alunos que levantam discussões e propõem pesquisas temáticas. O professor exemplifica:

[...] a gente parou para pensar uma coisa importante. Por que os estudos do lazer são tão qualitativos? Será que não é um equívoco que a gente não tenha também instrumentos quantitativos que deem base para que estudos qualitativos depois sejam desencadeados a partir de material quantitativo que também é importante? Então nós temos nos dedicado, por exemplo, dentre outras coisas, a criar *surveys*, instrumentos de pesquisa que gerem dados quantitativos e, a partir desses dados quantitativos, que são exploratórios, dar a base para que estudos aprofundados saiam deles. Até

criamos o GEL 2007 e o GEL 2009, que são dois instrumentos *survey* de pesquisa quantitativa sobre a questão de atividade de aventura no Lazer (entrevistado 1).

O professor entrevistado 2 ressalta também que a principal experiência que tem vivido dentro da universidade esteja relacionada ao seu envolvimento com o grupo de pesquisa que coordena.

Não por causa da minha coordenação. Pelo contrário, por sorte eu tenho um grupo de caras que são muito empolgados, inquietos, enfim que eu invento um monte de maluquices e os caras topam, “vamos fazer”. A gente está conseguindo juntos crescer muito intelectualmente, assim, num sentimento absoluto de parceria, de amizade, de respeito, de trabalho. A gente tem feito muitos projetos, muitas coisas, conseguido muitas coisas juntos, muitos prêmios, editais. Eu acho que essa experiência coletiva que eu estou vivendo lá [no grupo que coordeno] é algo que me deixa fascinado. Não sei quanto tempo vai durar, mas este tempo que durou, este tempo que está durando é muito bacana. É muito bacana conseguir pensar que uma coletividade pode ser uma coletividade efetivamente, sem significar matar as individualidades, respeitando as individualidades, cada um podendo somar o que tem de potencialidade. Isso para mim está sendo a experiência acadêmica mais importante que eu já vivi (entrevistado 2).

A vivência da prática profissional possibilitou à professora entrevistada 4 enveredar por campos que a levaram a um aprofundamento. A professora destaca seu ingresso no curso de pós-graduação em nível de orientação:

Depois disso, com a situação da vivência, da experiência prática profissional, a gente vai, vamos dizer assim, enveredando por campos que levam a um aprofundamento maior, que também são muito importantes. Por exemplo, a questão do ingresso num curso de pós-graduação em nível de orientação: isso também me enriqueceu muito, na medida em que eu tinha pessoas que dependiam não só do meu saber, mas da minha condução com relação a conhecer o mundo relacionado com o Lazer. Isso também me instigou a buscar novas fontes, novos recursos de conhecimentos. Orientar dá um retorno bastante intenso, porque você precisa estar atualizado, você precisa conduzir as orientações de maneira que a pessoa possa crescer também. O convívio com os alunos, a questão dos trabalhos conjuntos, isso tudo dá uma grande motivação para você continuar buscando. Eu acho que isso é fundamental também, e foi de grande enriquecimento de forma geral (entrevistada 4).

Ser professor do campo do Lazer nas universidades requer que os docentes se adaptem, estruturem e reestruturem os currículos das disciplinas que estão sob sua responsabilidade. Dessa forma, o ensino, mais do que fonte de saberes pedagógicos, também dá origem a saberes que são curriculares. Através do ensino, o professor constrói saberes relacionados aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos empregados pela instituição universitária. O professor entrevistado 1 demonstra como o ensino gerou a elaboração de saberes curriculares em sua prática:

Uma disciplina de primeiro ano com cento e quatorze horas para Lazer e Recreação. E aí, eu tive dificuldade em estruturar a aula, foi a grande dificuldade. Como pensar pedagogicamente cento e quatorze horas de conteúdo? E o que eu ia fazendo? Eu

percebi que meus alunos de noturno tinham dificuldade de ler o Marcellino, eu [...] pegava o Lazer e Humanização e fazia uma síntese de quatro páginas para trabalhar com meus alunos com o texto sintetizado. E aí fui percebendo que eu tinha uma habilidade de pegar os autores e mostrar assim: “Sabe, por exemplo, quando a gente vai trabalhar lá na recreação e tem a criança que diz que quer fazer uma coisa, e você fala que não, porque na programação está assim. Olha, é isso que o Marcellino está dizendo aqui: que você tem que respeitar a cultura da criança. Então o que a gente pode fazer para negociar com essa criança, para não impor uma programação fixa?” Eu comecei a perceber que eu conseguia pegar os autores e fazer uma simplificação, relacionando com exemplos práticos da recreação. E aí, à medida que eu ia fazendo as aulas, eu ia fazendo esses textos. No outro ano, eu já tinha oitenta e sete páginas desses textos que faziam relação teoria e prática. [...] Em 2002, por conta própria, eu fiz um livro com esse material (entrevistado 1).

O professor compreende que o grande desafio seria estruturar pedagogicamente o conteúdo da disciplina para um aluno de graduação que estuda à noite, para o qual crê o professor que o conteúdo denso deva ser trabalhado de maneira mais facilitada. O professor entrevistado 2, quando se vê como professor da área do Lazer, sente a necessidade de sistematização do conhecimento sobre o Lazer.

Então foi aí que eu comecei a investigar no âmbito do Lazer, e fiquei muito empolgado, de tal modo que eu até me afastei um pouco. Eu ainda mantive a História e Lazer durante uns três, quatro anos; depois eu me afastei da História e fiquei muito dedicado ao Lazer. De uns cinco anos para cá é que eu voltei para a História profundamente (entrevistado 2).

O ensino também é apresentado pela professora entrevistada 4 como fonte de elaboração de saberes curriculares. Nesse sentido, tem buscado desafiar seus alunos, seja de graduação ou de pós-graduação, como forma de crescimento para a professora e seus alunos.

[...] por exemplo, alguém vai trabalhar o conteúdo físico-esportivo do Lazer em uma aula. Obviamente, se você falar conteúdo físico-esportivo todo mundo entende o que é isso: esporte e pronto. Vem de pronto essa idéia. Mas o que mais a gente pode trabalhar nesse conteúdo? O que a gente poderia oferecer de possibilidade para os alunos pensarem quando eles estiverem na prática profissional? Eu tento desafiá-los nesse sentido. Quais são os projetos que estão em andamento que estão dando certo? Quais são os projetos financiados pelo Ministério do Esporte? Quais são ações de ONGs que favorecem esses espaços de interação com a sociedade em relação a isso? Então eu tento desafiá-los, não só para eles conhecerem, mas para eles passarem essas idéias adiante. Eu acho a ideia de desafio eu acho que é fundamental para a gente crescer. Quando você se vê frente a um desafio, você tenta sempre superar de uma maneira ou de outra. Eu acho que esse é um dos valores em que eu acredito. É não ficar só na transmissão do conhecimento, respaldado só na teoria ou nos grandes textos científicos, que obviamente são básicos para a gente entender uma especificidade, mas para a gente ir além disso, buscando coisas próprias, colocando coisas de si, da sua experiência de vida. Eu acho que esses desafios são básicos e fundamentais para que a experiência seja mais significativa (entrevistada 4).

A relação pesquisa-ensino-extensão que configura, ou deveria configurar, o currículo das universidades é percebida pelos professores, seus mediadores, de diferentes formas. Contudo, em nenhum caso, essa mediação parece ser garantida ou estimulada pela

estrutura da instituição universitária. A professora entrevistada 5 compreende que há uma falta de clareza com relação aos princípios norteadores dessa mediação.

Eu acho que a universidade somos nós. A universidade só existe porque existe uma comunidade acadêmica fazendo essa universidade. A instituição é feita de pessoas. [...] Eu vejo que, para que a mediação ela aconteça de uma forma adequada, os princípios têm que estar muito claros [...]. Mas, essa liberdade que, às vezes, é dada ao professor, de submeter projetos diversos, sejam eles de que natureza for, isso é importante, mas incorre em alguns equívocos ou interpretações diferentes e até divergentes quando os princípios não estão muito claros. Para que essa mediação de fato aconteça de uma maneira adequada, entendo que é preciso ter uma ampla discussão sobre os diferentes elementos que envolvem a pesquisa, o ensino e a extensão na nossa universidade, porque muitas vezes o que a gente observa dentro do sistema político educacional que nós temos constituído é uma competição. Então é impossível numa chamada pública de um edital, seja para pesquisa, seja para o que for, contemplar todo mundo, porque não tem recurso suficiente para isso. Os professores concorrem com seus currículos, com seus projetos, com os outros. E isso muitas vezes acaba favorecendo aqueles que já são “favorecidos” por terem um currículo mais consistente, por terem uma maior experiência, por terem uma titulação. Então precisa ter uma proposta política que fique atenta a essas dimensões para que isso não aconteça. O sentido de coletividade mesmo, de construção coletiva; eles precisam ser recuperados e incentivados (entrevistada 5).

Outro professor relata que busca vivenciar a relação ensino-pesquisa-extensão através do grupo de pesquisa em Lazer que coordena, assim como transforma a disciplina em espaço de vivência dessa relação:

[...] para mim, o que tem funcionado é o grupo de estudos, porque nele eu consigo estabelecer relações daquilo que eu trabalho formalmente nas disciplinas, a formação complementar que acontece dentro do grupo, e também as pesquisas que a gente realiza coletivamente; elas têm mais peso, mais densidade, e depois a gente consegue colocar em contato com a comunidade aquele conhecimento novo que a gente está gerando. O tempo da disciplina é um tempo muito curto. Ele também, você também pode gerar ensino-pesquisa-extensão. Eu até faço isso. Como na Universidade Estadual [em que atuo] as disciplinas são anuais, eu tenho o ano inteiro para trabalhar essa dimensão. Mas eu acredito que o grupo de estudos é o momento do fechamento disso, onde você tem a síntese (entrevistado 1).

O professor entrevistado 3 também relata buscar essa relação através da pesquisa. Mesmo quando se trata de pesquisas realizadas com obras clássicas, o professor busca relacionar o conhecimento com a aplicação. E exemplifica:

[...] Por exemplo, esta pesquisa que eu estou terminando para o CNPq é contribuição dos autores clássicos para construção de uma possível teoria do Lazer, e a pesquisa que eu vou começar é a contribuição das correntes – das correntes, não de autores, agora – sociológicas e antropológicas para os Estudos do Lazer. [...]. Até essas pesquisas têm uma vinculação forte com a gestão do Lazer, quer na política pública governamental, quer na política pública não-governamental, que seriam as ONGs, quer na política privada, quer na política pública do Sistema S e dos clubes, que é corporativa, a gente divide isso. Então ela tem uma influência direta, é pesquisa teórica, mas tem influência direta. E as outras pesquisas que eu faço são todas pesquisas aplicadas em políticas públicas mesmo (entrevistado 3).

