

## O conhecimento sobre o lazer no curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB campus/DCH IV e a especificidade da Educação do Campo

Cristóvão da Cruz Santos<sup>1</sup>, Amália Catharina Santos Cruz<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Rua Dr. J. J. Seabra, n. 158, Jacobina - BA. Brasil. [crcsantos@live.com](mailto:crcsantos@live.com). <sup>2</sup>Universidade do Estado da Bahia - UNEB.

**RESUMO.** O presente estudo pretende contribuir com o debate sobre a formação de professores de Educação Física para intervirem de forma qualificada na Educação do Campo, especialmente no conhecimento sobre o Lazer, baseado no materialismo histórico-dialético, na perspectiva Marxista. A questão norteadora foi a seguinte: como está sendo desenvolvido o debate sobre a formação de professores de Educação Física na Educação do Campo, a partir do conhecimento do lazer? O objetivo deste trabalho foi analisar como vem sendo feita a formação dos professores de Educação Física para atuarem no campo, considerando o conhecimento sobre o Lazer. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica (Gil, 2007), fazendo levantamento de referências teóricas e publicadas por meio escritos e eletrônicos. Para tanto, nos baseamos na análise de conteúdo de Bardin (2006). Quanto a natureza dos dados a pesquisa se classifica como qualitativa, segundo Minayo (2001). A análise dos dados foi feita seguindo a organização de Bardin (2006). Foi observado nas análises que uma formação de professores de Educação Física para cidade e campo poderá contribuir para quebrar a polarização cidade-campo. Quanto ao lazer, foi verificado o quanto estamos perdendo cada vez mais ou deixando de exigir o que é nosso por direito.

**Palavras-chave:** Formação de Professores, Educação Física, Educação do Campo, Lazer.

## **Knowledge of leisure in the course of degree in Physical Education from the UNEB and specificity of Rural Education**

**ABSTRACT.** This study aims to contribute to the debate on the formation of Physical Education teachers to intervene in a qualified manner in Rural Education, especially in knowledge about Leisure, based on historical and dialectical materialism, the Marxist perspective. The main question was: how is being developed debate on the formation of Physical Education teachers in Rural Education, from the pleasure of knowledge? The aim of this study was to analyze as it has been made the training of physical education teachers to work in the rural, considering the knowledge of the Leisure. This is a literature (Gil, 2007), making lifting theoretical references and published through written and electronic. For this, we rely on Bardin content analysis (2006), as the nature of the research data is classified as qualitative, according to Minayo (2001). Data analysis was performed according to the organization Bardin (2006). It was observed in the analysis of the data that training of physical education teachers for town and country could help to break the urban-rural bias. As for leisure, as we are losing more and more or failing to demand what is rightfully ours was observed

**Keywords:** Teacher Training, Physical Education, Rural Education, Leisure.

## **Conocimiento del ocio en el curso de la Licenciatura en Educación Física de la UNEB y la especificidad de la Educación Rural.**

**RESUMEN.** El presente estudio pretende contribuir al debate sobre la formación de profesores de educación física para intervenir así calificados en el educación rural, especialmente en el conocimiento de ocio, basado en el materialismo histórico, perspectiva marxista Dialéctico. ¿La pregunta guía fue la siguiente: como el debate se está desarrollando en la formación de profesores de educación física en el campo de la educación, del conocimiento del ocio? El objetivo de este trabajo fue analizar como la formación de profesores de educación física para trabajar en los campos, teniendo en cuenta el conocimiento sobre ocio. Esto es una búsqueda bibliográfica (Gil, 2007), estudio de referentes teóricos y publicado a través de escritos y electrónicos. Para ello, nos basamos en el análisis de contenido de Bardin (2006), sobre la naturaleza de los datos de la investigación califica como cualitativa, segundo Minayo (2001). Análisis de datos se realizó siguiendo la organización de Bardin (2006). Se observó en el análisis de los datos que una formación de profesores de educación física de la ciudad y el país podría ayudar a romper la ciudad campo de polarización. En cuanto a ocio, se observó cuánto estamos perdiendo más o salir a exigir lo que es legítimamente nuestro.

**Palabras-clave:** Formación Docente, Educación Física, Educación Rural, Ocio.

## Introdução

O presente estudo pretende contribuir com o debate sobre a formação de professores de Educação Física para intervirem de forma qualificada na Educação do Campo, especialmente no conhecimento sobre o Lazer. Elias e Duninng (1992) afirmam que a sociabilidade é um elemento básico do lazer, e que este desempenha papel preponderante na maioria das atividades. Lazer nas comunidades e áreas rurais, às vezes, pode ter pouca variedade, comparado à cidade que tem atrativos de lazer em maior amplitude para o “descanso, diversão e desenvolvimento” ressaltados por Dumazedier (2001). Muitas formas de se divertir, de brincar no campo estão sendo esquecidas, trocadas pelas novelas ou por programas de auditório, bares, festas, cultos religiosos.

Entendemos que o campo não significa o rural, o atrasado, o inculto. Muito pelo contrário, é o território (Santos, 2004) do agricultável, da agricultura, uma das mais antigas ciências da humanidade, fonte que abastece todas as cidades, toda a humanidade.

A luta pela posse da terra no Brasil já vem sendo observada desde a época da colônia e reporta-se aos dias de hoje por meio das características reconfiguradas através dos tempos, principalmente no que

se refere aos interesses de classes, aspectos presentes nos conflitos pela terra. É do campo que vem a matéria prima para os principais sustentos e equilíbrio da sociedade como a comida, a energia e a água.

A divisão entre campo e cidade foi estabelecida junto com a divisão do trabalho, a partir da chegada das indústrias para que o modo de produção capitalista se desenvolvesse. Os homens e mulheres do campo foram expulsos de suas terras de modo violento, coagidos a migrarem para as cidades manufatureiras sob pena de tortura e escravidão (Marx & Engels, 1984). Segundo os autores:

A cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e separação. A oposição entre campo e cidade só pode existir nos quadros da propriedade privada. É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta -subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos. (Marx & Engels, 1984, p. 78).

