

JULIANE SONDA

**A CULTURA CORPORAL NA ESCOLA:
REFLEXÕES SOBRE SEU SIGNIFICADO**

*Monografia elaborada como pré-requisito de Conclusão
da disciplina Seminário de Monografia do curso de Educação
Física da Universidade Federal do Paraná.*

ORIENTADORA: IDELZI TEREZINHA MASSANEIRO

Agradecimentos

*À **Claudia Sonda** pela atenção, interesse e apoio dedicado durante a realização deste trabalho.*

*Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade.*

Raul Seixas

SUMÁRIO

	RESUMO	v
1.0	PROBLEMA.....	1
1.1	ENUNCIADO	1
1.2	DELIMITAÇÃO	2
2.0	JUSTIFICATIVA.....	3
3.0	OBJETIVOS	5
3.1	OBJETIVO GERAL	5
3.2	OBJETIVO ESPECÍFICO	5
4.0	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
4.1	CONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	6
4.2	EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CONTEXTO PROGRESSISTA	8
4.3	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	14
4.4	OS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	17
4.5	DEFINIÇÃO DE TERMO.....	19
5.0	METODOLOGIA.....	20
6.0	ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS DE CONTEÚDO	21
	CONCLUSÃO	30
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	32

RESUMO

Esta monografia faz uma reflexão acerca dos problemas da Educação Física Escolar, especificamente no que se refere a conteúdos.

Com referências na Pedagogia Histórico-Crítica, parte desta, para entender a Educação Física enquanto disciplina e componente curricular.

Em sua fundamentação teórica faz uma abordagem histórica da Educação Física definindo suas diferentes tendências em cada momento, baseando-se em três autores: MEDINA (1985), GHIRALDELLI (1989), CASTELLANI, FILHO (1991).

Na sequência, aborda-se a questão da Educação Física Escolar e seus conteúdos, na qual os pressupostos teóricos estão baseados nos estudos do professor GHIRALDELLI (1990).

O tipo de pesquisa utilizada para a elaboração desta monografia foi a bibliográfica, onde foram analisados duas obras: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná — SEED/1990 escrito por TOLKIMITT e colaboradores, e o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) produzido por um grupo de autores, obras estas; que tratavam de fazer a crítica ao modelo teórico desenvolvido até então.

Conclui-se que a Educação Física carece de estudos aprofundados acerca deste tema e que apesar do esforço das literaturas consultadas, ainda permanece a questão e a dúvida com relação a quais seriam os conteúdos significativos para a composição de um currículo escolar.

1.0 PROBLEMA

1.1 ENUNCIADO

É crescente a preocupação em redefinir o papel da Educação Física no contexto educacional brasileiro, visto a situação precária em que se encontra no cotidiano das escolas, especialmente no ensino público. Vários trabalhos estão sendo produzidos com intuito de repensar a prática pedagógica da Educação Física, sua validade, objetivos e conteúdos; principalmente a partir da década de 80.

A reflexão sobre os problemas da Educação Física, remeterá, inevitavelmente, a um contexto mais abrangente: a Educação que, por sua vez, não passa por dificuldades diferentes, sendo ambos determinadas e determinantes na sociedade.

Entende-se ser a Educação um dos caminhos que busca compreender as relações sociais, portanto torna-se um instrumento para a explicação da ação dos homens na sociedade.

A Pedagogia Histórico-Crítica, com pressupostos no materialismo histórico, originou-se pela necessidade em compreender a Educação a partir de um desenvolvimento histórico e objetivo, ou seja, concreto.

Vários professores vêm assumindo esta pedagogia entendendo como a vertente que hoje, mais poderá dar conta das questões educacionais, sendo a mesma classificada como um modelo social transformador.

A Educação Física pensada no prisma de uma pedagogia progressista desencadeou discussões sobre o seu objeto de estudo — o corpo em

movimento — caracterizando a necessidade da mesma ser pensada sob um ângulo com maior cientificidade.

Neste contexto, têm a cultura corporal determinada historicamente como um referencial norteador da sistematização de seus conteúdos, sendo a partir deste, que o trabalho desejou refletir sobre quais seriam os conteúdos significativos para compor um currículo na rede de ensino público de primeiro grau, (1º a 4º série).

1.2 DELIMITAÇÃO

1.2.1 Local

A pesquisa foi realizada na cidade de Curitiba no estado do Paraná.

1.2.2 Universo

Foram considerados integrantes do universo deste estudo a produção intelectual e crítica referente a Educação Física, a partir da década de 80.

1.2.3 Época

1992.

2.0 JUSTIFICATIVA

A primeira razão pela qual resultou este trabalho é o descaso com o ensino público no Brasil, principalmente no nível fundamental, onde o enfoque quantitativo prevalece sobre o qualitativo.

As estatísticas evidenciam ser no sistema público de ensino a maior concentração das classes populares, portanto, entende-se ser a partir destas que o saber elaborado e sistematizado poderá contribuir na reflexão, com perspectiva de uma mudança social.

Para tanto é necessário refletir acerca dos conteúdos veiculados na escola, lembrando o que NIDELCOFF (1984) diz: “resta então verificar se os conteúdos propostos aos alunos verdadeiramente os ajudam a explicar a realidade e a levantar problemas dentro dela, ou se, pelo contrário, contribuem para torná-los mais alienados”.

No âmbito da organização curricular, a Educação Física é a disciplina que trata, pedagogicamente da cultura corporal, construída a partir do corpo em movimento, fruto das relações sociais historicamente determinadas.