Esse professor também ressalta que havia mais facilidade para fazer trabalhos de extensão, atendimento direto ao público na universidade em que atuou anteriormente, porque ele próprio tinha mais disposição, e acha que, na faixa etária em que se encontra, torna-se mais difícil. Segundo o professor, caso ele quisesse fazer, teria condições, porque a universidade em que atua financia este tipo de projeto. Mas ele prefere fazer pesquisas que podem ser consideradas como influenciadoras do Lazer das pessoas.

As que eu fiz pelo Ministério [do Esporte] até agora foram “Espaços e equipamentos de lazer na região metropolitana de Campinas”, porque há uma pesquisa do IBGE que demonstra que as cidades satélites das regiões metropolitanas estão perdendo equipamento – muitas delas não têm nenhum, nunca tiveram – para as cidades sedes, onde se concentram os equipamentos. E isso é um problema muito forte, principalmente nos conteúdos físico-esportivos, porque as pessoas gostam de praticar perto das suas casas, e elas não têm mais condição de fazer isso. A outra pesquisa foi sobre o patrimônio ambiental urbano em Piracicaba e Campinas, e a outra foi a de formação e desenvolvimento de pessoal em Piracicaba e Campinas. [...] Seria gerado um material pedagógico para esses diferentes níveis, o gestor, quem trabalha direto com as pessoas, quem é o animador sócio-cultural e o voluntário. Você vê que [...] as pesquisas são sempre vinculadas a uma ação prática (entrevistado 3).

Outro professor admite, que em outra fase da sua carreira, juntamente com o grupo de estudos, desempenhava um grande projeto de extensão em trinta e dois municípios. Nesse período, o professor relata que gostava de lecionar, tinha uma carga-horária alta, era do conselho, era da congregação, era representante dos professores, considerava-se um professor ativo no departamento e fazia pesquisas. Contudo, o professor entende-se em outra fase:

Acho que depois de dez anos de universidade eu comecei a escolher um pouco o que eu gosto mais de fazer. Eu não tenho mais tanta paciência para algumas coisas. Não tenho mais tanta paciência para extensão no modelo de intervenção. Tenho paciência para organizar eventos [...]. Mas intervenção propriamente eu não quero mais [...]. Eu acho que a partir do momento em que eu me afastei disso eu parei um pouco de falar de animação cultural. Eu comecei a me sentir muito pouco legítimo para falar disso. Se não falo com muito desconforto. E talvez por isso eu também tenha entrado mais em história do Lazer que enfim... História é História... sem essa coisa do compromisso profissional. Hoje em dia, dar aula na graduação é duro para mim. Eu dou porque eu tenho que cumprir essa função, mas se eu pudesse escolher alguma coisa, eu faria pesquisa todos os momentos da minha vida. É assim, eu escreveria todos os dias da minha vida. Eu descobri depois dessa trajetória que o que eu gosto de fazer é escrever [...] Mas trabalhar em mestrado, trabalhar em doutorado, trabalhar em grupo de pesquisa é uma dinâmica diferente. Porque é uma coisa meio forma de seminário, todo mundo participa mais ativamente (entrevistado 2).

As universidades têm seus discursos, suas maneiras de formular o mundo, de interpretar e atribuir sentidos ao mundo. Assim, as instituições em que os professores entrevistados atuam ou já atuaram, com suas particularidades, diferentes naturezas,

localizações e propostas, possuem e produzem diferentes formas de lidar com a pesquisa, ensino e extensão que permeiam o seu currículo.

Nesse entendimento, o saber curricular dos professores universitários do campo do Lazer se constrói nessa relação entre o sujeito e os discursos e práticas institucionais, compreendendo-se que um currículo, de acordo com Corazza (2001, p. 10), “é uma prática social, discursiva e não-discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

3.6 Os saberes e as experiências

3.6.1 A experiência como fonte de saber

E finalmente, Tardif (2004) destaca os saberes da experiência, desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Para Tardif (2004), se assumirmos o postulado de que os professores são sujeitos ativos, devemos admitir que a prática deles não seja somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário – um sujeito do conhecimento, não só através das pesquisas acadêmicas, mas como um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação.

Therrien (1993) atribui aos saberes da experiência, entendidos como provenientes da profissão, da cultura e do mundo vivido na prática social, um espaço privilegiado no trabalho docente, por serem construídos no cotidiano da profissão, formando um conjunto de representações pelas quais os docentes interpretam, compreendem e orientam suas práticas. São saberes de natureza dinâmica e interativa, reflexos da pluralidade constitutiva do saber docente, que tem a marca tanto do indivíduo quanto do coletivo ao qual ele pertence,

destacando-se a heterogeneidade e a dialeticidade dos elementos constituintes, bem como seus modos próprios de legitimação.

Caldeira (1995) afirma que esses saberes da experiência permitem, para os professores, a convalidação de outros tipos de saberes. Assim, a articulação que se tenta fazer entre teoria e prática na construção do conhecimento é alcançada por esses professores no sentido inverso, isto é, prático-teórico.

No entendimento de Ghedin (2005), os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, a partir do qual os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. Neste entendimento, os saberes da experiência não são como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação-reflexão-ação) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática. Segundo este autor:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos os trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador “transmite” aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (GHEDIN, 2005, p.135).

Dewey (1952) contribui para a compreensão da experiência quando afirma que, sem a reflexão, não é possível experiência significativa alguma. Para este autor, só pode ser compreendida a natureza da experiência, observando-se que ela encerra em si um elemento ativo e outro passivo, especialmente combinados. Em seu aspecto ativo, a experiência é *tentativa* – significação que se torna manifesta nos termos *experimento*, *experimentação*, que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é *sofrimento*, *passar por alguma coisa*. Quando experimentamos algo, agimos sobre ele, fazemos determinada coisa com ele, em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Agimos sobre o objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica. A conexão dessas duas fases de experiência mede o seu fruto ou valor.

Esse autor ainda enfatiza que a simples atividade não constitui experiência; assim:

É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será a transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela defluam. Quando uma actividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflecte em uma mudança operada a

nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa. (...) (DEWEY, 1952, p. 192)

A partir dessa compreensão, o pensamento ou a reflexão é o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência. Segundo Magalhães (2006), as idéias de Dewey, retomadas no modelo de professor reflexivo de Donald Schön, não estão ultrapassadas: permanecem pelas marcas que deixaram nas práticas educativas. O conceito de experiência é central no pensamento de Dewey, principalmente pela relação que encerra entre os processos de experiência real e educação.

O pensamento de Dewey torna-se importante para a reflexão sobre o saber da experiência na medida em que estabelece que, para a experiência aconteça de fato, é necessário que se reflita sobre ela. Essa reflexão, enquanto discernimento, configura-se enquanto fonte de saber da experiência.

Outro entendimento de experiência relacionado à reflexão é apresentado por Bondía (2002), em que experiência é o que “nos” acontece e não o que acontece. Neste entendimento, a experiência é algo a ser captado a partir de uma reflexão do sujeito sobre si enquanto sujeito passional. Contudo, o autor esclarece:

O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com a mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão (BONDÍA, 2002, p. 26).

Trabalhando a conceituação de experiência, Bondía (2002) traz reflexões que podem colaborar para pensar a experiência no contexto do professor universitário. “Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (p. 21). Em primeiro lugar, a informação não é experiência e pode ser entendida quase que como a “antiexperiência”. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação – o que mais o preocupa é ter bastante informação –, cada vez sabe mais, está mais bem informado, porém, com essa obsessão pela informação, o que consegue é que nada lhe aconteça.

Em segundo lugar, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião. O sujeito moderno é um sujeito informado, que, além disso, opina. “É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente crítica sobre tudo o que passa, sobre tudo aquilo que tem informação” (BONDÍA, 2002, p. 22). A opinião, como a informação, converteu-se em um imperativo. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.

Em terceiro lugar, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. “Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa” (BONDÍA, 2002, p.

23). Nessa lógica da destruição generalizada da experiência, os aparatos educacionais parecem funcionar cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Cada vez estamos mais tempo na escola e na universidade, mas temos menos tempo. Em educação também estamos sempre acelerados, e nada nos acontece.

E, por último, a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Bondía (2002) ressalta que às vezes se confunde experiência com trabalho. O autor critica, de certa forma, as tendências no campo educacional que, depois de questionar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretendem implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber da experiência adquirido no trabalho. No entendimento de Bondía, o trabalho não tem nada a ver com a experiência. “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm (...)” (p.24).

Compreendo o professor universitário como o sujeito que tem vivido esse contexto de afastamento da experiência na universidade contemporânea, perante as características e exigências da instituição, e da relação estabelecida com o conhecimento, por estar sempre sendo chamado a adquirir e produzir conhecimento (informação), a criticar e reelaborar conhecimento (opinar) e a estar permanentemente agitado e em movimento, (ausência do tempo). E ainda por ser um sujeito que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo, tanto o mundo natural quanto o mundo social e humano, tanto a natureza externa quanto a natureza interna, segundo seu saber, seu poder e vontade.

Entretanto, se a experiência, de acordo com Bondía, não é o que acontece, mas o que nos acontece, “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (p. 27). O acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada qual, singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna.

Os saberes da experiência dos professores universitários do campo do Lazer apresentam-se como os mais diversos. Várias experiências vivenciadas pelos docentes são elencadas como fontes de saber que interferem em sua prática docente e na sua constituição enquanto professor da área: saberes anteriores à entrada na universidade como as experiências escolares e a formação cultural, assim como experiências obtidas em vivências paralelas à formação como o envolvimento em movimentos sociais, a pesquisa e o convívio com a diversidade cultural são acionados como experiências significativas. E, ainda, as experiências obtidas no exercício profissional e as vivências pessoais e sociais de lazer são evocadas.

3.6.2 Experiências anteriores e paralelas à formação inicial

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interiorize certos conhecimentos, competências, crenças e valores, os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros. Nessa perspectiva, Tardif (2004) entende que os saberes experienciais do professor, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 79) entendem que os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor: “Experiências adquiridas como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar [...] que lhes possibilitam dizer quais eram bons professores, quais eram os bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar”.

As lembranças sobre a escola e a relação que era estabelecida com ela são evocadas por dois professores como experiências significativas para se pensar enquanto professores. Segundo o professor entrevistado 2, a sua formação escolar, apesar de ser uma formação conteudista, contribuiu muito para seu desenvolvimento e sua reflexão enquanto profissional. Dessa forma, ressalta:

[...] quando eu fui fazer História [...], a grande parte das coisas [de que] eu me lembro [era] do tempo da escola mesmo. Ainda que fosse militar, que tivesse um investimento enorme em química, em física, matemática, [...] tinha uma visão meio que ampliada, humanista. E, notadamente, esse toque da literatura. A literatura foi muito bacana. Então acho que ela interferiu nisso, desviou meu olhar para Humanas. Efetivamente fazer Educação Física foi um acidente no meu destino. [...] Eu me sinto muito mais confortável como historiador ou como alguém que trabalha nas Ciências Humanas e Sociais, independente se sou o que eu faço com competência ou não, não é isso que eu estou falando. Eu estou falando que eu me sinto mais confortável enquanto cientista social e humano do que como um professor de Educação Física. [...] Eu acho que essa visão foi uma visão que eu trouxe da escola de segundo grau, dessa trajetória aí de segundo grau que um pouco me despertou para as coisas da cidade, as coisas da cultura, as coisas da sociedade como um todo (entrevistada 2).