Observamos com essa assertiva da obra de Marx e Engels (1984), que expressa a oposição entre campo e cidade, tendo a visão do campo como um lugar de isolamento e atraso dos meios de produção,

é fruto da propriedade privada, condição fundamental para o avanço do capital e da divisão social do trabalho. Esta oposição, oculta na verdade, demonstra que a questão não é o isolamento ou não do campo, mas, a alienação e exploração da humanidade, sejam eles do campo ou da cidade, uma vez que, o que une os indivíduos da classe trabalhadora é seu desprovimento dos meios de produção e a venda de força de trabalho.

“A luta não é só pela terra: é por terra, trabalho, educação, saúde, lazer, esporte etc.”. (Taffarel, et al., 2009, p. 60). Apontamos que nossa população não vem tendo uma educação que contemple todos os quesitos necessários para se inserir no mundo de trabalho de forma digna. No campo, estas questões têm sido ignoradas pelos governantes. Ou seja, se na cidade as oportunidades estão cada vez mais escassas, no campo a situação é periclitante.

Os movimentos sociais gerados pela luta da democratização do acesso à posse da terra ressurgem com força a partir do fim do período ditatorial e o início da reabertura política, anos 80 do século passado, sendo o principal o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sobre o qual Almeida e Paulino (2000) se posicionam:

O MST eclode num momento de abertura política na ordem autoritária e repressora, juntamente com outros movimentos sociais (feministas, raciais, barragens, ecológicos, sem teto) que são gestados a partir da década de 1970 e que trazem uma nova compreensão de sociedade. Diferem dos antecessores por apregoarem uma concepção de sociedade pautada na importância do controle decisório, na diminuição do autoritarismo, seja ele do Estado, do partido, ou da Igreja. (Almeida & Paulino, 2000, p. 125)

Faz-se necessário pensar na reforma agrária na sociedade atual sob outra perspectiva, entre outros aspectos, assinalar para o desenvolvimento da agricultura familiar no interior do país, descentralizando e gerando maiores oportunidades de renda e emprego, para todos, em especial para a juventude, através de sistema cooperativo, baseado na agricultura familiar, na solidariedade de classe, mesmo diante das contradições impostas pela realidade, como vem fazendo o MST com o seu trabalho de educação inserindo pelo Brasil:

A escola para a educação do campo está compreendida, antes de tudo, como uma parte ou uma extensão da “grande escola” que é o MST. Daí derivar a máxima de que a escola é mais do que escola e da necessidade de se ocupar a escola formal. (Zanella, 2008, p. 101).

A educação é entendida pelo MST como um estratégico instrumento na luta pela emancipação dos trabalhadores do

campo e cidade. A partir desse entendimento, o MST ao longo da sua história tem buscado garantir a escola, principalmente a do campo, como um espaço de educação extremamente importante. Constatamos isso ao analisarmos a luta por escola nos acampamentos e assentamentos, por exemplo. Ademais, os coletivos de educação do movimento estão sempre preocupados com o tipo de educação que se pretende desenvolver, pois, não é para qualquer sociedade, tampouco para qualquer projeto de formação humana.

De acordo com dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - o Brasil possui cerca de 4,13 milhões de agricultores familiares e representam 85,2% dos estabelecimentos rurais do país. Destes, 49,6% situam-se na região Nordeste, sendo os mais pobres. Existem 475.779 assentados no país, em 6067 assentamentos (IBGE, 2009). A agricultura familiar representa mais de 84% dos imóveis rurais do país. Ao redor de 4,1 milhões de estabelecimentos, os agricultores familiares são responsáveis por aproximadamente 40% do valor bruto da produção agropecuária, 80% das ocupações produtivas agropecuárias e parcela significativa dos alimentos que chegam à mesa dos brasileiros, como o feijão (70%); a mandioca (84%); a carne

de suínos (58%); de leite (54%); de milho (49%); e de aves e ovos (40%) (IBGE, 2009). Segundo Mello (2008), a agricultura familiar:

É o sistema predominante no mundo inteiro. No Brasil, são cerca de 4,5 milhões de estabelecimentos (80% do número de estabelecimentos agrícolas), dos quais 50% no Nordeste. O segmento detém 20% das terras e responde por 30% da produção nacional. Em alguns produtos básicos da dieta do brasileiro - como o feijão, arroz, milho, hortaliças, mandioca e pequenos animais - chega a ser responsável por 60% da produção. Em geral, são agricultores que diversificam os produtos cultivados para diluir custos, aumentar a renda e disponibilidade de mão-de-obra. Por ser diversificada, a agricultura familiar traz benefícios socioeconômicos e ambientais. (Mello, 2008, p. 18).

Na agricultura familiar, geralmente são agricultores com baixo nível de escolaridade. Por ser diversificada, a agricultura familiar traz benefícios agro socioeconômicos e ambientais. O campo é rico, é de onde vem a sustentação para os grandes centros.

Soares (2005) diz que devemos ser capazes de reconhecer em nosso pensamento e em nossa convivência que o mundo não é homogêneo, a começar pela nossa experiência familiar. Faz parte da nossa trajetória de vida o reconhecimento da heterogeneidade entre os seres humanos, defendendo assim, um modo de

pertencimento das pessoas à comunidade e à sociedade em geral, que impeça a transformação das diferenças em efetivas desigualdades. Assim, entendemos que direitos devem ser assegurados aos povos do campo, que têm na sua identidade cultural um elemento que permite a valorização do produto social local, considerando que a identidade cultural no campo está fortemente ligada ao lazer, por exemplo, na dança, nas lutas, nos jogos etc.

Então, pessoas do campo e da cidade devem ser tratados de forma igualitária, dispondo dos mesmos direitos, deveres e mesmas oportunidades.

A nossa questão norteadora foi a seguinte: como está sendo desenvolvido o debate sobre a formação de professores de Educação Física na Educação do Campo, a partir do conhecimento do lazer?

O objetivo deste trabalho foi analisar como vem sendo feita a formação dos professores de Educação Física para atuarem no campo, considerando o conhecimento sobre o Lazer.

De acordo com os procedimentos adotados, esta pesquisa trata-se de uma revisão bibliográfica, que segundo o entendimento de Gil (2007), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir das investigações sobre ideologias, ou sobre aquelas que se propuserem analisar a as diversas posições acerca de um problema,

fazendo levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio escritos e eletrônicos. Para isso, utilizamos a análise de conteúdo baseada em Bardin (2006).