Os estudos históricos da Educação Física têm contribuído para sistematizar os conteúdos sob 4 grandes eixos, quais sejam: a Dança, como saber que expressa a espiritualidade principalmente na fase pré-histórica e hoje na sociedade contemporânea forma uma linguagem representativa na dimensão da sensibilidade humana com forte expressão artística; o Jogo que sintetizou o modo de viver do homem primitivo e sua adaptação; a Ginástica que caracterizou o apogeu da civilização

Grego-romana e por fim o Esporte institucionalizado como síntese cultural da sociedade industrial.

GHIRALDELLI (1984) ressalta que “rediscutir os conteúdos não significa historicizá-los”, fazendo-se necessária uma classificação prévia dos conteúdos buscando distinguir aqueles que nasceram no interior da Educação Física, daqueles que pertenciam a um movimento cultural específico. O mesmo autor acrescenta ainda ser preciso distinguir os conteúdos que resultam do mercado capitalista, a aeróbica; por exemplo, importados da sociedade americana.

Por fim este trabalho justificou-se pela importância em discutir os conteúdos a partir de uma perspectiva progressista, neste caso, a Pedagogia Histórico-Crítica, com intuito de fortalecer e legitimar a Educação Física, através da socialização do saber elaborado e apropriação do mesmo pelos alunos.

3.0 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Estimular a reflexão dos problemas da Educação Física Escolar, especialmente no que se refere a conteúdos.

3.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

Contribuir no processo de sistematização dos conteúdos de Educação Física no âmbito da cultura corporal.

4.0 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 CONTEXTUALIZANDO A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma das vertentes da Pedagogia Progressista, referendada nos princípios do materialismo histórico, que vem diferenciando-se de outras concepções de ensino, a partir da década de 80 onde a mesma começou a ser discutida mais coletiva e amplamente.

As bases do materialismo histórico foram colocadas na obra: “A Ideologia Alemã” (1845-46) escrita por Marx e Engels; que “buscam nas formações sócio-econômicas e nas relações de produção os fundamentos verdadeiros da sociedade”. (TRIVIÑOS, 1987).

TRIVIÑOS (1987) entende que o materialismo histórico é a “ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade”.

CURY (1989) identifica que o “pressuposto desta sociedade são as relações sociais inerentes ao capitalismo, ainda que em geral, entende que a densidade histórica da Educação estará em relação com as necessidades de produção social”.

Entende-se que a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo que a compreensão da Educação passa pela compreensão da natureza humana não podendo ser desvinculada a questão do trabalho; sendo assim, a Educação é “uma exigência do e para o

processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 1991).

A aquisição do saber é uma necessidade humana que possibilita uma ampliação das capacidades dos homens para seu desenvolvimento numa atividade material e social.

LIBÂNEO (1986) contribui nesta discussão ao definir o saber como “uma manifestação da cultura, um dos produtos da ação transformadora do homem sobre a natureza e as relações sociais”. Acrescenta ainda que o saber “deriva da prática humana, das relações de trabalho e, no desenvolvimento histórico da humanidade, vai sendo sistematizado e constituindo a herança cultural. Pelo próprio trabalho vai sendo recriado e reelaborado em função das exigências colocadas pela prática social”.

A Pedagogia Histórico-Crítica em vias de consolidar-se como uma prática pedagógica busca seus fundamentos a partir do entendimento da Educação tendo em vista as relações sociais e suas “manifestações no desenvolvimento histórico e social. Tem como objetivo principal a transmissão de conteúdos clássicos do saber sistematizado e elaborado cientificamente contido nas matérias de estudo, por métodos da apropriação ativa e outros processos pedagógicos, como requisito para a ação prática humana no mundo do trabalho e da vida social. (LIBÂNEO, 1986)

Portanto, a Pedagogia Histórico-Crítica originou-se pela necessidade em compreender a Educação a partir de um desenvolvimento histórico e objetivo, ou seja, concreto, buscando referências para esclarecimentos no materialismo histórico, que explica a divisão da sociedade em classes.

Na sociedade capitalista o saber é produzido na relação entre as classes em conflito, por isso a tendência é tornar esse saber elaborado exclusividade da classe dominante, limitando os trabalhadores na

utilização do mínimo necessário à sua sobrevivência na condição de dominados.

Assim a questão da socialização do saber elaborado cientificamente, preconizado pela Pedagogia Histórico-Crítica, inspira-se todo na concepção do Materialismo Histórico Dialético, pela crítica da sociedade capitalista, desenvolvida por Marx e Engels.

Através de um estudo realizado sobre as tendências e correntes da Educação Brasileira efetuou-se uma classificação das correntes pedagógicas em dois grupos assim denominados: Modelo Social Liberal Conservador e Modelo Social Transformador. As pedagogias Tradicional, Renovada (Escola-Nova) e Tecnicista pertencem ao primeiro modelo. As Pedagogias Libertadora, Libertária e Pedagogia dos Conteúdos ou Histórico-Crítica caracterizam o segundo modelo.

Com relação a estas classificações a abordagem será feita numa relação direta com a Educação Física em cada momento onde prevaleceu a tendência, com intuito de enquadrá-la em uma perspectiva progressista, levando-se em consideração sua história e evolução.

4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CONTEXTO PROGRESSISTA

Para entender a Educação Física como uma efetiva contribuição para a compreensão de uma determinada realidade, que por sua vez é dinâmica, portanto em constantes transformações é necessário uma reflexão crítica das tendências e corrente que vêm se manifestando na história da Educação Física brasileira; buscando saber a quais necessidades a mesma respondeu nos diferentes momentos históricos.

Uma abordagem de cunho filosófico interessante para ser analisada neste trabalho é a do Professor Medina em seu livro a Educação Física cuida do corpo... e "mente"... (1985), onde o autor identifica três concepções, que aqui serão descritas sucintamente.