O entrevistado 3 também traz a memória de sua infância, como uma primeira percepção do que vem a ser escola, sala de aula e processo ensino-aprendizagem. Esse professor relata:

Desde a minha infância o Lazer já estava presente, não com este nome, mas já estava muito presente. Eu fui um tipo de cara que os meus pais insistiam comigo para eu ficar em casa. Por exemplo, num dia [...] de chuva, eles falavam: “Oh, tu és bobo, rapaz, ficas aqui, tua mãe faz uns bolinhos de chuva, nós comemos juntos”. Meu pai e minha mãe nunca me obrigaram a ir para a escola, talvez por isso eu tenha uma

relação tão boa assim com a escola, com a sala de aula, de querer recuperar o lúdico na sala de aula – dou uma disciplina sobre isso – e minhas aulas serem também espontâneas, não serem reguladas por *data show*. Acho isso um cúmulo, porque, a não ser em casos muito especiais quando você precisa de imagem, o *data show* do meu ponto de vista não deve ser utilizado, porque ele desvia a atenção, que era para ser do professor, para o aparelho. E ficam aquelas salas escurinhas, convite para dormir. Acho que a relação de sala de aula se justifica pelo aqui-agora da relação que se estabelece, relação aluno-aluno, aluno-professor, e não desviar a atenção para uma máquina (entrevistado 3).

Romera (2003) se aproxima dessa idéia quando afirma que a escola nem sempre é o lugar do elemento lúdico. A bagagem cultural que cada criança criou tem que ser abandonada do lado externo dos muros escolares, desconsiderando-se que o lúdico pode ocasionar um encontro mais espontâneo entre as pessoas e resgatar componentes da cultura infantil.

As vivências em movimentos sociais parecem ser comuns para a maioria dos professores universitários do campo do Lazer pesquisados. Tais vivências são incorporadas enquanto experiências significativas para a formação desses professores. O docente entrevistado 1 ressalta sua experiência com movimento social anterior ao curso de graduação na universidade, onde também se envolve com o movimento estudantil.

[...] anterior a isso, eu já tive um contato com universidade, porque eu fiz o Técnico em Agropecuária no colégio, que era uma extensão à Universidade Federal Fluminense. Como eu militava como presidente de grêmio estudantil, eu participava das reuniões dos professores quando vinham professores da universidade dar treinamento para os professores da escola, e aí eu já tinha acesso a algumas discussões mais amplas. [...] eu pensava que aquilo era a Universidade (entrevistado 1).

O entrevistado 2 enfatiza o contexto político de sua graduação como importante experiência formativa. Era um momento considerado rico, uma vez que a universidade pública em que se graduava passava por um período crítico, em que o governo queria privatizá-la. Isso fez com que o movimento político se recrudescesse, e o entrevistado 2 participasse desse movimento, incorporando-se ao centro acadêmico logo no primeiro período de 1989, que era o ano da primeira eleição do Lula. Nesse ano o professor filiou-se ao Partido dos Trabalhadores, o que interferiu na sua postura diante da sua carreira.

[...] Na verdade, o Lazer, enquanto campo de investigação, foi durante muito tempo secundário. Eu queria fazer história da Educação Física, era isso que eu queria fazer. Porque, na verdade, quando chegou o terceiro período, quando acabou a eleição, que eu entrei em oitenta e nove, só fiz primeiro período, segundo período, eleição presidencial do Lula, entrei num partido político, quando chegou no terceiro período eu comecei a não aguentar mais a faculdade de Educação Física. Achava um saco, achava que o mundo estava para mudar e o professor de vôlei queria que eu desse toques na parede (entrevistado 2).

A participação em movimentos sociais e políticos representa para os professores entrevistados experiências importantes. Para Gutierrez (2008), o docente exerce, consciente ou inconscientemente, uma importante ação política. Os educadores que não fazem política acabam praticando a política de submissão. Dessa forma, o docente universitário do campo do Lazer, na medida em que faz de sua profissão uma opção política, compreende que seu trabalho depende da transformação social, que inclui o campo do Lazer.

O entrevistado 3 ressalta como aspecto importante de sua formação ter participado de movimentos culturais que se configuravam como movimentos de resistência à ditadura militar. A cultura seria o lugar de extravasar:

Depois que eu fui para o SESC, ainda era ditadura, e nós reuníamos quatorze mil pessoas para fazer Lazer, para se conhecer, e a ditadura tinha proibido reunião de mais de três pessoas, e a gente fazia isso no Lazer. As músicas engajadas que a gente sabia tiveram a letra alterada, mas a gente conhecia a letra original, então a gente cantava com a letra original. Eu fui censurado num festival também de música, fui aprovado, mas quando foi para Brasília eu fui censurado. Então, acho que isso dá uma vitalidade que eu sinto falta agora na juventude. De ser engajado, de ter utopias, de acreditar em valores que não são os vigentes. Isso deu uma formação muito legal, foi sofrido, mas deu uma formação muito legal. Acho que forjou aí uma vertente mais ligada à cultura, não restrita a artes e espetáculos, mas cultura como um todo (entrevistado 3).

A respeito dessa relação, Dagnino (1994) compreende que a emergência de uma nova cidadania estaria ligada a duas dimensões: a primeira relacionada à experiência concreta dos movimentos sociais, a segunda, na ênfase na construção da democracia. E ainda destacaria um terceiro elemento: para o autor, essa noção de cidadania organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política. Dessa forma, reconhece e enfatiza o caráter intrínseco e constitutivo da transformação cultural para a construção democrática.

A convivência com a diversidade também é reconhecida enquanto experiência formadora. O entrevistado 1 reforça a importância da experiência de cursar a graduação em uma universidade federal que envolvia afastar-se dos familiares, conviver com outras pessoas e ter acesso à diversidade cultural.

[...] Eu lembro, por exemplo, que eu compartilhava o meu quarto de república com um baiano e com um homossexual. Então era assim, diversidade cultural, diversidade de gênero, e o resto da minha república fumava maconha, exceto o pessoal do meu quarto. Assim eu evitava as pessoas da própria república. E era interessante. Tinha um cara, [...], ele era da engenharia florestal [...]. Ele me chamou um dia e falou assim: Olha, é o seguinte, já que você está aqui na república e nós já sabemos que você não gosta de fumar maconha, mas nós somos seres humanos, vem pelo menos conversar com a gente, nós moramos no mesmo teto. Aquilo ali me

derrubou e foi um marco para falar: Puxa vida, eu estou na universidade é para conhecer as pessoas, e é isso mesmo (entrevistado 1).

O professor universitário 2 recorre a sua formação cultural ampliada como fonte de saberes experienciais, que ele considera essenciais a um professor do campo do Lazer. Ele entende que sua formação cultural acabou o conduzindo, mais tarde, ao campo dos Estudos Culturais, o que lhe deu abertura de olhares para o Lazer. O professor avalia tal abertura como muito importante naquele momento, porque se considerava saturado das discussões sobre o Lazer.

Eu sempre achei que não era possível trabalhar no campo do Lazer, um campo que fundamentalmente tem a ver com as diversas linguagens, sem entender o que eram essas linguagens. Para mim não era nenhum grande sacrifício, porque eu já [...] gostava muito de cinema, de artes plásticas, de música, eu sempre gostei muito, eu tive uma formação familiar para isso, eu tive uma formação escolar, estudei num colégio muito tradicional no Rio, colégio militar, que embora fosse muito tradicional, ele teve muitos toques de literatura, de artes. [...] e quando eu entrei na faculdade eu fazia isso por meu Lazer. Eu acho que a partir de determinado momento eu comecei a investir numa formação autodidata disso. [...] entender o que é o cinema, entender o que as artes plásticas são, entender o que são as linguagens (entrevistado 2).

Gimeno Sacristán (2005) chama a atenção para a experiência cultural como fonte de formação para o professor, o que pode ser pensado na formação do docente universitário. Segundo o autor, não é possível dar o que não se tem. E, se os professores não cultivam cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis elementares.

Nesse sentido, Melo (2003) compreende que é inconcebível que alguém que pretenda trabalhar no âmbito da cultura (como é o caso do profissional de Lazer) não possua, além de outros compromissos, uma visão ampla, atualizada, não preconceituosa e tecnicamente bem elaborada sobre as mais diversas manifestações/linguagens culturais.

Outros professores ressaltam a vivência de conteúdos culturais como elaboração de saberes da experiência. O professor entrevistado 3 destaca as suas brincadeiras, que eram todas baseadas no circo que frequentava, e, ao chegar em casa, o circo era reproduzido em forma de brincadeira. A professora entrevistada 4 busca destacar que o vínculo com o Lazer é justamente esse espaço tão profícuo e a amplitude que se tem para trabalhar com essa área é tanta que se consegue mobilizar, levando-se em consideração os sete conteúdos culturais⁹, pode-se mobilizar toda energia que se tem para tentar identificar aquilo que mais traz prazer ou aquilo que mais nos motiva para uma vivência do Lazer mais “proativo”.

⁹ A professora refere-se aos conteúdos físico-esportivos, artísticos, manuais, turísticos, intelectuais, sociais e virtuais.

A pesquisa também é trazida ao discurso de professores universitários como espaço de vivências de experiências importantes. O professor entrevistado 1 destaca a oportunidade de fazer uma iniciação científica com uma socióloga, professora da área da Educação. Nessa pesquisa, buscavam ver a diferença entre o Lazer dos jovens proletários e dos jovens de classe média, e como aquilo se configurava, a diferença social no Lazer. O professor relata:

[...] Em função disso, eu comecei a fazer observação participante, eu fui a um baile *funk*, e aí prenderam uma menina na frente com posse de droga. E aí, fala assim, branco, bem vestido, num baile *funk*, só deve ser o chefe do tráfico. Me pegaram junto como testemunha, para ver se eu tinha comprometimento ou não. Então, me interrogaram, eu fique lá [...] Rendeu um bom trabalho, ganhei o prêmio de iniciação científica [da universidade] pelas Ciências Humanas. [...] Em função disso, eu acho que a minha vida acadêmica deu um salto em relação ao universo da pesquisa (entrevistado 1).