Dessa forma, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que tem como objetivo ultrapassar as incertezas e enriquecer a leitura dos dados coletados. O jogo entre as hipóteses, entre a ou as técnicas e a interpretação. “Isto porque a análise de conteúdo se faz pela prática”. (Bardin, 2009, p. 51). Segundo Bardin (2006) a análise de conteúdo constitui e se organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada com duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

Segundo a natureza dos dados, a pesquisa se classifica como qualitativa.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com universo de significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que responde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotado para construir uma realidade. De acordo com objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que possui como finalidade básica desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores (Gil, 1999).

Este trabalho tem base no materialismo dialético, na perspectiva Marxista dialética, que é o estudo das mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade no decorrer da história. O que Gamboa (2010) nomeia como pesquisa crítico-dialética, que se configura nos estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico. Também explica que:

As pesquisas crítico-dialéticas questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar,

mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados, resguardando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudanças. (Gamboa, 2010, p. 107-108).

O materialismo dialético procura compreender as transformações sociais que ocorrem na sociedade, sendo este inseparável do materialismo histórico (Pereira, 2011). A partir do momento que ocorre uma transformação ou mudança, também, se transforma e muda a história por meio da ação do homem sobre a natureza. Sendo assim, o materialismo histórico e dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza, e neste processo também se modifica (Pereira, 2011).

A Educação do Campo vem se consolidando como modalidade educativa no interior do sistema. Martins (2009) diz que é mais apropriado falar em categoria, pois, o conteúdo, o significado e o movimento que a envolve produz novas práticas e compreensões sobre um determinado fenômeno educativo no Brasil.

Taffarel (2005) aponta que educação é apresentada pelo setor empresarial como o remédio de todos os males, o meio de

corrigir os excessos e as consequências nefastas do modo de produção capitalista. Educar as jovens gerações para cuidar do meio ambiente, requer o reconhecimento da capacidade destrutiva do capital, não importando as consequências, nem mesmo a eliminação total da humanidade, conforme análise de Meszáros (2002).

As iniciativas de formação por parte do MST e de outros movimentos sociais organizados têm como base um projeto político com caráter de classe e as lutas pela terra e pela reforma agrária. O MST, segundo D'agostini e Vendramini (2014):

O MST é exemplo de um movimento social de massa, com formas de luta originais, que mantém lideranças fortes e um projeto político de transformação social, aliado com experiências de produção e de educação avançadas, nos limites desta sociedade. É um movimento que preserva a autonomia, mas que busca articular sua luta com movimentos em âmbito mundial, como é o caso da Via Campesina. (D'agostini & Vendramini, 2014, p. 314).

As autoras também ressaltam a importância das características dos trabalhadores do campo, afirmando que:

É importante e necessário conhecer a natureza e as características específicas dos trabalhadores ligados à atividade agrícola, ao trabalho e à vida no campo, seja como assalariados rurais, permanentes e temporários, arrendatários, pequenos agricultores e outros. (D'agostini & Vendramini, 2014, p. 314).

Na Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, no seu artigo 2º Parágrafo único, aponta os elementos que definem a identidade da educação e da escola do campo que, por sua vez, aponta também sua especificidade:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Observamos que já estão em vigor leis que regulam e direcionam para a obrigatoriedade do ensino de uma educação pautada nas necessidades dos moradores do campo e áreas rurais. A valorização do povo do campo começa com um projeto de educação pautado no meio no qual se vive, como explica Martins:

... valorizar a identidade cultural do homem/mulher do campo, ao estabelecer que a educação condizente com as necessidades desse povo vai além da apreensão de novas técnicas agropecuárias, ao buscar condições reais para que os povos do campo tenham acesso à educação (vista como desenvolvimento das

potencialidades humanas) está se proclamando um projeto social pautado em valores que privilegiam o ser em detrimento do ter, que estabelecem prioridades ao ser humano e não ao capital; está se propondo uma sociedade que procure na solidariedade e não na competição alicerce para as relações sociais. (2008, p. 14).

De acordo como Arroyo (1992) o tratamento específico da Educação do Campo, teria dois fundamentos: a condição carente do homem do campo ou sua pobreza econômica e, em contraste, sua riqueza cultural. Apesar da carência de estruturas, possibilidades e ações estatais no campo, é possível se identificar um rico alicerce de atividades culturais, tradições, costumes e envolvimento social local nas atividades localizadas no campo, e são nessas atividades que as pessoas se socializam e trocam experiências.

O conceito apresentado por Dumazedier (2001) aponta que o lazer se configura em 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 das obrigações profissionais, familiares e sociais. (Dumazedier, 2001, p. 34).

Um tempo para praticar lazer pode proporcionar a vivência de componentes que contribuem para a manifestação de valores críticos e questionadores da realidade social. Ter lazer é um dos sonhos mais acalentados pelos seres humanos, livre do interminável mundo das obrigações, livre para buscar aquilo que queremos de maneira voluntária e prazerosa, livre para encontrar e aceitar seu lugar no mundo, enfim, livre para existir em estado de graça (Godbey, 1990). O Lazer é uma dimensão da cultura constituída pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo e espaço conquistados pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações – especialmente com o trabalho produtivo (Gomes, 2004). Segundo Elias e Dunning (1992) o lazer é algo que faz parte da vida do ser humano que produz cultura. Portanto:

De uma maneira simples ou complexa, a um nível elevado, as atividades de lazer proporcionam, por um breve tempo, a erupção de sentimentos agradáveis fortes que, com frequência, estão ausentes nas suas rotinas habituais da vida. A sua função não é simplesmente, como muitas vezes se pensa, uma libertação de tensões, mas a renovação dessa medida de tensão, que é um ingrediente essencial da saúde mental. (Elias & Dunning, 1992, p. 137-138).

Segundo Marcelino (1990), as produções científicas na área tendem a interferir na organização e estruturação curriculares por meio da valorização do lazer, auxiliando no processo de contraposição ao aniquilamento da cultura lúdica humana. A produção se faz necessária para que possamos exigir e garantir o lazer para todos, também, por meio de pesquisas e constatações que é possível apontar onde estão os problemas e procurar soluções para tais, seja na cidade ou no campo.

Taffarel (2005) lembra de como o lazer vem sendo produzido como comércio para os que podem pagar mais e usufruírem, questionando que:

Basta perguntar sobre como garantir a todos o acesso à cultura e ao lazer? Quando questionamos o poder aquisitivo da população, o salário mínimo e os índices de desemprego, podemos perspectivar possibilidades de uso do tempo, isto é, do lazer. Quando indagamos o sistema de seguridade, a aposentadoria e a assistência, constatamos o quanto os trabalhadores perdem seus direitos, que comprometerão as práticas culturais, autodeterminadas e auto-organizadas também no campo do lazer. (Taffarel, 2005, p. 99).

