
Educação Física Escolar: uma reflexão à luz da cultura escolar

Adelgício Ribeiro de Paula

Mestrando do PPGE na Uninove
São Paulo – SP [Brasil]

A diversidade de concepções, de propostas pedagógicas e de formas de entender a Educação Física é uma característica presente na educação escolar. Nosso objetivo, neste artigo, é apresentar, de forma breve, um levantamento sobre os conceitos e tendências pedagógicas que marcaram a Educação Física ao longo das últimas três décadas. Nesse itinerário, este estudo busca evidenciar como as práticas e os fazeres no cotidiano do professor de Educação Física na escola e as formas de participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física apresentam diferenças significativas de uma escola para outra. Parte-se da premissa de que o cotidiano escolar é marcado pela experiência de vida, pela formação do professor e pelas características dos alunos e da escola, que, por sua vez, resultam na cultura escolar, cuja construção tem uma historicidade pouco estudada pelos autores que debatem a Educação Física, e que constitui importante categoria para a compreensão das questões levantadas.

Palavras-chave: Cultura escolar. Cultura institucional. Educação Física da escola.
Educação Física Escolar. Prática escolar.

1 Introdução

Em algumas unidades escolares, existe a prática deliberada de futebol, em outras, há o predomínio do handebol, em outras ainda, do basquete ou do vôlei, além da dança em suas mais diversas formas de manifestação, ou seja, as formas de participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física são diferenciadas de uma escola para outra. As práticas são estabelecidas conforme a experiência de vida e a formação do professor de Educação Física e de acordo com as características dos alunos e da escola. Trata-se da cultura escolar, cuja construção tem uma historicidade e é pouco estudada na Educação Física pelas razões expostas no texto.

Examinamos alguns aspectos relacionados à implantação de uma proposta de trabalho elaborada pela Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (CENP) na Diretoria de Ensino da Região de Caieiras. Verificou-se que alguns professores incorporam no seu cotidiano escolar um pouco das várias concepções pedagógicas correntes na Educação Física. Assim, importa saber o que determina as práticas no cotidiano do professor de Educação Física. Acreditamos que a resposta está na cultura escolar, instituída, que vem se constituindo como objeto de estudo na área da educação no presente decênio.

Por isso, neste trabalho, fazemos um breve levantamento das diversas concepções e tendências pedagógicas que marcaram a Educação Física ao longo das três últimas décadas. Buscamos fundamentar a discussão da cultura institucional e da prática escolar por meio dos estudos realizados na área da educação, por pesquisadores como António Viñao Frago, Dominique Julia, Luciano Mendes de

Faria Filho, João dos Reis Silva Junior e Celso João Ferretti, nos quais a Educação Física está inserida.

2 Tendências e concepções pedagógicas na história da Educação Física no Brasil

Os primeiros impulsos na introdução de atividades de caráter físico com fins formativos, no Brasil, foram dados com a criação da Academia Real Militar, após a

chegada da família real portuguesa ao país. Assim, a ginástica adotada nas escolas de então era a mesma praticada nos quartéis, e as meninas somente começaram a prática da ginástica na década de 1930. Isso já denota o caráter militarista que irá predominar na Educação Física por quase dois séculos. No início do século XX, surge, em São Paulo, a Escola de Educação Física da Polícia Militar, que traz para o Brasil o método francês de ginástica.

O modelo médico higienista, continha fortes traços de racismo e estava preocupado com a preservação do padrão físico saudável que representasse a superioridade branca e burguesa. A educação física nas escolas, no seu início, levava o nome de ginástica. Dessa forma, surgiram a ginástica médica, a corretiva e a educativa, métodos ginásticos que receberam a influência das ciências naturais, consolidando um paradigma cartesiano até hoje hegemônico na Educação Física (BRITO; 2004).

O modelo militarista da Educação Física na escolar tinha como objetivos formar uma geração capaz de suportar o combate, dando importância à preparação seletiva de indivíduos fisicamente perfeitos, com a exclusão daqueles considerados incapacitados (DARIDO, 2004).

Depois da Segunda guerra Mundial o referencial da Educação Física passou a ser o norte-americano, sob a influência do modelo liberal com base na competitividade e, portanto, na formação para a disputa e o livre mercado. As aulas de Educação Física pautavam-se no controle físico por meio da repetição de técnicas gestuais. A visão tecnicista passou a determinar a prática na formação dentro e fora da escola, numa exacerbação da técnica em detrimento do humano (BRITO; 2004).

Nesses dois modelos, higienista e militarista, a Educação Física era vista como uma disciplina essencialmente prática, desprovida de fundamentação teórica e identificada com a instrução militar. O profissional da Educação Física não precisava ter conhecimento técnico nem fundamentação teórica, bastava que fosse um ex (e bom) praticante, como os ginasiarcas na antiga Grécia, por exemplo.