Ressaltando a pesquisa como experiência significativa em sua trajetória, o entrevistado 2 compreende sua formação profissional voltada à pesquisa. O professor ressalva que sempre teve vontade de seguir uma carreira acadêmica, e já sabia que queria uma carreira acadêmica desde o segundo período da graduação. Ele relata o contexto histórico que experimentou:

[...] Eu acho que, já desde primeiro período, eu peguei uma fase de mudança [na universidade], [a universidade] tinha um currículo antigo. Então, na verdade eu comecei o curso em 89. Era o auge daquilo, às vezes, que a gente chama de crise da Educação Física, essa célebre crise da Educação Física aí e tal. Então, eu já peguei um currículo que era [...] tanto o desdobramento dessa crise da Educação Física quanto o desdobramento daquela lei de 1987, que tinha mudado a formação em Educação Física. Então, eu peguei um momento [da universidade] que foi um momento muito rico, porque tinha um conjunto de professores que estava querendo incentivar-nos à pesquisa. Organizaram, já no primeiro período, um grupo de pesquisa, então eu dei essa sorte. E, já no segundo semestre de 89, estava indo a congresso apresentar trabalho, essa coisa assim (entrevistado 2).

No período citado pelo entrevistado 2, muitos intelectuais da área da Educação Física comprometidos com propostas de perspectivas ditas superadoras se pautam em pressupostos de orientação marxista. Para eles, a transformação da Educação Física e da educação só teria sentido se inserida nos movimentos e lutas em prol da democratização da sociedade como um todo. Nesse contexto, começam a ser difundidos os pressupostos de uma identidade para a Educação Física Escolar na perspectiva da cultura corporal. Essa abordagem pressupõe “uma dinâmica didático-pedagógica que envolva a vivência lúdica, reflexiva e sócio-comunicativa de práticas relacionadas aos jogos e brincadeiras populares, aos esportes, às ginásticas e à dança (entendida como possibilidades de expressão rítmica do corpo)” (RESENDE; SOARES, 1996, p. 55).

As experiências anteriores e paralelas à formação apresentadas pelos professores como possibilidades de elaboração de saberes envolvem a escola, a infância, a política, a cultura e a pesquisa. Para Tardif (2004), esses eventos estão relacionados aos saberes pessoais dos professores, adquiridos na família, ambiente de vida e na educação no sentido lato. Compreendo que são passagens que, de certa forma, “tocaram” esses professores, propiciando-lhes uma reflexão e um redimensionamento do seu saber sobre o Lazer.

3.6.3 Experiências obtidas no exercício profissional

“A experiência é trabalhada como um componente importante na construção de um profissional reflexivo, que toma sua prática e a relação coletiva que estabelece com outros colegas, elementos de reflexão que possibilitam mudanças” (FRANCO, 2005, p. 223). Assim, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente.

Tardif (2004) ressalta que é através das relações de pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem objetividade. As certezas subjetivas são sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e fornecer resposta a seus problemas.

Por outro lado, a crítica à valorização excessiva do conhecimento prático do professor é enfatizada por Vaz de Mello (2002, p. 15), que aponta a compreensão de que o professor não deve reduzir o seu trabalho educacional a competências pedagógicas e técnicas. Há “perigo” em estruturar o seu trabalho a partir da epistemologia da prática reflexiva, quando esta é entendida como um método a ser seguido. Segundo a autora, “cabe destacar que não se trata de um método, mas de uma epistemologia, de uma forma de pensar e ver o mundo que um profissional deve adquirir ao longo de seu exercício profissional”. A partir da epistemologia da prática reflexiva, proposta por Schön (2000), o prático pode aprender pela própria ação, desde que aprenda a refletir sobre ela.

Pimenta (2005) afirma que colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo, da qual pode decorrer um “praticismo”, em que bastaria a prática para a construção do saber docente. Assim como a presença de um possível “individualismo”, fruto

de uma reflexão em torno de si própria, de uma possível hegemonia autoritária, considerando-se que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática. “Além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização das perspectivas da reflexão” (p. 22).

No caso dos entrevistados, as experiências incorporadas como saberes docentes são também compreendidas pelos professores, como aquelas obtidas durante o exercício profissional, atuando no campo da educação ou no campo do Lazer, muitas vezes relacionado à sua trajetória anterior ao início de sua atuação como professor universitário. Contudo, sobre algumas atividades desenvolvidas, os professores destacam a sua função de manutenção econômica.

Nesse sentido, o professor entrevistado 1 rememora o emprego que conseguiu, assim que se formou, como recreador num *camping* no litoral do Espírito Santo, para o qual uma professora o recomendou. Segundo ele:

Esse *camping*, embora a gente pense *camping* que é um lugar de barraquinha, era um *camping* classe A, onde tem *motohome*, *trailers*, que tem uma praia particular, que as pessoas que frequentam são pessoas de uma condição financeira privilegiada, em que eu pude, por exemplo, ter o dinheiro necessário para que eu pudesse enfrentar o mestrado em Campinas, que é uma cidade cara, enquanto não chegasse a bolsa (entrevistado 1).

Durante seu mestrado, o professor desenvolveu algumas atividades, mas foi quando terminou o curso de mestrado que diz ter realizado um sonho, o de dar aula na escola. O professor entrevistado 1 fez o concurso para professor no estado do Rio de Janeiro e passou em primeiro lugar. Embora podendo escolher um bairro próximo de onde morava, foi trabalhar num início de favela, em busca do “desafio de fazer diferente no lugar”. Sobre a experiência, relata:

Foi muito importante, porque eu fui trabalhar na perspectiva do Coletivo de Autores, fui vendo realmente algumas contradições que o Coletivo não dá conta. Eu digo para os meus alunos: “Olha, nós temos que desconfiar de qualquer proposta pedagógica que seja escrita por gente que não esteja na escola, porque, mesmo tendo a experiência, se você já está no universo acadêmico, você já tem, portanto, uma perda do senso de realidade”.

Depois dessa experiência, o professor é convidado para ser docente de uma universidade particular em Maringá no Paraná, onde começou a dar aula de Lazer e Recreação para o Turismo e Educação Física. E em função da proximidade com o Turismo, começou a realizar algumas pesquisas sobre turismo rural, entre os anos de 2000 e 2003, período em que fez publicações sobre o assunto.

No percurso profissional, o professor entrevistado 1 destaca a experiência de ter que superar sua timidez. Apoiado por grandes mestres, o professor entende que obteve sucesso nessa busca.

Eu acho que a superação da timidez para romper com aquele estereótipo que todo recreador tem que ser animado, divertido, saber contar piada. Eu não sei contar piada, no fundo eu sou tímido. Então, a experiência da dificuldade de estar do outro lado, daquele que não tem perfil, e que por uma contingência da história que te contei foi convidado para entrar no Lazer como temática. Então, talvez porque eu tenha me pensado como um profissional que ensinaria para alguém com as dificuldades que eu tive, tímido, com dificuldade de leitura, com vergonha (entrevistado 1).

O entrevistado 2, antes mesmo de terminar o doutorado em 1999, já havia entrado na universidade lecionando na área de Lazer na Escola de Educação Física. Contudo, o professor destaca algumas atuações profissionais no Lazer, como colônia de férias, manhã de Lazer, coordenação de lazer em uma empresa e animação de festa. Atuou também em projeto de Lazer com criança, como consultor em projetos para organizações não-governamentais e trabalhou numa organização não-governamental. Fora do campo do Lazer, o professor também atuou com professor de natação. Tais experiências são reconhecidas como importantes na trajetória do professor, que ressalta:

Tive muito prazer nos lugares que trabalhei, mas nunca perdi de vista: “Não, o que eu quero fazer é a carreira acadêmica, eu só estou trabalhando aqui até que eu consiga entrar na universidade, acabar o mestrado, doutorado”.

O professor entrevistado 3 ressalta sua experiência como professor na escola. Na verdade, atuou pouco no ensino básico, em decorrência do contexto. O professor se sentiu prejudicado, porque sua formação inicial é em Ciências Sociais, e, quando se formou, a Sociologia, a Ciência Política, a Filosofia e a Antropologia foram disciplinas retiradas do currículo e substituídas por Educação Física, Educação Artística, Estudos Sociais – que era uma miscelânea de História, Geografia, Sociologia –, Organização Social e Política do Brasil e [...] Moral e Cívica. Mas destaca a qualidade dessa experiência:

Então eu tenho muito pouca experiência com alunos de primeiro e segundo grau. Tenho muito pouca experiência mesmo. Nas experiências que eu tive, elas foram maravilhosas, porque [...] Moral e Cívica eu nunca peguei, mas Organização Social e Política do Brasil, OSPB, eu peguei. E eu lembro que a primeira aula que eu fui dar os alunos estavam colocados em fila indiana na classe. Aí eu falei para eles: “Por que a gente não pode fazer uma organização da sala, que é o mesmo que fazer a organização do país de forma diferente?” Naquela época não costumava ver isso; a gente sentou em círculo, aí discutiu o que significava rearranjar a sala, que era rearranjar o país. E sempre com o lúdico presente [...] (entrevistado 3).

Posteriormente, o professor entra no SESC, Serviço Social do Comércio, podendo optar por trabalhar com Educação Sanitária ou com Lazer. Embora não conhecesse, optou por trabalhar com Lazer por considerar que o trabalho com Educação Sanitária o deixaria refém dos médicos. O trabalho como orientador social (animador sociocultural) foi feito no interior de São Paulo com a Ação Comunitária. Foram atendidas cidades em que não havia unidade do SESC. Sobre essa experiência, o professor relata:

Essa foi uma grande aprendizagem. E o SESC naquela época era administrado por um sociólogo, professor Renato Requiza, e ele dava muito valor para o seu quadro, para o seu pessoal. Então ele promovia intercâmbios, todo ano; Dumazedier vinha duas vezes por ano ao Brasil, Claudine Attias Dunfut, terceira idade, vinha também. Nós tínhamos autotreinamento, que é muito legal, é você fazer um trabalho e depois ir para a sede em São Paulo, na parte da manhã, recebendo provocações sobre o seu trabalho, e, na parte da tarde, escrevendo sobre o seu trabalho. Foi aí que eu consegui sistematizar as fases da ação comunitária (entrevistado 3).

A atuação no SESC, que era eminentemente voltada à atividade prática, influencia o primeiro livro publicado pelo professor, em que Lazer e ócio são colocados em campos opostos, uma vez que o Lazer estava relacionado a um conjunto de ocupações. Contudo, doze anos depois da publicação da primeira edição, foi feito um prefácio explicando que o conceito de Lazer do professor havia sido modificado, a partir da compreensão do Lazer como cultura.

O entrevistado 3 ainda ressalta a sua experiência no ensino superior, especialmente em uma universidade onde foram realizadas iniciativas pioneiras, como a criação de um departamento de Estudos do Lazer. Foi criada também uma ênfase em Lazer na graduação em Educação Física – os alunos poderiam se formar bacharéis em Educação Física na modalidade Recreação e Lazer – assim como foram criados o mestrado e doutorado com linha de pesquisa em Estudos do Lazer.