A primeira, denominada Educação Física Convencional está apoiada na visão do senso comum, que é entendida pelo autor como “a visão mais corriqueira, mecânica, simplista e vulgar que se faz do ser humano e do mundo”. (MEDINA, 1985). Admite o corpo em segundo plano, desvalorizando-o, embora não explicitamente. É fruto de uma visão dualista ou pluralista do homem. Ao trabalhar o corpo não consegue compreendê-lo além dos seus limites biológicos.

A segunda concepção distancia-se da visão mais comum e vulgar estabelecida pela Convencional, e é denominada de Educação Física Modernizadora. Enquanto a Concepção Convencional propunha a “Educação do Físico”, esta segunda considera como uma “Educação através do Físico”.

Além do biológico esta concepção preocupa-se com o aspecto psicológico, mas caracteriza-se por possuir uma visão dualista igual a concepção Convencional.

Entende a Educação mais a nível individual, acreditando que as transformações ocorram sempre neste plano, ou seja, os indivíduos devem moldar-se às funções e exigências que a sociedade lhes impõe. (MEDINA, 1985)

Finalmente a terceira concepção classificada por MEDINA é a mais ampla de todas e é denominada Educação Física Revolucionária. Esta, não considera “nenhum fenômeno de uma forma isolada, sendo o ser humano entendido por meio de todas as suas dimensões, e no conjunto de suas relações com os outros e com o mundo”. (MEDINA, 1985).

O corpo é considerado em todas as suas manifestações, teoriza sobre os aspectos biológicos, psicológicos e sociais, mas age fundamentalmente sobre o todo.

MEDINA definiu a Educação Física Revolucionária como “a arte

e a ciência do movimento humano que, através de atividades específicas auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-os e transformando-os no sentido de sua auto-realização de uma sociedade mais justa e livre”. Luta-se por uma Educação que verdadeiramente vise a libertação; nos aspectos citados anteriormente.

Um trabalho subsequente ao de MEDINA é o do professor GHIRALDELLI, desenvolvido na UNESP – Rio Claro (1988), onde através da análise de artigos, publicações nas revistas de Educação Física que circulavam no Brasil, dos anos 30 até os dias atuais foi possível elaborar um quadro das tendências e correntes da Educação Física Brasileira.

GHIRALDELLI (1988), contribui com reflexões críticas e adequadas para este momento, onde se faz necessário descobrir as relações sociais que estão por trás das tendências, discursos e programas de ensino, o que MEDINA não abordou em sua obra escrita em 1985.

A partir do estudo de GHIRALDELLI (1988) foi possível resgatar cinco tendências, quais sejam: Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930–1945); a Educação Física Pedagogicista (1945–1964); a Educação Física Competitivista (pós 64) e a Educação Física Popular. O mesmo autor afirma que é preciso ter claro que essas classificações não são arbitrárias, procura revelar o que há de essencial em cada uma das tendências, levando-se em consideração que as “tendências que se explicitam numa época, estão latentes em épocas anteriores e também, tendências que aparentemente desapareceram foram, em verdade, incorporadas por outras”.

A Educação Física Higienista é uma concepção particularmente forte no período de 1889–1930 caracterizando o final do Império e início da primeira República; com ênfase na questão da saúde.

Caberia a Educação Física um papel fundamental na formação

dos homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação, agindo como protagonista num projeto de assepsia social (GHIRALDELLI, 1989).

GHIRALDELLI afirma ainda em sua análise que a perspectiva da Educação Física Higienista aparece como a possibilidade de “resolver o problema da saúde pública pela Educação”.

Em 1930 configurou a Pedagogia Militarista que relegou a saúde dos indivíduos e a saúde pública, presentes na Pedagogia Higienista, para ressaltar a “Saúde da Pátria”. Visava impor a toda sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de quartel, obtendo assim uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. O papel da Educação Física nesta tendência é colaborar com a elitização, através da eliminação dos fracos e premiação dos fortes. (GHIRALDELLI, 1989)

É na tendência Pedagogicista que a Educação Física configura-se como uma prática educativa, até então não colocada pelas tendências Higienistas e Militaristas.

Ainda não podendo ser considerada progressista, mesmo que esta teoria tenha se demonstrado como um avanço em relação a militarista. É muito influenciada por teorias escolanovistas e pode-se identificar a penetração do liberalismo americano dos anos 50. Seu apogeu foi no período pós-guerra (1945–1964). (GHIRALDELLI, 1989)

A Educação Física reduz-se então ao desporto de alto-nível, onde se caracteriza a corrente Competitivista; servindo assim a uma hierarquização e elitização social, também presentes em outras concepções anteriormente descritas. Mostra-se neutra em relação aos conflitos político-sociais, assegurando que o desporto é um bem em si e deve ser assegurado por “qualquer tipo de governo”. (GHIRALDELLI, 1989)

No entanto, o desporto de alto nível divulgado amplamente pela

mídia e pelos meios de comunicação, tinham como objetivo atuar como canalizadores de energia servindo de analgésico ao movimento social.

A última corrente classificada por GHIRALDELLI (1989) é denominada Educação Física Popular, sendo esta uma “concepção que emerge da prática social dos trabalhadores”. Privilegia-se a ludicidade, a solidariedade, a organização e a mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

SALOMÃO (1992), em seu estudo realizado recentemente intitulado “Educação Física Progressista — Histórico e Perspectivas”, contribuiu nesta análise afirmando que “após comparar-se as diferentes tendências, são bastante interessantes algumas conclusões que podem ser feitas: A Educação Física sempre esteve atrelada aos interesses da classe dominante de então”.

CASTELLANI, em seu livro a “Educação Física no Brasil a história que não se conta” (1988), faz também uma abordagem histórica da Educação Física, onde afirma que é possível identificar três tendências: Biologização, Psico-Pedagogização e finalmente a terceira tendência que está respaldada na Concepção Histórico-Crítica de Filosofia de Educação.