Nas comunidades do campo, o lazer se mistura ou se entrelaça nos trabalhos familiares, no território e com tudo que está ali ao seu redor. Como afirma Brandão (1999) o lazer nas comunidades do campo envolve os animais da propriedade, os

vizinhos e os passeios pela redondeza, onde ocorre a visita a rios, lagos e lagoas, para nadar ou pescar, além das próprias atividades de trabalho familiar. Suas atividades de lazer também se misturam ao trabalho familiar, não existindo uma separação rígida entre trabalho e lazer como ocorre na cidade. O lazer no campo pode existir mesmo quando existe um isolamento, mesmo sem ter vizinhos por perto para participar dos momentos de lazer. Neste caso, essas atividades ficam restritas à família, que geralmente são grandes onde ocorrerem manifestações culturais e religiosas. Mas, quando existem vizinhos próximos, como nos povoados, há possibilidades de trocas de experiências entre os moradores de mesma idade que compartilham da mesma realidade local.

É necessário buscar um desenvolvimento do campo que garanta melhores condições de vida e acesso a todos à educação, à cultura e ao lazer. Defender o mesmo direito à educação de qualidade e com as reais necessidades para os moradores do campo é necessário para que se mantenha o equilíbrio dentro da sociedade. Os cidadãos do campo têm os mesmos direitos e deveres do cidadão urbano. Nesse contexto, torna-se necessário investigar se uma boa parte dos profissionais da Educação Física está sendo inserido nesses meios e quais são os

conteúdos que vem sendo trabalhados e se contemplam a necessidade da maioria.

### **Formação de professores de Educação Física da UNEB/DCH IV e a relação com a Educação do Campo**

O presente estudo abarca na coleta, análise e discussão dos resultados as três etapas de Bardin (2006). A primeira etapa, chamada de pré-análise, se referiu a coleta prévia dos dados obtidos nos bancos de dados a procura das referências, começando pela leitura de resumos, observando os que se encaixariam melhor na produção do texto, como foi feito neste trabalho. Organizou-se o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Tratou-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos.

Sabemos que essa discussão sobre a formação de professores está longe de ser esgotada e, ao repensá-la, obrigatoriamente devemos rever também os currículos dos cursos de Educação Física e sua inserção nessa discussão. Em nossas reflexões, partimos do princípio de que os currículos

têm sido construídos e influenciados pelos contextos produzidos ao longo de suas histórias, mas, vêm se estabilizando e deixando de acompanhar o período histórico e a contextualização da região onde estão inseridos.

Os cursos de licenciatura devem seguir o que aponta a Resolução n. 02/2002 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES), em seu segundo artigo:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (BRASIL, 2002).

Em 2009 ocorreu a aprovação pelo CES/CNE da Resolução 04/2009 CNE/CES que institui a carga horária dos cursos de graduação em Educação Física, na modalidade graduação/bacharelado, no

mínimo 3.200 horas, com um tempo de integralização mínimo de quatro anos.

Em relação ao curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB Campus IV, este detém uma carga horária de 3.485 horas, divididas em 46 componentes curriculares, com 8 blocos de eixos temáticos específicos. O curso ainda não possui Projeto Político Pedagógico. Analisando o ementário do curso, não existe em nenhuma das ementas dos componentes curriculares algo que contemple ou tenha como conteúdo explícito a Educação do Campo.

No 1º Bloco – Eixo Temático Articulador: Conhecimento e Identidade Profissional, composto por 7 componentes curriculares, existem dois componentes curriculares que poderiam conter em sua ementa conhecimentos que podem possibilitar a aproximação dos alunos com a Educação do campo.

Um deles é Campos de Atuação do Profissional de Educação Física, visto que a ementa diz “Trabalho de campo objetivando o contato e a reflexão a respeito dos variados campos da atuação do profissional da Educação Física” (UNEB, 2005).

Poderia mostrar mais esse campo, que ainda está sendo pouco explorado e estudado. Percebemos que os alunos ingressam no curso e se formam sem

conhecer o termo Educação do Campo, o que vai dificultar o ingresso destes alunos nessa área, por não conhecerem e também por não estarem com a preparação adequada para atuar, deixando o campo com déficit de profissionais, causando um desnível entre campo e zona urbana e sem acesso aos conhecimentos da Educação Física.

Outro componente curricular é Pesquisa e Prática Pedagógica I que possui na ementa:

O conhecimento enquanto fenômeno social e histórico. O Conhecimento e a Educação formal. A docência como instrumento da transformação social. Elementos constitutivos da formação docente. Leitura analítica: documentação, anotação e fichamento. Organização de trabalhos acadêmicos: relatórios, artigos científicos, normas ABNT, coordenação das atividades interdisciplinares com as demais disciplinas do bloco. (UNEB, 2005).

Caberia transmitir conhecimentos sobre a Educação do Campo, já que a transformação social pode vir com a educação específica para o contexto social, o território onde o indivíduo se encontra, para futuramente serem aplicadas em Pesquisa e Prática Pedagógica IV onde se tem desenvolvimento de oficinas pedagógicas e outras atividades e conteúdo que venham potencializar a articulação entre as disciplinas do semestre: as produções intelectuais, acadêmicas e/ou de

exploração de campo de pesquisa relacionadas à docência; ferramentas metodológicas, que poderiam ser utilizadas e levadas para o Campo.

2º Bloco – Eixo Temático  
Articulador: Bases Epistemológicas da Educação Física, composto por 8 componentes curriculares.

3º Bloco – Eixo Temático  
Articulador: Conhecimento e Intervenção Pedagógica I. O componente Educação Física, Currículo e as Políticas Educacionais “estuda a organização sistemática dos currículos em Educação Física nos diversos níveis de ensino. Estudo crítico da legislação e das políticas públicas relacionadas com a Educação e a Educação Física”. (UNEB, 2005). Poderia acrescentar o estudo das leis que estão relacionadas além da Educação, Educação do Campo, Educação Quilombola e Educação Indígena.

Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Jogo:

Estuda os aspectos filosóficos e sociológicos do jogo e do esporte. Estuda e avalia as metodologias do ensino do jogo e do esporte. O significado do jogo. Concepções teóricas sobre o jogo e suas relações com o desenvolvimento da criança. Análise de referências lúdicas, aspectos metodológicos do jogo. (UNEB, 2005).

Poderia elencar em seus conteúdos jogos populares do campo, de cultura dos

agricultores, povos indígenas e quilombolas. Outro componente Saberes Necessários à Docência:

Didática objeto de estudo, pressupostos, papel e importância da Didática na formação do professor; a Didática e as tendências pedagógicas no Brasil; problematização e análise crítica da prática pedagógica. Experiências alternativas para o ensino: características, pressupostos, componentes operacionais, avanços e limites. Questão do método: pressupostos teóricos, o método do conhecimento, o método dialético, o método didático no contexto da educação, a relação objeto-conteúdo-método, conceituação e classificação. (UNEB, 2005).

Que tem na ementa experiências alternativas para o ensino: características, pressupostos, componentes operacionais, avanços e limites. Poderia incluir experiências com a Educação do Campo, já que o meio de transmissão do conhecimento é uma forma alternativa a educação urbana.

No 4º bloco, denominado Eixo Temático Articulador: Conhecimento e Intervenção Pedagógica II é composto por 7 componentes curriculares, sendo, um deles o componente curricular: As Práticas da Educação Física no Lazer, com carga horária de 60 horas, sendo 45 teóricas e 15 práticas. Sua ementa:

Origem; reflexão/trabalho/lazer/ócio. Evolução histórica do lazer; lazer e suas relações sociais; o lazer espontâneo, voluntário e orientado; o

lazer e a cultura; o lazer numa abordagem antropológica e sua relação com a Educação Física/Esporte. (UNEB, 2005).

Também poderia conter Lazer no Campo, pois, existe uma necessidade de se ter uma aproximação desses conhecimentos, visto que irão atuar em locais que podem exigir um Lazer mais próximo da realidade do campo e não da cidade. As formas de lazer na zona rural e urbana podem se distinguir em formas, práticas e conteúdo. A vida no campo é diferente da vida na cidade, a rotina não é a mesma, as relações pessoais e o tempo são diferentes, tanto para as crianças, quanto para jovens, adultos e idosos.

5º Bloco – Eixo Temático  
Articulador: Bases para a Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica I é composto por 8 componentes curriculares, dentre eles existem os estágios denominados “A Escola Como Espaço Reflexivo para Experiências Pedagógicas em Educação Física I (Estágio I)”:

Analisa e discute a partir da observação do espaço escolar as ações desenvolvidas, visando a elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica no sétimo e oitavo semestre, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso. (UNEB, 2005).

Além de Investigação e Reflexão Sobre Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal I (Estágio II):

Analisa e discute a partir da observação de ações desenvolvidas em espaços não escolares, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, organizações não governamentais (ONG), etc., visando a elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica no sétimo e oitavo semestre, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso. (UNEB, 2005).

Estes são os estágios de observações nos espaços onde futuramente poderão atuar, onde se deveriam incluir espaços da zona rural.

6º Bloco – Eixo Temático  
Articulador: Bases para a Produção do Conhecimento e Intervenção Pedagógica II é composto por 8 componentes curriculares, dentre esses estão mais 2 componentes de estágio de observação. A Escola Como Espaço Reflexivo para Experiências Pedagógicas em Educação Física II (Estágio III):

Analisa e discute a partir da observação do espaço escolar as ações desenvolvidas e elabora uma proposta pedagógica que será aplicada no sétimo e oitavo semestre, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso. (UNEB, 2005).

E Investigação e Reflexão Sobre Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal II (Estágio IV):

Analisar e discutir a partir da observação de ações desenvolvidas em espaços não escolares, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, ONGS, etc., visando a elaboração e aplicação de uma proposta pedagógica no sétimo e oitavo semestre, tomando como base os referenciais teóricos e práticos vivenciados ao longo do curso. (UNEB, 2005).

Também são estágios de observações nos espaços onde futuramente poderão atuar, onde se deveriam incluir espaços do campo. Nas observações, tanto formal ou não-formal, o campo não é oferecido ou estimulado como alternativas para observação e futura intervenção, o que dificulta a procura dos estudantes para desenvolver práticas educativas no campo, como experiência de estágio, por exemplo. Às vezes, por falta de estímulo/curiosidade, não deixando de levar em consideração a falta de transporte e infraestrutura na UNEB para que os alunos tenham mobilidade, deixando de vivenciar as áreas formais/escolares, quanto as não formais/não escolares.

7º Bloco – Eixo Temático  
Articulador: Atuação Profissional e Conhecimento Científico I, composto por 6 componentes curriculares, dentre esses estão Trabalho, Cultura, Tecnologia e

Educação Física, cuja ementa é apresentada a seguir:

O desenvolvimento histórico da tecnologia como produção sócio-cultural. Globalização e meio técnico-científico informacional. Impactos sociais, culturais e educacionais das novas tecnologias. Os novos sistemas de signos na mediação dos processos ensino-aprendizagem. As relações entre sujeito-aprendiz e os sistemas de signos em situações de ensino. As novas percepções de tempo e espaço e os novos territórios e formas de ensino e da aprendizagem. Automação, inteligência artificial e pensamento humano. Críticas à racionalidade tecnológica e respostas sociais e educacionais. (UNEB, 2005).

Poderia trazer na sua ementa as tecnologias que vem sendo e podem ser utilizadas para o ensino na Educação do Campo, já que muitas vezes a zona rural fica sem aproximação com o que vem acontecendo nos grandes centros. Alguns tipos de tecnologias podem aproximar e trazer o conhecimento para o campo. O componente Papel do Profissional de Educação Física nas Ações Administrativas, diz em sua ementa:

Estudo crítico sobre princípios organizacionais aplicados à Educação Física e Desportos; sistema desportivo brasileiro e sua legislação, política nacional de Educação Física e desportos e seus planos setoriais; elementos envolvidos na organização e desenvolvimento de eventos esportivos. Fases e funções da organização. (UNEB, 2005).

Poderíamos incluir na ementa criação e aplicação de projetos sociais para o Campo. Trabalho de Conclusão do Curso I, com a ementa “Definição do tema de pesquisa visando a elaboração da monografia final; identificação, localização e prospecção das fontes, levantamento bibliográfico e elaboração do projeto”.