Destacando as experiências incorporadas como saber docente, o professor entrevistado 3 relembra sua atuação numa cervejaria, no serviço burocrático. Ele acredita que a atividade tenha favorecido na organização do trabalho de pesquisa e de sala de aula. Nesse sentido, o professor entende que nenhuma experiência deve ser descartada; se é muito organizado, se só consegue produzir de maneira organizada, isso se deve, certamente ao trabalho burocrático. E volta a destacar o trabalho com o SESC como celeiro do seu trabalho, espaço em que teve contato com o trabalho com Lazer – como, por exemplo, chegar a uma cidade sem unidade do SESC e, juntamente com outro profissional, deflagrar todo o processo. Tal experiência, para o professor, colaborou – e muito – para que não tivesse trabalhos forjados em gabinetes. Quando trabalhou na universidade, o professor teve a oportunidade de atuar na extensão com a ação comunitária, trabalho que rendeu frutos concretos e viabilizou,

entre outras coisas, centros esportivos e culturais. Sobre essas experiências, o professor complementa:

O trabalho burocrático me deu a organização e o trabalho do SESC, que era feito em várias cidades do interior de do Estado de São Paulo, me deu cancha para trabalhar com lazer, me deu jogo de cintura para trabalhar com lazer. Porque a maioria dos trabalhos acadêmicos, ainda hoje, é feita assim, baseada na dissertação e na tese das pessoas. E eu acho isso muito pouco, acho que a gente fica muito distante da prática. Eu sou a favor da teoria sim, mas da práxis, que é a teoria misturada com a prática. E a gente sempre fez isso quando trabalhou em campo, a gente levava a teoria também para o pessoal de campo, para que eles atingissem a autonomia, que só com técnica não se atinge a autonomia. Então o objetivo do nosso trabalho de campo era que as pessoas, as comunidades assumissem a autonomia. Hoje eu procuro fazer isso com os meus alunos, e nos trabalhos de extensão, e mesmo de pesquisa-ação. É fundamental para mim. [...] A minha formação é esta: eu vim do campo, muita gente ignora isso, eu trabalhei oito anos no SESC, atendendo diretamente a população, formando pessoas, técnicos de prefeituras e trabalhando com a comunidade. E isso que me deu subsídio mais tarde para dar consultoria em cidades de partidos populares e progressistas, no caso o PT mais especificamente, apesar de nunca ter me filiado ao partido (entrevistado 3).

A professora entrevistada 4 relata que sempre trabalhou na universidade em que atua hoje e, mesmo antes de ter vínculo empregatício efetivo, trabalhava esporadicamente para a instituição. A professora trabalhou, sem vínculo empregatício formal, com ginástica para gestantes e com crianças. Ao ingressar na universidade, trabalhou com disciplinas que parecem configurar um tipo de experiência que a deixou mais certa da área que gostaria de seguir:

[...] quando eu entrei [na universidade], eu trabalhei com outras disciplinas, inclusive não faço a menor questão de trabalhar atualmente, porque eu não tenho afinidade mais com esse tipo de estudo, que seria especialmente a ginástica e a educação física adaptada. Foi uma coisa muito chocante, foi traumático inclusive, eu perceber como é que a gente não consegue ainda atender efetivamente [...] Na minha formação eu tive recursos para entender e compreender este processo de trabalhar, por exemplo, com a pessoa portadora de necessidades especiais, mas a minha índole, eu queria resolver o problema e eu não tinha condições de resolver o problema. E isso me magoava muito, então eu [...] comprava briga, levava para casa as coisas, pintava, fazia coisas que não eram da minha alçada profissional como professora, e isso me deixou numa situação bastante complicada, porque eu não conseguia resolver esse tipo de problema, era muito complicado, e isso me frustrou. Por isso eu não pretendo e não quero mais me enveredar por esse campo. Por isso eu acho que o Lazer – trabalhar com prazer sobre o prazer – é muito mais interessante para mim (entrevistada 4).

Essa professora afirma que, desde a sua graduação, achava que a Educação Física não era só esporte, por isso partiu para uma pós-graduação fora do Brasil, por querer entender de que maneira a Educação Física podia ser vista sob outra ótica que não fosse a da esportivização, da competitividade. Na Alemanha, por mais que sejam competitivos, por mais que haja muitos atletas de alto nível em todos os esportes, a professora compreende que eles

têm uma vertente artística, expressiva, criativa, lúdica extremamente elaborada, tanto na questão profissional quanto na pessoal. A professora investe na importância dessa experiência:

Eles dão muito atenção para essa questão do folclore, das coisas mais expressivas, onde você pode... a festa, a bebida, o encontro, isso para eles é muito fértil. Isso tudo repercute na ação profissional, então eu vi coisas assim muito diferentes, com possibilidades muito mais amplas do que aquelas que eu aprendi, por exemplo, na minha graduação. Foi por isso que eu resolvi investir nisso (entrevistada 4).

A entrevistada 5 procurou se envolver com diferentes possibilidades da Educação Física durante sua trajetória. Quando ingressou no curso de graduação em Educação Física, não tinha ideia exata de como seria desenvolvido o curso e relata que sua escolha se deu devido ao seu histórico de envolvimento com o esporte. Com o avançar do curso, a professora percebeu que existiam várias possibilidades na área.

Eu trabalhei como estagiária; depois, ao longo da graduação mesmo, fui uma trabalhadora, porque eu precisava me manter. Foi mais uma necessidade do que uma preferência, porque eu preferia estar mais aqui dentro. Então, eu trabalhei em escola, escolas de diferentes níveis de ensino, como estagiária, e posteriormente como professora; trabalhei em academias [...] principalmente com natação, que era o esporte ao qual eu tinha me dedicado na juventude; trabalhei em projetos sociais como voluntária mesmo, como uma pessoa curiosa; trabalhei também com recreação e Lazer em condomínios residenciais durante um longo tempo [...] finais de semana, sábados, domingos e feriados, isso foi durante muito tempo (entrevistada 5)

Através dessas experiências, apesar de terem sido enfadonhas, a professora compreende que se encontrou na área do Lazer. Por outro lado, a professora reconhece que nunca se identificou com o treinamento esportivo, mas relata uma experiência que chama de positiva: trabalhar com iniciação esportiva, num clube, com crianças a partir de cinco anos. Era uma proposta pedagógica baseada na ludicidade, na diversidade de movimentos e experiência corporais, tendo como princípio básico a vivência lúdica. Ela destaca ainda a oportunidade de trabalhar na universidade com alguns projetos de extensão comunitária, com componente rico de sua formação. E exemplifica:

Um deles foi decisivo até para essa minha clareza: como eu queria atuar no ensino superior, fui monitora também durante mais de dois anos de uma disciplina que se chamava Educação Física A e B. Essas disciplinas tinham conteúdo teórico e prático, embora houvesse uma fragmentação entre a teoria e prática, mas eram disciplinas ministradas para acadêmicos de todos os cursos [da universidade]. Era Educação Física no ensino superior, e, mesmo sendo acadêmica, eu, como vários outros colegas, tive a oportunidade de atuar. Então interagi aí com acadêmicos, estudantes do ensino superior, e eu gostei de trabalhar com adultos também. Essa foi para mim uma experiência muito importante, acho que decisiva até para minha atuação profissional posterior (entrevistada 5).

Por fim, a entrevistada 5 compreende como marca na sua trajetória e construção de saberes a oportunidade ou a possibilidade de atuar em diferentes âmbitos, em diferentes seguimentos. A professora compreende que essas experiências tornaram mais claro onde, como, quando, por que, para que e com quem gostaria de atuar.

Vivências de situações profissionais no campo do Lazer, superação de dificuldades, enfrentamento das deficiências da formação, desenvolvimento de competências e inquietações com a prática compõem o ambiente das experiências apresentadas pelos professores entrevistados. Apesar de se referirem a um saber da experiência elaborado no exercício profissional, não é o trabalho em si que se configura como experiência. Nem é o acúmulo de tempo de serviço. Trata-se de um saber que revela aos professores o sentido ou o não-sentido de sua própria existência, de suas vivências. Por isso, Bondía (2002) afirma que o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

3.6.4 Lazer como experiência

A experiência parece ser a primeira fonte do saber sobre o Lazer, principalmente se compreendermos a experiência de acordo com Bondía (2002), como o que “nos” acontece e não como o que acontece. Assim, a experiência é algo a ser captado a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. O sujeito da experiência se define por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura, por sua exposição. O Lazer, por sua vez, dentre outros aspectos, pode ser caracterizado, segundo Marcellino (2002), pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela vivência. Isso pode trazer a compreensão de que o professor universitário, antes mesmo de vivenciar o Lazer como disciplina da formação, o vivencia como pessoa, como experiência singular que produz alguns afetos, inscreve marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.

Todos os professores parecem mobilizar experiências de Lazer como formadoras de saberes docentes sobre o tema. As lembranças de vivências lúdicas da infância são trazidas, assim, como tentativa de continuar obtendo experiências de Lazer no contexto atual.

O professor entrevistado 1 evoca a sua infância e as experiências vivenciadas que, para ele, marcam o início de sua trajetória no Lazer.

Meus pais, muito católicos, sempre me levavam para a igreja e para as festas de igreja e de quermesse. E aí, eu fazia festas, quermesse no quintal de casa e chamava os vizinhos. Porque no contexto da minha rua, eu era a criança ainda mais rica. Então, eu tinha brinquedos, e quando eu queria renovar meus brinquedos, eu fazia pescaria, bingo, sorteio dos meus brinquedos velhos para as crianças mais pobres, [...] e com aquele dinheiro eu comprava o brinquedo novo, ou o livro, ou a revista que eu queria. [...] Será que minha formação não iniciou com esse ímpeto de organizar? Olha só, uma criança de dez anos de idade fazendo no quintal de casa essas festas (entrevistado 1).

O entrevistado 3 lembra duas experiências. A primeira, relacionada à Educação Física. O professor compreende que a atividade física, assim como o circo, o teatro e o cinema foram experiências que contribuíram para sua trajetória enquanto professor do campo do Lazer. Contudo, teve uma experiência traumática com a atividade física:

Meu professor de Educação Física, na época – imagina quantos anos faz que eu fiz o primeiro grau – não tinha quadra na escola, a gente ia fazer num campinho de terra. E ele trouxe uma bola de futebol americano e falou que era para uma equipe atacar de um lado e a outra do outro, podia cair em cima. E eu, bobo, sem proteção nenhuma, e eu, bobo, peguei a bola, e todo mundo caiu em cima de mim: quebrei o rádio. Aí ele falou que era frescura minha, e fez uma massagem no meu rádio quebrado. Durante um tempo eu peguei ojeriza de atividade física. Mas depois eu trabalhei isso em terapia e tudo, e aí fui para a área da Educação Física (entrevistado 3).

Por outro lado, o professor se lembra das vivências da infância. Segundo o professor, esse foi um período belo da vida, em que morava num lugar que propiciava diversas experiências.

E a minha infância foi muito boa, como eu disse. Eu vivia numa espécie de chácara com muitas mangueiras, abacateiros, hortas... na cidade. Então, foi no Guanabara, na época em que meu pai era ferroviário. Acho que isso contribuiu também. Mexer na terra, ter plantação. Eu cruzava beijos, que era uma florzinha, então quando eu fui ter isso em Biologia no clássico, com ervilhas, [...] já não era novidade nenhuma, porque eu fazia isso, cruzava sementes [...] (entrevistado 3).