O modelo esportivista de Educação Física, também predominante durante os governos militares, visava dar sustentação ideológica ao modelo político, pois pretendia a promoção do país por meio do êxito em competições de alto nível. Sob esse aparato, viu-se, então, o Brasil alcançar o título de Tricampeão Mundial de Futebol em 1970 e a consagração, nessa mesma década, dos medalhistas olímpicos Ademar Ferreira da Silva e tenente João Carlos de Oliveira, o João do Pulo. Tal modelo difundiu a ilusão da ascensão social por meio do esporte e reforçou o apelo a rígida disciplina, no esporte e na vida do brasileiro, visando à manutenção do regime em vigor. É, sob esse patrocínio, que o rendimento do esporte associa-se à Educação Física Escolar, privilegiando, no âmbito do exercício, a seleção dos mais aptos, prática que ainda persiste na Educação Física Escolar, como verifica Sadi:

O esporte escolar é ainda restrito a crianças e adolescentes considerados talentos esportivos, sendo predominantemente compreendido como base para o esporte de rendimento e desenvolvido a partir desta compreensão. Esta é uma realidade que distancia a prática do esporte da perspectiva educacional, gerando exclusão nas práticas escolares e desigualdade de oportunidades, pois é um processo que já se inicia sendo oferecido para poucos. (SADI, 2004, p. 23).

A partir da década de 1980, discute-se a necessidade de mudanças na Educação Física Escolar, que começaram a surgir a partir das novas concepções pedagógicas que tinham como objetivo comum a tentativa de romper com o modelo existente, de cunho mecanicista, esportivista e excludente. Entre as diversas abordagens pedagógicas, destacaram-se a psicomotricidade, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória, a saúde renovada e a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O primeiro movimento mais articulado que surgiu em contraposição ao modelo esportivista foi a psicomotricidade, com o trabalho de Jean Le Bouch, que propôs levar o professor de Educação Física a extrapolar os limites biológicos e o rendimento corporal em suas abordagens pedagógicas.

O modelo desenvolvimentista teve como referência autores como David Gallahue e J. Connely, e buscou nos processos de aprendizagem e desenvolvimento a fundamentação para a Educação Física Escolar. Esta abordagem concebe a aprendizagem motora caracterizada por uma progressão normal do crescimento físico,

preocupando-se com o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social.

Já a abordagem construtivista apresentou-se como uma proposta metodológica alternativa, oposta às tendências de Educação Física Escolar existentes. Seu principal expoente no Brasil foi João Batista Freire que, por sua vez, recebeu influência dos trabalhos desenvolvidos por Jean Piaget. Em sua concepção, Freire (2004) apontava a necessidade de compreender, no nosso contexto, a relação aprendizagem-desenvolvimento além das quadras de esporte, para podermos nos instrumentalizar à prática de uma pedagogia benéfica à vida do aluno.

A aprendizagem não pode viver a reboque do desenvolvimento simplesmente. Como professores, firmamos compromissos éticos que devem, acima de tudo, garantir que nossos alunos possam se desenvolver com respeito e dignidade, orientados para ser autônomos. Não devem ser fiéis seguidores de nossas idéias, muito menos doutrinados, mas devem ter a garantia de que apontamos a aprendizagem para garantir o desenvolvimento de vidas dignas e autônomas. (FREIRE, 2004, p. 16).

A proposta crítico-superadora teve como ponto de apoio o discurso da justiça social. Também surgiu como oposição aos modelos mecanicista e militarista, com representantes nas principais universidades do país e apresentando, por isso, grande número de publicações na área. Essa tendência da Educação Física na escola levantou questões de poder, interesse de classe e contestação, apontando para a transformação social.

A concepção crítico-emancipatória objetivou a libertação do sujeito das falsas ilusões, interesses e desejos que conduzem ao consumismo. Assim, o aluno deveria compreender a estrutura autoritária que ensejava os processos institucionalizados da sociedade e fazer uso do esforço coletivo para apropriar-se da cultura, do conhecimento do esporte e do lazer produzidos e em construção (DARIDO, 2004). Inspirada nos pressupostos da Escola de Frankfurt, essa perspectiva, na educação física, buscava refletir sobre as possibilidades de ensinar esportes por meio da transformação didático-pedagógica, de maneira que a educação física contribuísse para a reflexão crítica e emancipatória do sujeito. O principal expoente no Brasil, nessa perspectiva metodológica, foi o professor Elenor Kunz, para quem:

[...] o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir do conhecimento. O ensino escolar necessita, dessa forma, basear-se numa concepção crítica [...] (DARIDO, 2004, p. 122).