A primeira; Biologização, caracteriza-se por “reduzir o estudo da compreensão e explicação do homem em movimento apenas a seu aspecto biológico, dissociando-o dos demais aspectos que caracterizam o movimento humano, antropologicamente considerado”. (CASTELLANI/FILHO, 1991)

Observa-se nesta tendência a presença marcante da categoria médica na Educação Física, podendo ser identificada com a Concepção Higienista classificada por GHIRALDELLI (1989), e já descrita neste estudo anteriormente.

A segunda tendência reconhecida como aquela que se traduz na

Psico Pedagogização da Educação Física, caracteriza-se “pela análise das instituições sociais enquanto sistemas fechados, forjando formulações abstratas a históricas de criança, homem, idoso, como se existissem em si mesmos, ao largo das influências das relações sociais de produção que se fazem presentes na sociedade em que se encontram inseridas. (CASTELLANI, FILHO, 1991)

É possível observar uma identificação entre as duas tendências elucidadas até aqui, e não uma contraposição, ou seja, tanto a Biologização quanto a Psico-Pedagogização da Educação Física integram o quadro das concepções acríticas da Educação, conforme a classificação de SAVIANI.

A terceira tendência está baseada na Concepção Histórico-Crítica de Filosofia de Educação, onde procura “veicular o entendimento de que o movimento que privilegia enquanto elemento por excelência da Educação Física, reveste-se de uma dimensão humana, uma vez que extrapola os limites orgânicos e biológicos”..., pois o “homem é um ser eminentemente cultural e o movimento humano, por conseguinte, representa um fator de cultura, ao mesmo tempo em que também se apresenta como seu resultado”. (CASTELLANI FILHO, 1991)

O que se pode concluir destes estudos apresentados até aqui é que nos últimos anos têm configurado na Educação Física Brasileira uma corrente denominada progressista; onde GHIRALDELLI (1991) aprofunda esta questão afirmando que “trata-se de ir além de uma abordagem que permanece na identificação de condicionamentos internos do movimento corporal humano e aderir a uma abordagem que busca compreender nas suas transformações no bojo da trama objetiva das relações sociais”.

E, CASTELLANI (1988) caracteriza o educar numa perspectiva progressista como:

Uma ação essencialmente política na medida que busca possibilitar a apropriação pelas classes populares do saber, própria da cultura dominante, instrumentalizando-os para o exercício pleno de sua capacidade de luta no campo social. Cabe, então a Educação Física auxiliar no entendimento do saber universal pelas classes subalternas, no que é pertinente a motricidade humana, através da socialização do corpo de conhecimento existente a respeito do Homem em movimento.

FREITAS (1991), ao buscar substanciar a Educação Física pela corrente filosófica marxista, permitindo o confronto entre as diferentes vertentes, já analisadas neste trabalho, contribui com uma discussão científica na sua obra: “A miséria da Educação Física”, fazendo uma reflexão profunda a respeito da cultura corporal objetivando entender o significado da Educação Física em seu desdobramento histórico; contribuindo ainda na definição do papel e função social do profissional da área da Educação Física, afirmando:

Ainda que o nosso caminho seja escarpado e estreito, pedregoso e pantanoso, continuamos acreditando na função social do professor de Educação Física, agente político de transformação, que longe de ser ou de reproduzir mecanicamente a sociedade em que vive, que é a de propiciar condições de reflexão crítica, por meio de jogos e/ou atividades motoras coletivas, objetivas e intencionais, onde crianças e adolescentes entrem em contato precocemente, com a fantasia do possível pela coletivização dos seus fazeres.

Ainda em sua análise, o autor acima citado, afirma que a relação pedagógica–dialética, relação problematizadora fará com que os indivíduos possam vir a perceber que “os males da nossa sociedade são o individualismo mórbido, mecanismo dionisiaco, desmesurado, devasso e dissoluto, que busca o acerramento das desigualdades e, portanto, a favor da destruição mecânica da condições humana”.

4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A posição da Educação Física enquanto componente escolar

está definida de acordo com a Lei 5692/71 onde em seu artigo 7º dispôs a obrigatoriedade da inclusão da Educação Física nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Ainda em 1971, o Decreto nº 69.450 regulamentou o artigo 22 da Lei nº 4024, tratando especificamente da Educação Física como atividade escolar regular integrante do currículo em todos os graus de ensino do Brasil.

As mesmas leis ainda definem como deve ser dado o enfoque para a disciplina nos diferentes graus de ensino, afirmando que no ensino primário ela caracteriza-se por atividades de caráter recreativo e nos demais a inclusão do desporto. (BETTI et alli, 1988).

A Educação Física Escolar apresenta-se de certa forma amparada por legislação específica, entretanto entre a palavra escrita, o discurso e a situação concreta de seu ensino no 1º grau, pode-se perceber incoerências, descaso, onde as leis e decretos “pouco têm contribuído para entender a Educação Física enquanto uma prática social, em especial no que se refere à escola”. (CASTELLANI, 1983).

A discussão que hoje vem sendo feita em torno da Educação Física é para que sua tarefa educativa seja desenvolvida com uma compreensão do homem total e unitário, descaracterizando o homem como um ser corpo-e-alma. E a partir da corporeidade humana construída na história e na expressividade do ser, que a proposta curricular do estado de Santa Catarina propõe a “necessidade de uma reflexão filosófica de questionamentos sobre a presença da Educação Física na escola e sobre a valoração, no contexto sócio-político-cultural do corpo humano e seus movimentos expressivos”. (SEESC, 1991).