A professora entrevistada 4 também compreende que suas vivências de Lazer, sobretudo na infância, são incorporadas como saber da experiência sobre o Lazer, mas que, por alguns motivos, as vivências de tais experiências são limitadas na fase adulta. Ela remete essa reflexão a um texto discutido com alunos, que questionavam até que ponto as experiências de Lazer na adolescência e na idade da infância favorecem a valorização da questão do Lazer na idade adulta.

Os estudos que a gente pegou para analisar chegam a esta conclusão: sim, há uma relação direta. Criança que foi mais estimulada com as vivências na infância tende a conservar esse valor na idade adulta. Porém, existem *n* fatores aí que limitam uma tomada de decisão na questão da manutenção desses valores, por exemplo, a questão profissional ou então a questão salarial, ou mesmo uma mudança de vida, que pode interferir completamente, a questão de gênero; enfim tem várias coisas. Esse texto me trouxe uma grande contribuição para a gente repensar esta idéia: até que ponto as

vivências destinadas ao campo do Lazer podem efetivamente ter repercussões ao longo de nossa vida (entrevistada 4).

Segundo a professora, quando começou a pensar mais a fundo sobre o assunto, começou a questionar os alunos: “O que você se lembra da sua fase de escola, por exemplo? Da sua fase da infância?” E as respostas eram sempre a questão lúdica. Era, por exemplo, alguma coisa que tinha dado errado, que depois se vê como fato engraçado ou algo que tinha dado certo porque era uma situação que foi criada para ser cômica. Então, as experiências marcantes não eram o professor excelente, que passava uma excelente aula ou que tinha um domínio do conhecimento, mas a coisa da subversão, a coisa do lúdico. Essa era a lembrança que mais marcava.

De alguma maneira, eu acho que isso tem uma relação direta com a experiência no campo do Lazer para depois. [...] Então, [...] se a gente fizer uma relação direta apenas com esses dados que eles me trouxeram nesta reflexão que eu sugeri fazer em aula, a gente percebe que há uma relação direta. [...] as experiências que foram significativas no contexto do lazer, que foram dinâmicas lúdicas, que foram vivenciadas de alguma maneira, não só no âmbito do Lazer, mas dentro da escola, no ambiente formal e tudo mais, foram as que, vamos dizer, refletem o que eles estão vivenciando hoje no campo do Lazer. Mas é uma pesquisa interessante, e dá para ir mais fundo sobre isso [...] (entrevistada 4).

O professor entrevistado 2 compreende que é essencial que alguém que queira falar sobre o Lazer estabeleça vivências com esse objeto. E compreende que estamos “afobados” com relação ao tempo. Segundo o professor, talvez no passado tivesse mais tempo para se dedicar às suas práticas de Lazer de forma ampliada, mas procura até hoje não se descuidar disso, porque não acha possível que alguém possa falar desse tema sem experimentar na própria pele aquilo que está falando aos alunos.

Nesse mesmo sentido, a entrevistada 5 também compreende a importância de se estabelecerem vivências de Lazer. Para a professora, ter um Lazer de qualidade é manter uma coerência com os fundamentos teóricos e com o discurso que é desenvolvido pelos professores e pesquisadores do campo do Lazer. A docente ressalta que está sempre atenta a isso:

Então, por exemplo, nas férias eu fui com minha família para um *resort* e tinha uma equipe de Lazer trabalhando nesse empreendimento. Enquanto um sujeito ali que está experimentando, que está vivenciando, pude observar o que eu achei interessante, o que eu acho que é inadequado para aquele profissional que está atuando na área ou não. [...] às vezes, eu vejo um filme, eu o utilizo com exemplo para ilustrar alguma coisa que eu quero dizer para os alunos. Indico possibilidades, principalmente gratuitas, que acontecem na cidade, para os meus alunos (entrevistada 5).

Por outro lado, a docente reconhece que nem sempre é fácil, não só para os professores universitários, mas para o trabalhador assalariado em geral ou prestador de serviço deste século XXI. É muito difícil, porque as exigências são grandes. A professora explica:

A gente vive uma *precarização* no trabalho, então as jornadas reais são muito longas, muito cansativas, demandam muito da gente. Eu entendo que não é só para nós, que somos professores e professoras do Lazer não. Acho que essa é uma situação geral e que precisa ser olhada com muita atenção. E eu entendo que o Lazer e a redescoberta da importância do Lazer enquanto parte da nossa vida social são fundamentais. Foram muitos anos, muitas décadas, em que esse processo de desqualificação do Lazer, em nome de um processo produtivo capitalista, acabou gerando isso, essa desqualificação do lazer. Então, eu entendo que voltar a nossa atenção para o Lazer, recuperando essa dimensão da nossa vida social, da nossa vida humana é fundamental para a gente ter uma vida com mais qualidade e com mais sentido também. E é por isso que eu entendo que as minhas experiências de Lazer colaboram – e muito – com a minha prática pedagógica e profissional (entrevistada 5).

De acordo com Gomes (2008), apesar de haver quem afirme que, no contexto atual, o tempo destinado ao Lazer tem aumentado, em consequência da redução da jornada de trabalho, verifica-se a busca incessante por novas possibilidades de ampliação das fronteiras financeiras. Padilha (2004) ressalta que nem todo tempo fora do trabalho é um tempo disponível para o Lazer; assim, a lógica do capital rege não apenas o tempo do trabalho, mas também o tempo do não-trabalho.

O Lazer também vem ganhando importância cada vez maior enquanto mercado promissor, uma vez que é capaz de gerar lucros significativos para aqueles que detêm as regras desse jogo de poder social e político praticado em nosso contexto. “Em nome da busca do prazer estimulado pela fantasia, muitas experiências de lazer acabam nos subjugando às estratégias de modismo e de homogeneização cultural em diferentes perspectivas” (GOMES, 2008, p. 76).

Para Bondía (2002), a velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Dessa forma, compreende o sujeito moderno não só como aquele que está informado e opina, mas também como um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso eternamente insatisfeito.

Nesse sentido, Schwartz (2000) questiona essa contradição vivida, em que a falta de privacidade, de individualidade, a cobrança constante de produção, o mau humor gerado pelas condições precárias do habitat coletivo, os desrespeitos sociais, a repressão dos desejos, entre outros, tornam-se sinais muito evidentes desse embate entre a necessidade de exposição para ser aceito e a manutenção da intimidade.

A autora ainda ressalta as experiências estéticas e lúdicas, que valorizam os elementos do prazer, da afetividade, da emoção e da espontaneidade, articuladas ao contexto cultural, como provedores essenciais para que as pessoas desenvolvam-se de maneira mais expressiva e articulem positiva e significativamente sua ação ao mundo.

Nesse contexto de contradição entre a escassez e a importância da experiência, os professores universitários do campo do Lazer que foram entrevistados elaboraram seus saberes através das mais diversas experiências. Aspectos da vida pessoal, a trajetória política, o posicionamento perante as questões sociais que permeiam sua história, o exercício de suas profissões, o convívio social e as vivências lúdicas estão entre as experiências que são incorporadas como fontes de saberes. Estas experiências não só marcaram as trajetórias desses professores, como também definiram suas escolhas, posicionamentos e reflexões.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trajetória, saber, conhecimento, lazer, universidade, professor, ensino, pesquisa, formação, disciplina, currículo, experiência. Essas palavras estiveram presentes na rede de significados com a qual me envolvi na elaboração deste trabalho. Nessa rede, a cada nova interação, a cada possibilidade de diferentes interpretações, uma nova ramificação se abria, um significado se transformava, novas relações se estabeleciam, outras possibilidades de compreensão eram criadas.

Descobrir significados e me envolver com a trama de relações que estabeleciam essas palavras serviu de orientação para a pesquisa, ao mesmo tempo em que gerou desequilíbrios, dúvidas, reformulações. Encontrei-me com novos conceitos, duvidei de algumas certezas e reelaborei saberes.

Com formação na Educação Física e trajetória de estudos no campo do Lazer, aventurei-me com um tema que tem fundamentação principalmente na Educação, o que exigiu uma imersão e uma abertura ao conhecimento. Nesse processo, reconheço as limitações encontradas ao lidar com essa rede de significados repleta de novidades.

Com o intuito de tecer algumas considerações a respeito deste trabalho, utilizo-me principalmente das questões que o nortearam. Não com a pretensão de oferecer respostas definitivas a esses questionamentos, mas buscando trazer alguns apontamentos e reflexões sobre as trajetórias e a construção do saber docente dos professores universitários do campo do Lazer que participaram desta pesquisa.

A primeira questão está relacionada à trajetória desses profissionais. **Como pode ser descrita a trajetória desses professores universitários que vêm atuando no campo do Lazer?** Esse questionamento foi respondido pelos professores, reelaborando o próprio percurso e expondo uma verdade produzida por eles, sobre eles mesmos. Assim, concordo com Larossa (1999), quando afirma que o sentido do que somos depende das histórias que nós contamos, das construções narrativas nas quais somos, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal.

A universidade, com suas possibilidades e limitações, é o âmbito principal do percurso profissional desses docentes. Tanto as entrevistas quanto a literatura consultada apresentam as universidades como um espaço de socialização profissional que comporta contradições. Assim, os professores convivem nessas instituições com questões relacionadas à (in)dissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, à relação entre o conhecimento científico e as

necessidades da sociedade, à descoberta e disseminação do conhecimento, à formação humana e preparação para o exercício profissional, à universidade enquanto instituição social ou organização, às funções do cientista e do professor.

Nesse contexto, os professores traçam suas trajetórias perante uma noção bifronte, enquanto portadores da sujeição às forças históricas, a certos saberes e às práticas de dominação, assim como às possibilidades de constituir-se e sujeitar-se a si mesmo. Assim, os entrevistados vão se constituindo professores universitários do campo do Lazer, transformando vivências em motivações, envolvendo-se com as questões desse campo de estudos, buscando interlocutores na reflexão sobre o Lazer e comprometendo-se com transformações tanto na produção acadêmica quanto na atuação profissional.

Mesmo tendo a Educação Física relação direta com a formação inicial e/ou atuação profissional dos entrevistados, o entendimento mais ampliado do Lazer como campo interdisciplinar é consenso entre os professores. Os entrevistados expressam a necessidade de se considerarem outras linguagens para o seu entendimento, assim como a ampliação das vivências dos conteúdos culturais do Lazer.

Apesar da diferença cronológica em que se dá a trajetória dos entrevistados, todos os professores fazem parte de uma geração de pesquisadores que se envolvem em intensos debates que vão expor as ideologias nas quais a problemática do Lazer está envolta, disseminando trabalhos de crítica à produção do conhecimento e à matriz ideológica que a caracteriza. No mesmo período em que se dá a trajetória dos entrevistados, multiplicam-se os grupos de estudos e pesquisas no Brasil, bem como as temáticas relacionadas ao Lazer (PEIXOTO, 2007).

