

A construção do saber de professores universitários do campo do lazer

The construction of the teacher
knowledge of professors in the leisure
studies Field

Adriano Gonçalves da Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Campus Curvelo

Hélder Ferreira Isayama

helderisayama@yahoo.com.br

Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar como se constituiu a construção do saber docente de professores universitários do campo do Lazer. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou a combinação de dois procedimentos metodológicos, pesquisa bibliográfica e de campo. 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 as experiências; abrindo para a possibilidade de construção de discursos alternativos, outros lazes e outros saberes.

Palavras-Chave: Lazer. Professores Universitários. Formação Profissional.

Abstract

The aim of this study was to investigate how was the construction of the teacher knowledge of professors in the Leisure studies field. It is a qualitative research, which used a combination of two approaches: literature research and fieldwork. 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 study has some challenges that invite think of training in Leisure, the pedagogical training, the curriculum, the disciplines and experiences; opening the possibility of constructing alternative discourses, other leisure and knowledge ways.

Keywords: Leisure. Professors. Vocational education.

I ntrodução

A partir das constatações sobre o distanciamento teoria/prática que temos observado no meio acadêmico, questionamos como isso tem ocorrido 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), buscamos analisar: 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, entendemos ser necessário: 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.

Utilizamos a combinação das pesquisas bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo se deu através da aplicação de entrevistas semiestruturadas, seguida da análise do conteúdo.

Os sujeitos investigados foram professores universitários de trajetória no campo do Lazer, consolidada através da atuação profissional e produção de conhecimento. 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 produtividade em pesquisa 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*, que é a base de dados de currículos de pesquisadores e instituições das áreas

de Ciência e Tecnologia. 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, 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 e todos responderam ao convite, do total de oito selecionados foi possível realizar cinco entrevistas.

O roteiro de entrevista teve como base o estudo de Borges (1995) e as questões buscavam compreender: a trajetória anterior e posteriormente à 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.

Entendemos 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.

Para o tratamento das informações, foi utilizada a análise de conteúdo, por poder se aplicar a uma 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.

Sobre o Saber Docente

Buscando a compreensão sobre os saberes do professor, encontramos 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. 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 (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. 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.

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).

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 um professor:

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).

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.

O saber pedagógico dos professores do campo do Lazer, além de ter como principal fonte a experiência cotidiana, 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 entrevistado 3 ressalta os professores que lhe servem de referência.

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 (entrevistado 3).

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.

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).

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 dotar-se de conhecimentos e habilidades de natureza pedagógica (GIL, 2007).

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.

Portanto, 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.

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. 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 disciplinas da graduação.

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 (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.

Os saberes disciplinares destacados pelos professores envolvem disciplinas de diferentes áreas e 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 possibilidades de interpretação e os variados ângulos de investigação, devido ao caráter multi e transdisciplinar da complexidade do fenômeno.

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:

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 entrevistada 4 apresenta uma reflexão sobre as disciplinas e 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.

Com relação ao Lazer, foi uma paixão, porque eu percebi que, se eu falo em ginástica, geralmente as pessoas esperam de mim, ou 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. 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. 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 (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, assim, 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 visão esportivista, marcada pela sua relação com o desempenho, aptidão física ou desenvolvimento físico-motor. Por isso, concordamos com Silva (1995) que o processo de desconstrução de discursos e narrativas pode começar pela consideração e afirmação de narrativas e discursos alternativos.

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 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 a integração dessas disciplinas com as atividades de pesquisa e extensão.

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 aponta essa relação quando ressalta o seu envolvimento 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 (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.

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, conseguido muitas coisas juntos, muitos prêmios, editais. Eu acho que essa experiência coletiva que eu estou vivendo lá é algo que me deixa fascinado. 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 (entrevistado 2).

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 2, quando se vê como professor da área do Lazer, sente a necessidade de sistematização do conhecimento sobre o Lazer.

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.

O professor 3 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.

Outro professor admite, que em outra fase da sua carreira, juntamente com o grupo de estudos, desempenhava um projeto de extensão em trinta e dois municípios. Nesse período, o professor relata que gostava de lecionar, tinha uma carga-horária alta, 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. 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”.

Os saberes e as experiências

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.

- **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:

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 (entrevistado 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. 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 *datashow* (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.

