

Adriano Gonçalves da Silva; Mestre em Lazer; CEFET-MG/ Brasil; Professor¹.

Helder Ferreira Isayama; Doutor em Educação Física; UFMG/Brasil; Professor.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DO CAMPO DO LAZER: UM ENFOQUE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS COM A ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL

Introdução

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, questionamos 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: Qual o significado atribuído por esses profissionais às experiências obtidas durante sua trajetória no âmbito na animação sociocultural?

¹ Membros do Oricolé – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer.

O objetivo deste estudo foi compreender como as experiências com a animação sociocultural 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. Consideramos 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.

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.

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 de experiências com a animação sociocultural, 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.

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). 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.

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.

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 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 produtividade 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.

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. Todos responderam ao convite, sendo que seis se prontificaram a participar da pesquisa. 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).

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.

A construção do saber através da experiência

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.

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.

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 acção 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.

A experiência é compreendida 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 profissionais produzem no seu cotidiano.

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.

Experiências com animação sociocultural

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, a princípio, 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).

Posteriormente, 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.

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. Tais experiências no âmbito da animação sociocultural são reconhecidas como importantes na trajetória do professor.

O professor 3 trabalhou 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 Requixa, 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.

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:

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 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.

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 da animação sociocultural, 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.

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.

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).

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.

Referências

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

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

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

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

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

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

FRANCO, Luiz Fernando (2005): 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. p. 219-224.

GOODSON, Ivon F. (1992): 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.

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

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (1994): 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. p. 9-29.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima (2003): 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.

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

PEIXOTO, Elza (2007): 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.

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

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

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