A Educação Física, pensada por SOARES (1986) é a que “se utiliza do corpo e através de seus movimentos contribui para o crescimento de todas as dimensões humanas”, sendo decorrente de uma concepção

de homem e de mundo, vinculando uma prática voltada para a realidade social.

Entendendo que o homem é um ser social, portanto inserido nas relações sociais, é que a Educação Física neste contexto, têm segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina como princípio: “despertar a consciência do movimento, enquanto comunicação, interação nas relações de classes sociais e suas transformações”. (SEESC, 1991).

A Educação Física vêm desencadeando então discussões sobre o seu objeto de estudo — O corpo em movimento — sendo pensada sob um ângulo com maior cientificidade, tem como referencial norteador a cultura corporal determinada historicamente. Portanto a disciplina tratará pedagogicamente na escola, temas desta cultura que foram sistematizados, através da contribuição de alguns estudos históricos, em ~~três~~^{três} grandes eixos: a Dança, considerada uma das atividades físicas mais significativas para o homem antigo, onde através desta expressavam seus sentimentos, podendo ter características eminentemente lúdicas como também ritualísticas, enfim era praticada por todos os povos na antiguidade, ganhando enfoques diferentes no seu desenrolar histórico. O Jogo, que sintetizou o modo de viver do homem primitivo e sua adaptação, a Ginástica que caracterizou o apogeu da civilização greco-romana e por fim, o Esporte institucionalizado como síntese da sociedade industrial.

Portanto, uma nova compreensão da Educação Física no contexto escolar implicaria considerar certos critérios pelos quais os conteúdos são selecionados e organizados, para tanto “exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

LIBÂNEO (1985) contribui neste sentido ao dizer que “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é

preciso que se liguem de forma indisociável a sua significação humana e social”.

O reconhecimento da importância da Educação Física Escolar passa portanto, pela questão dos conteúdos, ou seja, sua seleção e sistematização, ainda que para SAVIANI (1991) “os conteúdos não representem a questão central da pedagogia”, porque conforme o mesmo autor, eles se “produzem a partir das relações sociais e se sistematizam com autonomia em relação á escola”. Contudo, a Educação Física ainda não tem definido quais os conteúdos que possuem significados e que possam compor uma proposta curricular.

Entende-se até aqui, a dimensão humana, política e social que permeia a Educação Física Escolar, não podendo mais a mesma adotar uma prática descompromissada e desvinculada do movimento social.

Necessário se faz, portanto, a reflexão sobre a cultura corporal tendo em vista que a “expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio cultural da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

4.4 OS CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física segundo GHIRALDELLI (1991) têm como objeto de estudo o “movimento corporal parametrizado”. Esta concepção de Educação Física defendida pelo autor, coloca como conteúdos para a disciplina: a Dança; Jogo Recreativo, entendido como aquele que se desenvolve como representação da ludicidade infantil, permeando o desenvolvimento humano nas diferentes faixas etárias, principalmente na primeira e segunda infância; o Jogo pré-desportivo, como aquele que utilizando-se das habilidades desportivas passa a caracterizar um momento específico da aprendizagem do desporto, muito comum na

prática da Educação Física Escolar; o Desporto, as Lutas (judô, karatê, etc) e a Ginástica.

O autor ressalta que os conteúdos dividem-se, quanto à sua origem, em três grupos. O primeiro grupo de conteúdos consiste naqueles que nasceram no interior da Educação Física na sociedade contemporânea e são representados pelo volei, basquete, handebol, entre outros. O segundo grupo é proveniente de situações culturais específicas e que após um desvinculamento de suas características originais, foram mais tarde incorporados pela Educação Física, quais sejam: as lutas, centralizadas nas de origem oriental (judô, karatê) e mais recentemente a capoeira, como forma de representação da luta social da cultura negra na sociedade brasileira. E, por fim, o terceiro grupo que inclui atividades, sejam estas de caráter lúdico e/ou desportivas, criadas diretamente pelas condições da sociedade capitalista atual como a aeróbica, o desporto espetáculo; que tiveram acentuada infiltração na Educação Física brasileira.

GHIRALDELLI (1991) considera que todos esses conteúdos estão em constante desenvolvimento, ou seja, possuem uma história, portanto, “aprender a história de cada um significa começar a captar a especificidade da Educação Física, e para tal, faz-se necessário a apreensão concreta do movimento corporal humano parametrizado por estes conteúdos”.

Os conteúdos polarizados nos eixos: Ginástica, Dança, Jogos aqui já expressados são entendidos como clássicos nas várias concepções existentes na Educação Física moderna, ressaltando que o “clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual, é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. (SAVIANI in COLETIVO DE AUTORES, 1992).

GHIRALDELLI dá ênfase no conteúdo historicamente determinado como ponto de partida para refletir, entender e reconstruir a sociedade, portanto em sua proposta de conteúdos para a Educação Física defende que é necessário “discutir para cada conteúdo suas origens históricas, sua vida e transformação no interior da Educação Física, suas transformações a partir da dinâmica das relações sociais, seu estatuto epistemológico, e seu valor educativo”. (GHIRALDELLI, 1990).

Outra questão apontada pelo autor é quanto ao movimento corporal humano enquanto produto que se mercadoriza, pois, segundo GHIRALDELLI (1991) é a partir deste referencial que será possível captar e apreender o movimento concretamente; além das abordagens antropológicas, psicológicas; buscando então, uma abordagem que busque a compreensão do movimento corporal em “suas transformações no bojo da trama objetiva das relações sociais”.

4.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Cultura corporal: “... O acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizados pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo Homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

5.0 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração desta monografia foi a pesquisa bibliográfica.