Também está incluso neste bloco, definição do tema de pesquisa visando a elaboração da monografia final; identificação, localização e prospecção das fontes, levantamento bibliográfico e elaboração do projeto. Estão incluídos estágios de intervenção. Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal I (Estágio V). Ementa:

Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço da educação básica. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física Escolar sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho. (UNEB, 2005).

E Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal I (Estágio VI):

Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço não escolar. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física não escolar, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades

sociais, ONGS etc., sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho. (UNEB, 2005).

8º Bloco – Eixo Temático  
Articulador: Atuação Profissional e Conhecimento Científico II, é composto por 4 componentes curriculares, dentre esses mais dois estágios. Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal II (Estágio VII):

Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço da educação básica. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física Escolar sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho. (UNEB, 2005).

E Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal II (Estágio VIII):

Desenvolve proposta pedagógica relacionada com a Educação Física no espaço não escolar. Aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física não escolar, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, ONG, etc., sob orientação e supervisão do professor, compreendendo a elaboração de planejamentos didáticos, realização de aulas e discussão dos resultados do trabalho. (UNEB, 2005).

Além de Pesquisa e Intervenção em Educação Física IV com a ementa “Organização de atividades interdisciplinares visando à avaliação final das ações de pesquisa e estágio”. (UNEB, 2005) e Trabalho de Conclusão do Curso II, “Elabora pesquisa, seleciona bibliografia, classificação dos resultados obtidos e apresenta resultado em seminário”. (UNEB, 2005), o que torna este último bloco desgastante.

Nos estágios de intervenção, Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Formal (I e II) com carga horária de 40 horas, que tem como objetivo aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física Escolar, deveriam contemplar o campo, já que há espaço formal no campo. Em Desenvolvimento de Ações Pedagógicas na Educação Física Não Formal (I e II) com 40 horas de prática a campo, que tem como objetivo aproximação do aluno com o trabalho docente na área da Educação Física não escolar, tais como: clubes, academias, escolinhas de esportes, entidades sociais, ONGS, etc., poderiam ter aproximações com os movimentos sociais do campo e cidade, ou, desenvolver “estágio de vivência”<sup>1</sup> em assentamentos, comunidades quilombolas e indígenas.

Quando tratamos da formação de professores em uma análise do currículo de formação do Curso de Educação Física do Campus IV, existem muitas lacunas a serem fechadas para uma formação mais sólida e consistente, que atenda tanto a cidade quanto o campo.

A falta de vivências em atividades do campo pode interferir diretamente nesse processo, porque o campo passa a ser desconhecido pela maioria. De certa forma, o problema de deslocamento tanto de alunos como de professores também interfere consequentemente no possível acompanhamento dos professores nesses estágios, dificultando ainda mais a futura intervenção para estas comunidades. Também, faltam campos para a atuação, visto que as associações e movimentos sociais da região não têm tanta atuação, o que dificulta a procura e elaboração de projetos para atuação.

Nos componentes curriculares de Pesquisa e Intervenção em Educação Física (I, II, III, IV) que têm como principais objetivos da avaliação e discussão do processo de produção do conhecimento em Educação Física e analisa as nuances do trabalho pedagógico dessa área formal e não formal, também, não trazem aproximações com a discussão sobre educação do campo, no sentido mais geral.

A dificuldade ou a falta de interesse em pesquisar a Educação do Campo pode estar diretamente ligada à falta de conhecimento dos docentes, falta de estímulo pela própria instituição, ou seja, a falta de motivação durante o percurso do curso torna difícil o acesso pelo estudante a determinados conhecimentos. Se formos analisar as pesquisas sobre o conteúdo Lazer, são bem mais desenvolvidas para a cidade do que para o campo. O que deixa o campo com uma lacuna enorme, necessitando, portanto, de mais estudos e uma melhor compreensão da realidade.

O Campo sempre se manteve sustentável para si e para sustentar a cidade. A migração de volta está ocorrendo. Contudo, temos que dar suporte para esses cidadãos no que diz respeito ao conhecimento à educação, saúde e lazer de qualidade. A atuação nele vem sendo reconhecida e procurada cada dia mais. A falta de pesquisas na área, também pode estar relacionada a falta de vontade política, por ser algo que contraria a ordem, que ainda vem se estruturando e já traz no seu bojo inúmeras polêmicas. A educação do campo também não é área “campo” neutro.

Podemos observar também que ainda não possuímos um elo com o tripé ensino, pesquisa e extensão que funcione realmente. Nos grupos de pesquisa do

curso até então, não incluíram em seus estudos o conhecimento da Educação do Campo. Se existisse, poderia ajudar na aproximação e auxílio no que carece no currículo, proporcionando possibilidades no trato do conhecimento científico para com a Educação do Campo. Projetos relacionados ao lazer também estão deixando a desejar, até mesmo voltados para a cidade.

Ao analisarmos o fluxograma é notória a carência de atenção para o conteúdo lazer, esportes, jogos e cultura do campo. No geral, existe uma série de problemas curriculares no processo da formação de professores de Educação Física, dos quais aponta Taffarel (2006):

Problemas teóricos, no campo do conhecimento que ainda sofre influência de outras áreas; problemas epistemológicos, evidentes da produção do conhecimento; problemas de financiamento público, decorrentes dos ajustes estruturais que desresponsabilizam o Estado; problemas de oferecimento das condições de funcionamento dos cursos, como infraestrutura inexistente ou insuficiente; problemas curriculares, como inconsistente base teórica; problemas políticos, como a perda da autonomia universitária com a ingerência nos rumos que deve ter a formação pela forte anuência, por um lado, do poder executivo e legislativo nas universidades e faculdades, através de medidas legais que vão desde a definição de diretrizes até as questões de orçamento para a educação superior, contratação de pessoal, programas e projetos que interessam

ao governo... (Taffarel, et al., 2006, p. 154-155).

A reformulação curricular do curso é algo quem vem sendo discutida diariamente, e a busca pela a melhor forma de fazê-lo traz as contradições, tensões e os limites. As discussões tentam trabalhar com o par aparência/essência para que o currículo ofereça uma formação consistente, com sólida base científica e que contemple a relação campo-cidade, não como dualidade. Consideramos para isso, ao situarmos em uma cidade do interior da Bahia, no nordeste do Brasil, aonde a maioria dos estudantes que ingressa na universidade é de cidades menores que Jacobina ou de Distritos e Povoados. Assim, estes sujeitos históricos poderão, quando formados, retornar às suas localidades, intervindo de forma consciente na realidade da sua região.