Para os professores entrevistados, os grupos de pesquisa são, sobretudo, espaços de socialização de saberes. Destacam-se alguns pesquisadores como Luis Octavio Camargo, Heloisa Bruhns, Gisele Schwartz e Nelson Carvalho Marcellino, pela contribuição no processo de construção de saber durante a trajetória. O aporte de professores da graduação e pós-graduação, alunos e colegas de profissão também são destacados. A trajetória pessoal dos professores é evocada principalmente através de lembranças da infância e do grupo de amigos desse período da vida, a vivência escolar e o contato com outras culturas.

A partir do entendimento de que a trajetória dos professores se dá nesse contexto que contempla dimensões individuais e coletivas, em relação com o professor enquanto sujeito, mas também em interação com a instituição, insere-se a segunda questão deste trabalho: **Como os saberes pessoais e os saberes provenientes da formação, do currículo**

das instituições e da experiência são significados e construídos ao longo da trajetória de professores universitários do campo do Lazer?

Os saberes dos professores são mobilizados principalmente em função dos componentes da pesquisa e do ensino que permeiam sua prática na universidade. Para atender a esses componentes, os professores compreendem que se torna importante a participação em grupos de pesquisa, atualização, abertura ao conhecimento, capacidade de lidar com grupos e com a interdisciplinaridade. Além de competências comuns a professores universitários, os entrevistados ressaltam competências necessárias aos professores do campo do Lazer, como o conhecimento das teorias relacionadas ao tema, a compreensão de diferentes linguagens para o entendimento do fenômeno, assim como uma base nas Ciências Humanas e Sociais.

Na relação entre sujeito e coletivo social é que são elaborados os saberes docentes dos professores universitários do campo do Lazer. O uso da teoria do saber docente proposta por Maurice Tardif neste trabalho deixa evidente que as origens dos saberes dos professores não podem ser pensadas de forma estanque, mas a partir de sua heterogeneidade, da relação que guardam entre si e da subjetividade do professor.

Dessa forma, tanto a fala dos entrevistados quanto a análise das entrevistas explicitam a relação íntima entre os saberes e a forma subjetiva como cada um dos professores entrevistados compreendem, significam e valorizam os saberes.

O discurso dos professores sobre a construção de seus saberes pedagógicos confirma a ideia de que há uma carência na formação pedagógica do professor universitário. As disciplinas de metodologia do ensino superior nos cursos de pós-graduação não foram elencadas pelos professores como fonte de saberes; apenas um professor evidencia a importância do programa de formação continuada de uma instituição privada onde atuou. Entretanto, as experiências vivenciadas em sala de aula são compreendidas enquanto espaço de formação pedagógica.

Diferentes disciplinas são concebidas pelos professores entrevistados como formadoras de saberes docentes. As disciplinas citadas envolvem as ofertadas no ensino médio, graduação e pós-graduação. Apesar da diversidade de conteúdos das disciplinas apresentadas, elas se referem a saberes que colaboram na compreensão do campo do Lazer e dos objetos de pesquisa dos professores, assim como na metodologia da pesquisa científica.

A partir da compreensão do saber disciplinar como resultado da disputa pela fixação do discurso que oferece a melhor explicação, é possível perceber nas disciplinas cursadas e destacadas pelos entrevistados, o embate que se dá entre os saberes. Tal embate pode ser percebido, por exemplo, no oferecimento, no período ditadura militar, de uma

disciplina voltada para o ensino do método – programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar – ao invés de metodologia – estudo dos métodos e especialmente dos métodos da ciência.

Nesse mesmo sentido, o entendimento do saber disciplinar como engendrado numa disputa de saberes dentro do currículo faz compreender a reação do docente frente aos saberes disciplinares dispostos no currículo dos cursos de graduação. Diante de uma Educação Física marcada pela sua relação com o desempenho, aptidão física ou desenvolvimento físico-motor, o diálogo com os estudos do Lazer e o lúdico apresenta-se como alternativa.

O currículo das universidades, enquanto artefato cultural que produz modos de subjetivação e é permeado por relações de poder-saber, tem, de forma geral, destaque para a pesquisa. É principalmente a pesquisa que confere *status* ao professor universitário. Os entrevistados destacam a participação em grupos de pesquisa dentro e fora das universidades em que atuam como espaço de elaboração e trocas de saberes.

O ensino é considerado neste trabalho como fonte de saber curricular, na medida em que exige que os professores reelaborem seus saberes, adaptando-se aos currículos universitários, mesmo que seja, por exemplo, para dar aula no ensino noturno. Quanto à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, apesar da falta de clareza que se apresenta no seu entendimento, os entrevistados têm buscado efetivá-la, seja utilizando-se das disciplinas acadêmicas ou dos grupos de pesquisa.

Com relação aos saberes da experiência, servem de base as teorias que buscam a compreensão desse saber, principalmente em Dewey, que traz a perspectiva de que sem reflexão não é possível experiência significativa. Contudo, a conceituação de Bondía, que relaciona a experiência a aquilo que nos acontece, é apresentada e tomada como referencial para discussão da experiência neste trabalho.

Nesse sentido, as experiências que marcaram a construção de saberes dos professores se diversificam e são encontradas em diferentes ambientes e fases da vida. As experiências se encontram na família, escola, movimentos políticos e culturais, convivência com pares, pesquisas realizadas e no exercício profissional. As experiências, portanto, dizem respeito a vivências positivas, bem como a angústias e barreiras encontradas no percurso dos professores.

É importante observar que todos os professores universitários do campo do Lazer entrevistados passaram pela atuação profissional no campo, trabalhando em *camping*, escola, empresa, colônia de férias, animação de festas, serviço voltado para o atendimento de comunidades e clube. Contudo, é também marca entre os professores entrevistados o

engajamento social e político, além do posicionamento crítico diante das atividades desempenhadas pelos profissionais do campo do Lazer.

Ao refletir o saber da experiência, surge uma terceira questão: **As experiências pessoais de Lazer são incorporadas como saber sobre o Lazer pelos docentes?** Os professores entrevistados respondem positivamente. Todos parecem mobilizar saberes a partir de suas vivências pessoais de Lazer. Memórias de experiências lúdicas vivenciadas na infância ou na fase adulta, na rua, em casa, quintal, circo, teatro, cinema ou viagens são apresentadas pelos professores. Parece imprescindível que o professor que atua nesse campo vivencie o Lazer para que haja coerência entre seu discurso e sua prática. No entanto, as dificuldades para a vivência de experiências de Lazer também são ressaltadas pelos entrevistados, devido, principalmente, à relação da sociedade contemporânea com o tempo.

Nesse sentido, Lucena, França e Cavalcanti (2002) enfatizam que uma postura profissional alimentada pelo elemento lúdico permite ao educador construir conhecimentos que o tornam capaz de expressar, na sua prática, uma crítica à racionalidade técnica que orientou e ainda vem orientando sua formação. Paraíso (2010) contribui com a reflexão de que as vivências de Lazer, assim como o currículo, podem ser entendidas como textos que formam e produzem modos de agir e de conduzir, modos de ser e estar no mundo. Ambos podem ser compreendidos enquanto artefatos que interferem, diretamente, na vida daqueles que com eles se ocupam e na vida daqueles com os quais eles se ocupam, como artefatos que produzem sujeitos, subjetividades ou identidades.

Após apresentar apontamentos para as três questões deste trabalho, fica aqui a certeza de que não foram produzidos dados generalizáveis a todos os professores universitários, nem sequer aos professores universitários do campo do Lazer. Os cinco professores universitários entrevistados, enquanto sujeitos, só podem nos falar sobre suas vivências, barreiras, motivações, modos de compreender a universidade e o saber sobre o Lazer.

Fica também a certeza de que foram feitas algumas provocações que convidam a pensar a formação profissional em Lazer. A formação pedagógica, o currículo, as disciplinas e o tipo de experiência que esperamos que os professores universitários, assim como outros profissionais do campo do Lazer, obtenham. Essa reflexão pode nos levar a pensar a formação em Lazer, assim como Silva (1995) reflete sobre o currículo, abrindo para a possibilidade de construção de discursos alternativos, outros lazeres, outros saberes.

REFERÊNCIAS

AKIMOTO, Akira. Observações sobre o relacionamento entre a função do conhecimento e o papel da universidade. In: *SOCIEDADE do conhecimento versus economia do conhecimento: conhecimento, poder e política*. Brasília: UNESCO, SESI, 2005. p. 177-206.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lúcido e MACHADO, Ana Maria Neto (Orgs). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de tese e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-44.

BALZAN, Newton Cesar. Discutindo o processo de socialização profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 47-91.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.

BOLÍVAR, Antonio. *Profissão professor: o itinerário profissional e construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19. jan./fev./mar./abr. 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente*. 1995. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.

BRACHT, Valter. *Educação Física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

BRASIL, *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 ago. 2009.

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. In: SEMINÁRIO A UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? Brasília, 6-7 ago 2003. *A universidade na encruzilhada*. UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. p. 23-65.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 95, nov, 1995.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. A pesquisa em lazer na década de 70. In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, 4, Belo Horizonte, 1-3 maio, 2003. *Coletânea do IV Seminário "O lazer em debate"*. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2003. p. 33-43.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

CAMILO, Marcelo; RIBAS, Klevis Mary Fanfa. Formação docente: professor universitário na atualidade. *Revista Eletrônica Lato Sensu* – v. 2, nº1, julho de 2007. Disponível em <http://www.unicentro.br>. Acesso em 20 dez. 2009.

CARVALHO, Alexandre Filordi. *História e subjetividade no pensamento de Michel Foucault*. 2007. 242f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARVALHO, Janete Magalhães. *A formação do professor pesquisador em nível superior no Brasil: análise histórica do discurso do governo e da comunidade acadêmico - científica*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Educação, 1992.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 13-46.

CASTRO, Cláudio Moura. *Ciência e universidade*. Jorge Zahar Ed. 1985.

CAVALARI, Thais Adriana. Lazer e Educação Física nas propostas de ensino fundamental e médio do Estado de São Paulo. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.) *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.p. 34-46.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 24. set./out./nov./dez. 2003a.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social In: SEMINÁRIO A UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? Brasília, 6-7 ago 2003. *A universidade na encruzilhada*. UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. p. p. 66-79.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CRUZ, Carmem Lúcia Castro. *Universidades ou empresas? A identidade das universidades confessionais frente competitividade global na sociedade contemporânea*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. PUCRS, 2008

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talimara Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. *Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): Interfaces da formação para o exercício do ensino superior*. Disponível em: http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Docencianoenssup/Dormi_aluno_acordei_professor.pdf. Acesso em: 25 abr. 2008.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. p. 45-51.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino com pesquisa: A prática do professor universitário. *Caderno de Pesquisas*. São Paulo, n. 97, maio 1996. p. 31-46.

CUNHA, Maria Isabel. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo (orgs). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-56.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.