O primeiro momento caracterizou-se pelo encaminhamento à literatura existente, referente ao tema (conteúdos Educação Física), através da consulta de livros, textos, artigos científicos, revistas e propostas curriculares.

Em seguida foi feita uma análise do material disponível, levando-se em consideração alguns critérios para esta seleção: adequidade ao assunto, autor e atualidade. Foram considerados mais relevantes e pertinentes a este estudo, a produção intelectual e crítica a respeito da Educação Física a partir dos anos 80.

Com referências na fundamentação teórica foram analisados e discutidos nesta monografia duas propostas de conteúdos, a primeira é a do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná — SEED/1990 e a segunda é o livro Metodologia do Ensino de Educação Física — 1992, ambas escolhidas para a análise por se encontrarem concluídas no momento em que foi iniciada a pesquisa.

As propostas foram analisadas levando-se em consideração a coerência e a contradição existente entre os seus pressupostos teóricos e a sistematização dos conteúdos, considerando a relação cultural, social e histórica entre eles.

6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS PROPOSTAS DE CONTEÚDO

As propostas eleitas para serem analisadas foram duas; a primeira é a do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná SEED/1990 escrita pela professora VALDA M. TOLKMITT e colaboradores; e a segunda é o livro Metodologia do Ensino da Educação Física, proposta esta, fruto de um grupo de autores, entre eles MICHELI ORTEGA ESCOBAR e CELI N.Z. TAFFAREL.

A análise buscou interpretar as contradições inerentes em cada proposta e a proximidade e/ou distanciamento entre elas; tendo como referencial a fundamentação teórica do trabalho, mas mais especificamente o tópico sobre os conteúdos na Educação Física Escolar baseado nos estudos do professor GHIRALDELLI (1990).

Na tentativa de fazer um resgate histórico acerca dos conteúdos TOLKIMITT (1990) discute a origem dos mesmos levando em consideração as relações que o homem estabelece com a natureza através do trabalho.

TOLKIMITT enumera quatro conteúdos para compor um currículo, quais sejam: A Ginástica, A Dança, O Jogo e o Esporte que serão distribuídos em séries (Pré-Escola, Ciclo de Alfabetização e 3^a e 4^a séries, 5^a e 6^a séries, 7^a e 8^a séries). Interessa a este estudo apenas o que se refere até a 4^a série, excluindo portanto desta análise o Esporte.

A ginástica, entendida como a exercitação do corpo, passou a ser assim denominada a partir da Grécia Antiga, “quando seu objetivo era preparar os homens fisicamente para a guerra”. (TOLKIMITT, 1990).

A ginástica de solo é preconizada da pré-escola até a 4ª série, com diferenciações em cada série. Segundo a proposta em estudo, os conteúdos a serem abordados no interior da ginástica de solo para a pré-escola e ciclo de alfabetização, são os seguintes: rolamento, roda, vela, avião. Para a 3ª e 4ª série a autora introduz a aprendizagem da parada de mão com ajuda e a parada de cabeça com ajuda.

Na distribuição dos conteúdos da ginástica a autora contempla apenas alguns elementos da ginástica de solo, não respondendo a historicidade objetiva por ela resgatada nos pressupostos teóricos da proposta; portanto a relação se torna contraditória.

A Dança, “considerada a mais antiga das artes criadas pelo homem” (TOLKIMITT, 1990) era expressada através de movimentos rítmicos, cadenciado, traduzindo emoções, fantasias, idéias e sentimentos.

TOLKIMITT, ao referir-se à Dança como arte, distância este conteúdo, enquanto conhecimento a ser tratado pela e na Educação Física, aproximando o mesmo no Campo das Artes.

A sua proposta para a Dança sistematiza os conteúdos da seguinte forma: na Pré-escola, brinquedos cantados, cantigas de roda, danças populares, organização e orientação temporal. No Ciclo de Alfabetização reduz-se a brinquedos cantados e cantigas de roda. Nas 3ª e 4ª séries resgata as danças populares, folclóricas e o ritmo tendo como princípio metodológico a relação histórico-social dos movimentos folclóricos e suas implicações na sociedade brasileira.

O conteúdo de Dança para as séries iniciais também não responde de forma coerente ao discurso de sua fundamentação. O mesmo polariza alguns aspectos da Cultura da Dança Popular mesclados com alguns conteúdos da Educação Psicomotora (organização e orientação temporal) e princípios metodológicos do conteúdo em questão.

O último conteúdo a ser analisado é o jogo, já que o Esporte não é orientado para as séries iniciais nesta proposta.

O jogo permite que a “criança aprenda a se conhecer, conhecer a natureza, os eventos sociais, a dinâmica interna e a estrutura de seu grupo, as relações entre as pessoas e os papéis que estas assumem através do jogo”. (TOLKIMITT, 1990)

A autora defende ainda que a criança “necessita do jogo para atuar sobre tudo o que a rodeia”.

O jogo é distribuído na Pré-escola e Ciclo de Alfabetização da mesma forma usando a seguinte classificação: jogos de imitação, jogos de construção, jogos simbólicos, jogos rítmicos. Para as 3ª e 4ª séries a classificação é: jogos motores, jogos intelectivos, jogos dramáticos, jogos sensoriais.

Embora a proposta em estudo, resgate a influência do jogo, bastante discutida em literaturas de áreas diferenciadas, sua forma de apresentação acentua a dimensão psicológica, enfatizando a terminologia mais recente da educação psicomotora.

Ao tratar da explicitação do jogo, os conteúdos propostos e expostos distanciam e descaracterizam a Educação Física da sua real especificidade.