Segundo o Coletivo de Autores (1992) o currículo deve ser capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares, tendo como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Canen e Oliveira (2002), ao tratar do currículo, afirmam que:

Apresenta de um lado, a necessidade de promovermos a equidade

educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças. (Canen & Oliveira, 2002, p. 62)

Os grandes centros possuem a grande maioria dos graduados no ensino superior, devido à falta de preocupação com o desenvolvimento do campo. Após a promulgação das Diretrizes CNE/CP 1/2002 e CNE/CES 4/2007, as instituições de Ensino Superior têm que implantar projetos políticos pedagógicos próprios. Mas, o curso de Educação Física da UNEB/DCH IV ainda não possui, mas, sim um documento norteador.

Popkewitz (1997) diz que, ao se propor outras formas de se pensar a formação docente, automaticamente estar-se-á propondo mudanças nessa formação, não havendo uma ligação linear entre o que se propõe e as mudanças evidentemente ocorridas. A palavra reforma para o autor “... não possui um significado ou definição essencial. Nem tampouco significa progresso ...”. (Popkewitz, 1997, p. 12). A ideia que o autor traz é que as reformas estão direcionadas para uma melhoria na eficiência das formas de ensino que predominam, tornando as formas de

regulação social menos aparentes. Nesse sentido, elas se relacionam com o poder, na medida em que o mesmo passa a ser exercido sem atos de repressão ou violência, mas, por meio da construção de uma identidade social. Mendes e Prudente (2011) refletem que:

Portanto, considerando que as diretrizes e o projeto pedagógico irão, atualmente, nortear o currículo, sem dúvida vemos a necessidade de mais pesquisas que abordem essas discussões, principalmente levando em conta as recentes alterações provocadas por essas novas exigências legais e o impacto da fragmentação do curso de Educação Física em duas modalidades, com formações específicas – licenciatura e bacharelado. Concluímos que os processos de reestruturação curricular nos cursos de Educação Física não ocorreram sem lutas e embates. Pelo contrário. Foram significativos momentos de disputas políticas que vão além do senso comum, mas não escapam de visões do senso comum. (Mendes & Prudente, 2011, p. 82)

Freitas (1987) defende que o projeto histórico aponta para a necessidade da elaboração de uma teoria pedagógica que explicita seu projeto social, sendo definida como a que trata do “pedagógico-didático”, dos princípios que orientam o processo pedagógico:

... enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma ‘cosmovisão’, mas é mais que isso. É

concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula fins e meios. Diferentes análises das condições presentes, diferentes fins e meios geram projetos históricos diversos. (Freitas, 1987, p. 123).

É necessário compreendermos e valorizarmos os processos históricos que levaram ao que chegamos hoje, e com eles adicionar aos que temos no presente. Temos que cultivar a cultura de acesso/permanência no campo, mas, com qualidade. Existe um grande campo de atuação e trabalho disponível e necessitado no campo de profissionais, que estejam engajados nessa militância para se unir com os movimentos sociais, dando saltos significativos para a educação em geral e para a educação do campo, em específico. Ao apontarmos a necessidade da reestruturação curricular, pensamos em um currículo que tenha como projeto a formação omnilateral, que é a:

Chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (Manacorda, 2007, p. 89).

Foi verificado que a Educação Física está materializada em diferentes práticas, em diversos contextos institucionais,

profissionais, acadêmicos, podendo, portanto, ser também identificada por variados objetos de conhecimento, que se apresentam como campos em disputa. Nesse sentido, vem se estabelecendo uma fragmentação do próprio campo de atuação. Isto se reflete no debate entre Licenciatura e Bacharelado, aspecto que, em última instância, diferencia o espaço de intervenção do professor a partir, unicamente, das possibilidades do mercado de trabalho. Porém, essa divisão pode anular determinados princípios ligados à ideia defendida hoje de que é a formação unificada, defendida pelo MEEF – Movimento Estudantil de Educação Física, na qual o profissional deve ter uma sólida e consistente formação para atuar de forma qualificada em quaisquer espaços de trabalho. Sendo assim, contempla o campo e cidade.

Ao juntarmos todas essas peças, encontraremos uma melhor formação de nossos profissionais e mais qualificados tanto para cidade quanto para o campo. A Educação do Campo com sua proposta inovadora tem mostrado sua contribuição, mesmo que existam limites e polêmicas. Essas experiências devem se expandir para outras regiões do país. O que precisamos é de uma educação igualitária que atenda às necessidades de todos, que se adeque às noções de identidade e territorialidade no

contexto da luta de classes, por exemplo, para que as gerações preservem o que existe em sua comunidade e, ao mesmo tempo, que seja um auxílio para transformações conscientes no decurso do seu desenvolvimento.

Quanto ao lazer, foi observado o quanto estamos perdendo cada vez mais ou deixando de exigir o que é nosso por direito. Quando tratamos do campo, o quadro agrava ainda mais o compromisso com campo. Os moradores das localidades em seu tempo livre do trabalho ficam sem ter grandes opções para o aproveitamento deste tempo, ficando limitados e reduzindo cada vez mais este tempo.

Mesmo com todas essas limitações, o lazer está presente no campo, mas, precisando de melhores e maiores investimentos. Os principais responsáveis por estas práticas são os próprios moradores do campo, são eles que juntos conseguem fortalecer e manter vivas as práticas de cultura corporal do campo.

## **Conclusão**

Este estudo propôs analisar como vem sendo feita a formação dos professores de Educação Física para atuarem no campo. Nos resultados observamos que a formação não está oportunizando e vivenciando a Educação do Campo e, tampouco, o Lazer para o

campo e cidade. Observamos também a pouca produção deste conteúdo no Curso de Educação Física da UNEB/Campus IV. Talvez, por falta de conhecimento ou interesse dos docentes sobre o assunto, por falta de estrutura da instituição ou, ainda, pelo engessamento do currículo.

Observamos o quanto há necessidade de cobrarmos a inserção da Educação do Campo em todos os níveis da educação, como fazem os movimentos sociais, com lutas por igualdade de terra, de educação, de trabalho e lazer, sendo o MST o principal expoente de luta.