Eu militava como presidente de grêmio estudantil e 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 (entrevistado 1).

A participação em movimentos sociais e políticos representa para os professores entrevistados experiências importantes. Para Gutierrez (1988), o docente exerce, consciente ou inconscientemente, uma importante ação política, assim, 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. 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.

O professor universitário 2 recorre a sua formação cultural ampliada como fonte de saberes experienciais, que 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.

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, 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 diferentes manifestações 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 conteúdos culturais, 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”.

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.

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.

- **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”.

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.

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 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 Espírito Santo, para o qual uma professora o recomendou. Segundo ele:

Esse *camping*, embora a gente pense *camping* que é um lugar de barracquinha, 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 metrado em Campinas, enquanto não chegasse a bolsa (entrevistado 1).

No percurso profissional, o professor entrevistado 1 destaca a experiência de ter que superar sua timidez. Apoiado por 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. 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, 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” (entrevistado 2).

O 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 mescla de História, Geografia, Sociologia –, Organização Social e Política do Brasil e Moral e Cívica. Mas destaca a qualidade dessa experiência:

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).

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 em Educação Física com linha de pesquisa em Estudos do Lazer.

Destacando as experiências incorporadas como saber docente, o professor 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 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.

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, trabalhei com outras disciplinas, inclusive não faço a menor questão de trabalhar atualmente, que seria especialmente a ginástica e a educação física adaptada. Na minha formação eu tive recursos para entender e compreender este processo de trabalhar, por exemplo, com a pessoa portadora de necessidades especiais, mas eu queria resolver o problema e eu não tinha condições de resolver. 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 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 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 elaborada, tanto na questão profissional quanto na pessoal.

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 histórico de envolvimento com o esporte. Com o avançar do curso, a professora percebeu que existiam várias possibilidades na área.

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 aos finais de semana, sábados, domingos e feriados (entrevistada 5).

Através dessas experiências, 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.

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.

- **Lazer como experiência**

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, 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-lo como disciplina da formação, o vivencia como pessoa, como experiência singular que produz alguns afetos, inscreve marcas, deixa alguns vestígios.

Todos os professores parecem mobilizar experiências de Lazer como formadoras de saberes docentes. 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? (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 como professor do campo do Lazer. Contudo, teve uma experiência traumática com a atividade física:

Meu professor de Educação Física, na época, 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 sem proteção nenhuma, 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 (entrevistado 3).

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.

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. É muito difícil, porque as exigências são grandes. A professora explica:

A gente vive uma *precarização* no trabalho, então as jornadas são muito longas e cansativas, demandam muito da gente. Eu entendo que não é só para nós, que somos professores e professoras do Lazer. 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. E é por isso que eu entendo que as minhas experiências de Lazer colaboram com a minha prática pedagógica e profissional (entrevistada 5).

De acordo com Gomes (2008), apesar de haver quem afirme que o tempo destinado ao Lazer tem aumentado, em consequência da redução da jornada de trabalho, verifica-se a busca incessante por possibilidades de ampliação das fronteiras financeiras. O Lazer também vem ganhando importância cada vez maior como 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).

Nesse contexto de contradição entre a escassez e a importância da experiência, os professores universitários do campo do Lazer 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.

Considerações Finais

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.

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 como 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.

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, como 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.

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 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 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 questão: As experiências pessoais de Lazer são incorporadas como saber sobre o Lazer pelos docentes? 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 com o tempo.

Fica 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. Essa reflexão pode nos levar a pensar a formação em Lazer abrindo para a possibilidade de construção de discursos alternativos, outros lazeres e outros saberes.

Referências

- BONDÍA, Jorge L. 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 F. *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.
- CARVALHO, Alexandre F. *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.
- CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CUNHA, Maria Isabel. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton Camilo (Org.). *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.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.
- FRANCO, Luiz Fernando. Racionalidade técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 219-224.
- GIL, Antônio Carlos. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, Christianne Luce. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.
- MARCELLINO, Nelson C. *Estudos do Lazer: uma introdução*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- PIMENTA, Selma G. ANASTASIOU, Lea das Graças C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, Selma G. Formação de professores – os saberes da docência. *Educação em Debate*. Mauá. Secretaria de Educação de Mauá, 1998.
- PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

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

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

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

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

Submetido em 03/01/2014, aprovado em 02/04/2015.