Dada a riqueza da cultura corporal na dimensão da cultura infantil, no âmbito dos jogos não se justifica os mesmos ficarem subordinados (entendidos como atividade/meio) aos princípios e objetivos da Educação Psicomotora, considerando discussões já elaboradas sobre esta abordagem educativa, onde se esclarece não ser a mesma sinônimo da Educação Física, no âmbito da sua inclusão no espaço escolar.

TOLKIMITT (1990) afirma ainda que os “conteúdos nos currículos

escolares deverão cumprir um papel verdadeiramente educativo”, para tanto deve-se levar em consideração a historicização dos conteúdos.

Outros pontos a serem considerados nesta proposta é com relação a redução dos conteúdos aos eixos, descaracterizando-os em sua dimensão cultural e sócio-histórica; confundindo-se em alguns momentos com a Psicomotricidade.

A proposta não trata do conhecimento clássico, enfatizado por GHIRALDELLI (1990) no seu todo, apenas parte dele é veiculado, existindo dessa forma uma repetição quantitativa dos mesmos, sem uma justificativa teórica para eles.

O segundo material analisado foi o livro Metodologia do Ensino na Educação Física, onde o grupo também polariza os conteúdos em três eixos: Ginástica, Dança e Jogos acrescentando a Capoeira e o Esporte.

Os autores afirmam que os “temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Assim, os autores argumentam que tratar do significado dos conteúdos implicariam em compreender as relações de interdependência que o Jogo, Ginástica e Dança têm com problemas sócio-políticos. Nesse sentido, defendem uma proposta clara de conteúdos que viabilize a “leitura da realidade estabelecendo laços concretos com projetos políticos e mudanças sociais” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Estabelecem, da mesma forma que a proposta anteriormente analisada que é necessário verificar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade do seu ensino, ou seja, a historicidade dos mesmos.

Para o processo de seleção de conteúdos os autores estabelecem

alguns princípios, entre eles; a Relevância Social do Conteúdo que implica em “compreender o sentido e o significado do conteúdo para a reflexão pedagógica escolar”, este princípio vincula-se a outro que é denominado de Contemporaneidade do conteúdo, significando que a sua seleção deve garantir aos alunos o que há de mais moderno. Outro princípio curricular é o de Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, ou seja, no momento da seleção dos conteúdos deverá adequá-lo à capacidade cognitiva e à prática social do aluno.

O último princípio a ser abordado pelos autores é o da Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, sendo a partir deste os conteúdos de ensino organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O princípio de Simultaneidade dos conteúdos, segundo os autores, confronta com o etapismo, ou seja, a partir da idéia de etapas é que os conteúdos dentro da organização curricular estão distribuídos em séries, dificultando, portanto, que o aluno tenha uma visão da totalidade.

A proposta, ao tratar dos conteúdos numa perspectiva dialética, sugere que os mesmos sejam apresentados simultaneamente, ampliando-se no pensamento do aluno de forma espiralada, introduzindo um modelo de Ciclos de Escolarização; que estão divididos em cinco ciclos, ainda com referenciais nas séries do atual sistema.

Para esta análise foram abordados apenas os três primeiros Ciclos de Escolarização, uma vez que o estudo limitou-se a discutir os conteúdos apenas no ensino para as séries iniciais do primeiro grau.

Considerando os conteúdos já elucidados pela proposta do livro, foram estes analisados de acordo com a sua distribuição nos ciclos.

O jogo satisfaz a necessidade das crianças, devendo o mesmo

ser entendido como fator de desenvolvimento por estimular a criança no exercício do pensamento, bem como resultar num processo criativo para modificar imaginariamente a realidade e o presente (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A proposta dos autores sugere uma série de tematizações envolvendo os jogos, onde posteriormente deverá ser feita uma pesquisa (pelo professor) que vise propor quais os jogos que melhor viabilizem o tratamento dessas temáticas.

Nos Ciclos de Educação Infantil (Pré-Escolar) e Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental) são propostos jogos cujo conteúdo implique o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ação, jogos cujo conteúdo impliquem as relações sociais: criança-família, criança-criança, criança-professor, jogos cujo conteúdo implique o sentido de convivência com o coletivo, entre outros.

Para o terceiro ciclo, ou seja, o Ciclo de Iniciação à Sistematização do Conhecimento (4ª a 6ª série do Ensino Fundamental) os temas propostos são jogos cujo conteúdo implique jogar tecnicamente e empregar o pensamento tático, e jogos cujo conteúdo implique o desenvolvimento da capacidade de organizar os próprios jogos e decidir suas regras.

O conteúdo de jogo ao ser apresentado desta forma pela proposta, não enfatiza a sua historicidade, estando o mesmo tomando características de procedimento/forma descaracterizando a forma cultural como ele se cristalizou, não considerando o conteúdo em si.

A ginástica, no entendimento dos autores, se legitimaria nos programas de Educação Física na medida em que permitisse ao aluno “a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais”

(COLETIVO DE AUTORES, 1992); oportunizando assim, ações com significado cultural para os alunos, na medida em que confrontam novas formas de exercitação com as tradicionais.

Os fundamentos básicos que constituem a ginástica, nessa proposta, são: saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar, balançar/embalar, devendo os mesmos, dentro de um programa de ginástica serem abordados em níveis crescentes de complexidade.

O conteúdo de ginástica é distribuído para o primeiro e segundo ciclos, seguindo as seguintes tematizações: formas ginásticas que impliquem as próprias possibilidades de saltar, equilibrar, balançar e girar em diferentes situações, formas ginásticas organizadas para possibilitar a identificação de sensações afetivas e/ou cinestésicas, formas ginásticas que contribuam para promover o sucesso de todos, entre outras.

Para o terceiro ciclo a proposta é a seguinte: formas técnicas de diversas ginásticas (artística ou olímpica, rítmica desportiva, ginástica suave, ginástica aeróbica) e projetos individuais e coletivos de prática/exibição de ginástica na escola e na comunidade.