As práticas de lazer tanto na cidade quanto no campo estão sendo tomadas pela lógica capitalista, tornando-se um mercado e não o direito a ser cobrado pela classe trabalhadora. Conferido como uma das produções do capitalismo imperativo, o lazer recebe uma forte tendência deste dentro das produções. Porém, embora influenciados diretamente, percebemos que essa interferência não é absoluta, pois, muitas culturas ainda preservam seus costumes, tradições e identidades expressas através das manifestações culturais e da cultura corporal do lazer, como podemos identificar no campo, onde isto está mais presente e em maior evidência.

Quanto ao currículo de formação de professores de Educação Física da UNEB Campus IV, verificamos que existem

lacunas no ementário que podem ser repensadas para que se possa inserir conhecimentos e vivências da Educação do Campo, para maior aproximação dos alunos e, com isso, aumentar o número de produções relacionadas à Educação do Campo.

Observamos nas análises dos dados que a sólida e consistente formação de professores de Educação Física para cidade deverá ter bases científicas embasadas na realidade, considerando a luta de classes, com foco na identidade e territorialidade, por exemplo. Apontamos que a dualidade cidade-campo é falsa e que sustenta o modo de produção capitalista, ou seja, essa fragmentação é um dos sustentáculos do sistema hegemônico.

Por fim, espera-se que este trabalho contribua para estabelecer diálogos entre a formação de professores Educação Física e a Educação do Campo, tendo como conteúdo específico o estudo do Lazer, compreendendo as especificidades da população do campo.

Pretende-se, a partir de outras produções, continuar a pesquisa, buscando cada vez mais aprimorar a potencialidade da temática, bem como seu grau de relevância.

## Referências

Almeira, R. A. & Paulino, E. T. (2000). Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. *Revista Geografia*, 9(2), 113-127.

Arroyo, M. G. (1992). Escola, Cidadania e Participação no Campo. *Em Aberto*. (9).

Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brandão, C. R. (1999). *O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. Porto Alegre: Sulina.

Campanhola, C., & Silva, J. G. (2002). O lazer e o novo rural. In Bruhns, H. T., & Guitierrez, G. L. (Orgs.). *Enfoques Contemporâneos do lúdico: III ciclo de debates e lazer e motricidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.

Conselho Nacional de Educação. (2002). *Parecer nº 0138, de 3 de abril de 2002 (2002, 3 de abril). Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física*. Brasília: Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

D'Agostini, A., & Vendramini, C. R. (2014). Educação do Campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos movimentos sociais organizados. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 299-322, <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>

*Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo*. (2002). Resolução 001/02. Brasília: CNE/MEC.

Dumazedier, J. (2001). *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva.

Elias, N., & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Memória e Sociedade.

Freitas, L. C. (1987). Projeto histórico, ciência pedagógica e “didática”. *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, ano IX, (27).

Gamboa, S. A. S. (2010). A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Godbey, G. (1990). *Leisure in your life: an exploration*. Pennsylvania: Venture Publishing.

Gomes, C. L. (Org.). (2004). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

IBGE. (2009). *Censo Agropecuário 2006 – Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação*. Rio de Janeiro: IBGE.

Manacorda, M. A. (2007). *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução Newton Ramosde-Oliveria. Campinas, São Paulo: Alínea.

Marcellino, N. C (1990). *Pedagogia da animação*. Campinas: Papyrus.

Martins, F. J. (2009). *Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar*. Congr. Intern. Pedagogia Social Mar.

Marx, K., & Engels, F. (1984). *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes.

Mendes, C. L.; Prudente, L. G. (2011). O currículo de formação dos cursos de educação. *Form. Doc.*, 3(5), 70-84.

Mello, E. L. (2008). *Reflexão Sobre Agricultura Familiar e Educação*. Trabalho Final apresentado para o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em convênio com a Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Mészáros, I. (2002). *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Campinas: Boitempo/Unicamp.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis: Vozes.

Pereira, J. B. J. J. & Francioli, F. A. S. (2011). Materialismo Histórico Dialético: Contribuições para a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. *História, Trabalho e Educação*, 3(2).

Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas.

Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (2002). *Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior*. Brasília: Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Resolução 04/2009 CNE/CES, de 6 de abril de 2009 (2009). *Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, bacharelados, na modalidade presencial*. Brasília: Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação.

Santos, M. (2004). *O espaço dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos*. São Paulo: Edusp.

Soares, E. (2005). *Bases para uma política pública de educação do campo*, Mimeo.

Taffarel, C. N. Z. (2005). Lazer e projeto histórico. *Impulso*, 16(39), 91-106.

Taffarel, C. N. Z., Lacks, S., Carvalho, M. S., Casagrande, N., D'Agostini, A., & Santos Júnior, C. L. (2006). Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo. *Rascunho Digital*.

Taffarel, C. N. Z., Santos Júnior, C. L., Colavolpe, C. R. (Orgs.). (2009). *Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: Construindo Políticas Públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer*. Salvador: EDUFBA.

Taffarel, C. N. Z., Santos Júnior, C. L., D'Agostini, A., Colavolpe, C. R., Santos, J. B., Titton, M., Oliveira, M. L., & Tranzilo, P. R. (2009). Mutirões e Círculos Populares de Educação, cultura, esporte e lazer no campo. In Taffarel, C., Santos Júnior, C., & Colavolpe, C. (Orgs.). *Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: Construindo Políticas Públicas para a Educação Física, Esporte e Lazer*. Salvador: EDUFBA.

UNEB. (2005). *Ementário do Curso de Licenciatura em Educação Física*. Departamento de Ciências Humanas - Campus IV, Jacobina.

<sup>i</sup> Atividades já desenvolvidas pelos cursos de Educação Física da UFPR e UFBA, por exemplo.

Recebido em: 03/07/2016

Aprovado em: 28/07/2016

Publicado em: 13/12/2016

**Como citar este artigo / How to cite this article /  
Como citar este artículo:**

APA:

Santos, C. C., & Cruz, A. C. S. (2016). O conhecimento sobre o lazer no curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB campus/DCH IV e a especificidade da Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 1(2), 318-343.

ABNT:

SANTOS, C. C.; CRUZ, A. C. S. O conhecimento sobre o lazer no curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB campus/DCH IV e a especificidade da Educação do Campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 318-343, 2016.