Nahas (1996, apud DARIDO, 2004) sugere que o objetivo da Educação Física na escola é ensinar conceitos básicos relacionados à atividade, aptidão e saúde físicas, numa perspectiva que vise atender a todos os alunos, principalmente os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiência. Guedes e Guedes (1996, apud DARIDO, 2004) criticam a Educação Física na escola voltada, apenas, para a prática das modalidades

esportivas tradicionais, considerando que são menos interessantes para a promoção da saúde (DARIDO, 2004).

Muitos cursos de Educação Física pauperaram seus currículos pelo paradigma da aptidão física, o que implicou um grande número de horas destinadas ao estudo de anatomia, fisiologia, biomecânica e biologia entre outros. Tais conteúdos estavam organizados por uma formação tecnicista que, no esporte, ensinava nada mais do que gestos técnicos, fundamentos básicos do esporte. (SADI, 2004, p.25).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, têm como função auxiliar os professores a refletir e organizar seu trabalho pedagógico sem que sejam uma imposição a todos os docentes. Os objetivos para a Educação Física, descritos no documento evidenciam a amplitude da sua abordagem ao incluir, ao mesmo tempo, o estímulo à crítica, e a necessidade da atividade física para a saúde.

Os PCNs apontam, ainda, para uma perspectiva de compreensão dos processos de aprendizagem a partir da ótica do construtivismo:

A busca de um marco explicativo que permita essa resignificação, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para muitos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. A perspectiva construtivista na educação é configurada por uma série de princípios explicativos

do desenvolvimento e da aprendizagem humana que se complementam, integrando um conjunto orientado a analisar, compreender e explicar os processos escolares de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 1997, p. 38).

Assim os PCNs, para a Educação Física, apresentam três propostas com aspectos relevantes: princípio da inclusão, dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e temas transversais. Ressaltam também a importância da articulação entre o aprender a fazer, saber por que está fazendo e como relacionar-se com esse fazer (DARIDO, 2004).

3 A cultura institucional e a cultura escolar

Segundo Julia (2001), à medida que as problemáticas da história da educação vão se refinando, mais se desconhecem as práticas escolares. Sem negar as contribuições ao exame das problemáticas da história do ensino, o autor afirma que os pesquisadores dedicaram tempo demasiado à história das idéias pedagógicas e:

[...] na busca por definição interminável de origens e influências, a história das populações escolares, sob a influência dos métodos e conceitos da sociologia, manifestou maior interesse pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares. (JULIA, 2001, p.12).

Para Silva Junior e Ferretti (2004), entender a dimensão da escola na sociedade requer a compreensão de sua natureza institucional e especificidade num período histórico determinado:

A discussão sobre a natureza institucional da escola e sua especificidade tem o mesmo itinerário da discussão da natureza institucional e a especificidade de todas as instituições, que, como o próprio substantivo indica, instituem a sociedade em determinado período histórico. Em nosso caso, a modernidade. Instituir a sociedade significa produzir traços culturais que dão unidade às relações sociais e também instituem o pacto social burguês no período aludido, por meio da materialidade da prática social. Isso nos leva a buscar a origem do institucional, para bem entendermos tal dimensão da escola, ela também uma instituição da modernidade. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 49).

A tendência nos estudos da educação era atender aos aspectos sociais e econômicos externos que condicionavam e explicavam a escola, sem considerar sua realidade interna. De acordo com Viñao Frago, (1998, p. 167):

A consideração da escola – entendendo este termo num sentido amplo – como um aparelho de reprodução social, ou como um mecanismo idealizado e imposto por uns grupos sociais a outros com fins de dominação ideológica/cultural, oferecia em ocasiões uma imagem do sistema educativo e

da organização escolar como um todo uniforme e coerente, sem fissuras nem contradições, e sem capacidade para gerar uma cultura interna específica, relativamente autônoma e explicável a partir dela mesma [...] (VIÑAO FRAGO, tradução nossa).

É inegável a reprodução na escola, pois ela se encontra incorporada ao plano da cultura e das demandas cotidianas da sociedade, que perpetua não só as condições e as formas de sociabilidade dominante como também suas contradições. A dinâmica de reprodução da escola evidencia um ritual quase natural, uma vez que ela repete as condições que a sociedade cria. A escola condensa nela temporalidades históricas distintas, em que não só as reações dos indivíduos são diversas, como também é diferente a história para cada sujeito.