Os autores não expressam com clareza o conteúdo histórico da ginástica, nesse sentido parece ser a mesma subordinada aos objetivos da proposta, que enfatiza o desenvolvimento cognoscitivo social da criança, descaracterizando as formas clássicas da ginástica, onde no 1º e 2º ciclos caracteriza-se uma aproximação com formas psico-motoras e/ou perceptivo-motoras.

A Dança enquanto conteúdo a ser tratado na escola, é apresentado no livro no sentido da “apreensão de variadas habilidades de execução/expressão de diferentes tipos de danças inicialmente sem ênfase nas técnicas formais, para permitir a expressão desejada sem deturpar o verdadeiro sentido nelas implícito”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Sugere-se a abordagem dos fundamentos: Ritmo, Espaço e Energia com relação ao desenvolvimento técnico da Dança.

No primeiro e segundo ciclo são sugeridas danças de livre interpretação de músicas diferentes e danças de interpretação de temas figurados.

No terceiro ciclo a abordagem para a Dança será com interpretação técnica da representação de temas da cultura nacional e internacional e Danças com conteúdo relacionado à realidade social dos alunos e da comunidade.

Da mesma forma como os outros conteúdos analisados nesta proposta, a dança se propõe a desenvolver o processo de pensar e compreender a realidade. No entanto, o seu conteúdo torna-se secundarizado, uma vez que o mesmo fica diluído nos elementos psicomotores e fisiológicos de sua fundamentação.

Quanto aos conteúdos do Esporte e Capoeira o livro não os sistematiza da mesma forma como os outros abordados até aqui. Argumentam, de uma maneira geral, que a Capoeira precisa ser trabalhada dentro da Educação Física enquanto manifestação cultural, ou seja, trabalhar com a sua historicidade, não desvinculando do movimento cultural e político que a gerou; entendendo portanto a riqueza de movimentos e ritmos que a sustentam, concordando e compatíveis com GHIRALDELLI (1990) neste ponto.

E o Esporte apesar de não ser abordado de forma específica, segundo o princípio de Simultaneidade dos Conteúdos pode ser distribuído em todos os Ciclos de Escolarização, considerando-o “como uma prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, devendo ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da”

escola e não como esporte “na” escola”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Os autores resgatam o esporte com a intenção do mesmo contribuir para a formação de consciência crítica, se contrapondo dessa forma ao esporte como fomentador da performance, bastante comum na escola.

CONCLUSÃO

A Educação Física por uma série de razões gerais vem se configurando no Brasil como uma prática a-crítica e alienada, apesar da crise pela qual a mesma vem passando a cerca de 10 anos.

Por possuir uma falta de tradição na discussão teórica acerca de seus problemas, e especificamente no que se refere a conteúdo, observa-se que os trabalhos são restritos nesta área.

As duas propostas de conteúdo analisadas neste trabalho apresentaram especificidades, atribuindo características próprias em suas fundamentações, mas ambas, cada uma a sua maneira, aprofundaram os estudos que envolvem os conteúdos da Educação Física no contexto escolar, com contribuições e reflexões importantes.

Apesar do esforço da literatura consultada, bem como das próprias propostas estudadas, o que se percebe ainda é que a Educação Física carece de estudos aprofundados das ciências que explicam o homem da sociedade, e principalmente sobre o objeto de estudo da Educação Física e a forma como ele se constitui num saber significativo para compor os programas curriculares das escolas nas próximas décadas.

Nesse sentido, a comunidade da Educação Física e áreas afins desempenham um papel de grande importância para compreender o sentido e o papel da Educação Física, sendo a partir destas reflexões que a questão inicial deste trabalho poderá ser respondida, ou seja, em que medida o saber produzido pela Educação Física historicamente

determinado se constitui com significado para compor os programas do sistema escolar de ensino?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 01 CASTELLANI FILHO, L. A (des)caracterização profissional filosófica da Educação Física in CBCE/RBCE, vol. 4, nº 3, maio, 1983.
- 02 CASTELLANI FILHO, L. Educação Física no Brasil — a história que não se conta. Campinas, Papirus, 1991.
- 03 COLETIVOS DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1992.
- 04 CURY, C.R.J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1989.
- 05 FREITAS, F.C.M. A miséria da Educação Física. Campinas, Papirus, 1991.
- 06 GHIRALDELLI JUNIOR, P. Educação Física Progressista — a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.
- 07 GHIRALDELLI JUNIOR, P. Educação Física e Pedagogia: a questão dos conteúdos. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 11(2):133-5, janeiro, 1990.
- 08 GHIRALDELLI JUNIOR, P. Notas para uma teoria dos conteúdos da Educação Física. Rio de Janeiro, 43 Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1991 (mimeo).
- 09 LIBANEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- 10 LIBÂNIO, J.C. Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social. Revista da Associação Nacional de Educação, ano 5, nº 11, 1986.
- 11 MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo ... e "mente": Bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas, Papirus, 1985.

- 12 NIDELCOFF, MT. Uma escola para o povo. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.
- 13 OLIVEIRA, J.G.M. et all. Educação Física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica. São Paulo, EPU, 1988.
- 14 SALOMÃO, A.F. Educação Física Progressista — histórico e perspectivas. Curitiba, 1992. Monografia, Universidade Federal do Paraná.
- 15 SAVIANI, DERMEVAL. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1991.
- 16 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Proposta Curricular, uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos, 1991.
- 17 SOARES, C.L. A Educação Física no ensino de 1º grau: “do acessório ao essencial”. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 7(3): 89-91, maio, 1986.
- 18 TOLKIMITT, V. M. Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná. 1990.
- 19 TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.