DEMO, Pedro. *Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Ed. Nacional, 1952.

DIAS SOBRINHO, José. O sentido ético da avaliação. In: SEMINÁRIO A UNIVERSIDADE: POR QUE E COMO REFORMAR? Brasília, 6-7 ago 2003. *A universidade na encruzilhada*. UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. p. 102-114.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia Empírica do Lazer*. São Paulo: Perspectiva/SESC, 1974.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo, Perspectiva, 1976.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.) *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. p. 45-51.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org). *Conhecimento educacional e formação do professor : questões atuais*. Campinas: Papirus, 1994. p. 53-70.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. *Como o professor universitário aprende a ensinar? Um estudo na perspectiva da socialização profissional*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, UFSCar, 2005.

FERREIRA, José Acácio. *O lazer operário: um estudo de organização social das cidades*. Salvador: Livraria Progresso, 1959.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *O novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, Pedro Magalhães Guimarães. *Em defesa da universidade pública*. 1997. Disponível em: http://www.fplf.org.br/pedro_varios. Acesso em: 12 dez. 09.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANÇA, Tereza Luiza de. *Lazer – Corporeidade – Educação: o saber da experiência cultural em prelúdio*. Natal-RN. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 219-224.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 61-73.

FREITAS, Denise; VILLANI, Alberto; PIERSON, Alice Helena Campos; FRANZONI, Marisa. Conhecimento e saber em experiências de formação de professores. Reunião Anual da ANPEd, 23. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0818t.PDF>. Acesso em: 16 mar. 2009.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENO SACRISTÁN, José. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-87.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Christianne Luce. Lazer – concepções. In: GOMES, Christianne Luce (org.). *Dicionário Crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 119-125.

GOMES, Christianne Luce *et al.* Currículo e diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Turismo: buscando fundamentos para compreender a inserção de conhecimentos sobre o lazer na graduação em Turismo em Minas Gerais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL – SeminTUR, 5. Caxias do Sul, 27-28 jun. 2008. *Turismo:*

Inovações da pesquisa na América Latina. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul – UCS, 2008.

GOMES, Christianne Luce. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, Christianne Luce e MELO, Vitor Andrade. Lazer no Brasil: trajetória de estudos possibilidades de pesquisa. *Movimento*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, jan./abr. 2003.

GOMES, Cristina Marques; REJOWSKI, Mirian. Lazer enquanto objeto de estudo científico: teses defendidas no Brasil. *Licere*, Belo Horizonte v. 8. n.2, 2005.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras de ensino primário. In: NÓVOA. António. (org.) *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

GOODSON, Ivon F. Dar voz aos professores: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARPER, Douglas. *Online Etymology dictionary*. 2001. Disponível em: <http://www.etymonline.com>. Acesso em: 13 out. 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. António. (org.) *Vida de Professores*. 10ª. ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1992. p. 79-110.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-33.

JAPIASSU, Hilton. *A pedagogia da incerteza e outros estudos*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KOGAN, Maurice. Modelos de conhecimento e padrões de poder. In: *Sociedade do conhecimento versus economia do conhecimento: conhecimento, poder e política*. Brasília: UNESCO, SESI, 2005. p. 157-168.

KUNZ, Elenor. *Educação Física: ensino & mudanças*. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 43-50.

LAVILLE, Christian.; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LUCENA, Sávia Maria da Paz; FRANÇA, Tereza Luiza; CAVALCANTI, Kátia Brandão. A construção do saber na formação do educador que atua no lazer: um desafio possível. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 14, Santa Cruz do Sul, 13-16 nov. 2002. *Anais...* Santa Cruz do Sul: UNISC, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos et. al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1989.

LÜDKE, Menga. Os professores e sua socialização profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 25-45.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

MAGALHÃES, Virgínia Maria de Melo. O conceito de experiência em Dewey e a formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 4, Teresina, 12-16 dez. 2006. *Anais...* Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2006. p. 01-11.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? In: MOREIRA, Wagner Wey (org.) *Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papyrus, 1992. p. 181-196.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do Lazer: uma introdução*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A alegria é a prova dos nove. *Revista Impulso*. Piracicaba, 16 (39), p. 9-14, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Victor Andrade. Conteúdos culturais. In: GOMES, Christianne Luce (org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 51-54.

MELO, Victor Andrade. Lazer e Educação Física: problemas historicamente construídos, saídas possíveis – um enfoque na questão da formação. In: WERNECK, Christianne Luce; ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.) *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 24 ed. Petropolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 60-91.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. O Buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2003.

MRECH, L.M. *Psicanálise e educação: novos operadores de leituras*. São Paulo: Pioneira, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. Em que espelhos andamos nos projetando? Entre representações e saberes – o professor universitário. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madri, n. 43/4. 10 jul. 2007.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. *Educação superior no Brasil*. Brasília: CAPES, 2002. p. 30-42.

PADILHA, Valkíria. Tempo livre. In: GOMES, Christianne Luce (org.). *Dicionário Crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 218-222.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e a Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, Hélder F. (org.). *Lazer, currículo e formação profissional*. Belo Horizonte: Papyrus, 2010.

PEIXOTO, Elza. Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) Séculos XX e XXI – Alguns apontamentos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 561-586, maio/ago. 2007.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetividade. In: CANDAU, Vera Maria. (org.) *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 24-37.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores – os saberes da docência. In: *Educação em Debate*. Mauá. Secretaria de Educação de Mauá, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Leoncio José de Almeida. *Novos atores em cena nos estudos do lazer no Brasil: possíveis diálogos a partir da teoria configuracional*. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RESENDE, Helder Guerra; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da educação física escolar na perspectiva da cultura corporal. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl.2, p.49-59, 1996

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: Métodos e técnicas*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROMERA, Liana Abraão. Lúdico, educação e humanização: uma experiência de trabalho. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.) *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.

SANTANA, Fagner Ferreira; FERNANDES, Sônia Regina. Carreiras profissionais sem fronteiras: um estudo com professores universitários. *Seminário Estudantil de Produção Acadêmica*. Vol. 11. Nº 1. 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

SCHÖN, Donald. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHULER, Betina. *O currículo em suas dobras de poder, saber e verdade: o que escondem e contam dos modos de subjetivação*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação PUCRS. Porto Alegre: PUCRS 2004.

SCHWARTZ, Gisele Maria. Homo Expressivus: as dimensões estética e lúdica e as interfaces do lazer. In: BRUHNS, Heloisa Turini (org.) *Temas sobre lazer*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier. *Licere*. Belo Horizonte, v.6, n.2, dez. 2003. P. 23-31.

SCHWARTZMAN, Simon. *O ensino superior no Brasil – 1998*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

STENHOUSE. Laurence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 4. ed. Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE Louise. *Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente*. Revista Teoria & Educação. São Paulo. 4, 1991.

TEIXEIRA, Gilberto. *A capacitação de professores universitários como meio de melhoria da qualidade do ensino*. 2005. Disponível em <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso em: 16 ago. 2009.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 103-114.

THERRIEN, Jacques. O saber social da prática docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, n. 46, 1993. p. 01-10.

TORRES, Vivência Barbosa de Andrade. *Os saberes docentes dos professores universitários do curso de Direito: limites e possibilidades expressos no discurso e na prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, Juarez Melgaço. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 187-200.

VAZ DE MELLO, Rita Márcia Andrade. *A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2002.

WEISZFLÖG, Walter. *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos. 2009. Disponível em <http://www.michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 13 out. 2009.

WERTHEIN, Jorge. Universidade: relevância e reforma. In: *A universidade na encruzilhada*. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. p. 15-22.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Carta encaminhada aos professores selecionados

Prezado (a) Professor (a),

Meu projeto de dissertação, intitulado “Trajetória e Construção do Saber Docente de Professores Universitários do Campo do Lazer”, desenvolvido junto ao programa de Mestrado em Lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, vincula-se à linha de Formação e Atuação Profissional em Lazer, sob a orientação do Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama. Esta pesquisa tem como objetivo investigar como se constituiu a construção do saber docente de professores universitários do campo do Lazer ao longo de suas trajetórias.

Para tal, entendemos ser necessário analisar a trajetória profissional desses professores e compreender como os saberes pessoais e os saberes provenientes da formação, do currículo das instituições e da experiência são significados, valorados e construídos ao longo da trajetória destes professores.

Buscando delimitar os sujeitos investigados, foram estabelecidos critérios que levam em consideração o desenvolvimento de ações docentes articuladas com a pesquisa e o ensino, bem como a atuação no ensino de graduação em disciplina(s) relacionada(s) ao Lazer e em programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A pesquisa será realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com os professores em local e data agendados previamente. As entrevistas serão gravadas, transcritas e utilizadas apenas para fins de pesquisa.

Portanto, venho solicitar a sua contribuição através da participação, concedendo uma entrevista. Sua resposta poderá ser enviada pelo e-mail (adrigonss@yahoo.com.br) até 10 de julho de 2009.

Agradeço desde já sua colaboração, que muito irá contribuir para o desenvolvimento do meu estudo, e, conseqüentemente, para um melhor entendimento sobre a formação de docentes do campo do Lazer.

Atenciosamente,

Adriano Gonçalves da Silva
Mestrado em Lazer/EEFFTO/UFMG

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama
Docente do Mestrado em Lazer/EEFFTO/UFMG

APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista semiestruturada

- 1 – Como você descreve sua formação acadêmica?
- 1a – Quais estudos foram realizados na especialização, mestrado e doutorado?
- 2 – Fale sobre sua atuação “hoje”, disciplinas que ministra, linha de pesquisa, Grupos de pesquisa em que está envolvido?
- 3 – Como você descreve sua trajetória profissional?
- 4- O que você destaca em sua trajetória como essencial para sua formação como professor do campo do Lazer?
 - 4a – *A sua trajetória anterior à entrada na universidade interferiu na sua trajetória profissional? Como?*
 - 4b – *O que pode ser destacado na formação acadêmica como essencial para a sua formação como professor do campo do lazer?*
 - 4c – *Em quais locais atuou e qual a contribuição deles para a sua formação?*
 - 4d – *Como foi desenvolvido, ao longo da sua trajetória, o saber-ensinar? Quais as principais contribuições?*
- 5 – Suas experiências pessoais de Lazer contribuem ou já contribuíram de alguma forma para sua prática docente?
- 6 – Quais pessoas ou grupos, em sua opinião, marcaram sua trajetória? Qual a contribuição dessas pessoas ou grupos para sua prática docente?
- 7 – Quais pessoas ou grupos atualmente contribuem para a sua formação enquanto professor do campo do Lazer?
- 8- De que maneira a universidade atua como possibilitadora ou limitadora da troca de experiência entre os professores e da construção de novos saberes?
- 9 – Como você tem vivenciado, na universidade, o papel de mediador entre as funções pesquisa, ensino e extensão?
- 10 – Quais conhecimentos, competências ou habilidades você julga necessários a um professor do campo do Lazer?