Tendo como referência os trabalhos de Julia, Chervel, Forquin e Viñao Frago, Faria Filho (2004) identifica que o desafio lançado à educação não compreende apenas a reflexão sobre as reformas educativas, mas também a busca por novos referenciais teóricos para interpretar o universo da escola. Este autor também entende que, na tentativa de conciliar as vertentes analíticas de Chevallard (1985) e Julia (2001), que se produziam como opostas, para Forquin:

[...] a *transposição didática* ou *rotinização acadêmica* não permitia a compreensão de certos aspectos mais específicos do funcionamento escolar, como práticas internas às salas de aula, competências operatórias de curto alcance e de função puramente adaptativa, rituais, rotinas e receitas, indagando-

se se a escola não poderia ser pensada como “verdadeiramente produtora ou criadora de configurações cognitivas e de *habitus* originais que constituem de qualquer forma o elemento nuclear de uma cultura escolar *sui generis*”[...] (FARIA FILHO et al., 2004, p. 147, grifos do autor).

A educação é prática social fundamental e a escola desempenha, na sociedade atual, um papel social relevante que extrapola a educação formal, atendendo a demandas da sociedade que não são próprias dela. Portanto, o processo pedagógico transcende a escola, pois ela não é somente um lugar de aprendizagem de saberes.

A prática escolar é um exercício social específico na constituição do ser sociabilizado e ela tem por base a cultura escolar, o fazer do professor no seu cotidiano. A apropriação que cada sujeito faz desse cotidiano resulta na prática de cada um.

[...] independentemente do poder que os diferentes segmentos culturais tenham de interferir no desenho do currículo e de que este tenha sido estruturado em obediência ao que preceitua Duarte, o fato é que as apropriações e objetivções feitas pelos sujeitos sociais que atuam numa dada escola, num dado momento histórico, numa dada sociedade, terão como base, além das contingências conjunturais, suas histórias pessoais, desenvolvidas em uma ou mais ambiências culturais e sociais, assim como a história da própria escola. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 68).

O processo educativo apresenta para o indivíduo toda a produção da humanidade, atualizando-a nas suas diferentes temporalidades. A escola deve oferecer elementos da cultura humana para o indivíduo fazer suas apropriações e objetivções. Essas últimas determinam o tipo de apropriação que o indivíduo venha, posteriormente, fazer.

Dominique Julia (2001) define cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação [...] (JULIA, 2001, p. 10-11).

... e acrescenta que também é conveniente compreender as culturas infantis desenvolvidas nos pátios e nos recreios e o distanciamento que elas apresentam em relação às culturas familiares, pois:

[...] todos sabem que os professores não conhecem tudo que se passa nos pátios de recreio, [...] que existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura

infantil, no sentido antropológico do termo, é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação. (JULIA, 2001, p. 36).

Podemos, então, afirmar que existe uma cultura específica da escola. Como assinala Viñao Frago, a cultura escolar

[...] é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a aula, interagir com os colegas e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se na vida cotidiana do corpo docente. Estes modos de pensar e atuar constituem-se em ocasiões, rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, servem para levar a cabo sua tarefa diária. Uma visão mais ampla da cultura escolar distinguirá entre a subcultura acadêmica e professoral e outras tais como a dos alunos, enquanto tais alunos com suas estratégias e ritos, e como grupo social dentro e fora do corpo docente e a dos pais ou famílias com suas expectativas e estratégias diante e no sistema escolar (VIÑAO FRAGO, 1998, p.168-169, tradução nossa).

A cultura escolar é institucional e institucionalizada, produzida no meio das institui-

ções docentes e do sistema educativo, oferece um conjunto de idéias e práticas “[...] relativamente consolidadas [...]” (VIÑAO FRAGO, 1998, p.174, tradução nossa).

Os aspectos organizativos e institucionais contribuem para conformar os modos de pensar e agir e estes conformam as instituições para um ou para outro sentido.

Nos PCNs, encontramos a indicação de uma “influência educativa, de natureza e funcionamento desconhecidos, porém com incidência considerável sobre a aprendizagem” que podemos identificar como uma referência à cultura escolar:

Existem ainda, dentro do contexto escolar, outros mecanismos de influência educativa, cuja natureza e funcionamento em grande medida são desconhecidos, mas que têm incidência considerável sobre a aprendizagem dos alunos. Dentre eles destacam-se a organização e o funcionamento da instituição escolar e os valores implícitos e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola; são fatores determinantes da qualidade de ensino e podem chegar a influir de maneira significativa sobre e como os alunos aprendem. (BRASIL, 1997, p. 38).

As pesquisas sobre cultura institucional e escolar, notadamente, em história da educação, têm demonstrado que, apesar das intencionalidades – ora implícitas ora explícitas nas normas, nos regulamentos, nas concepções ou nas propostas – não se exprimem, na prática, da forma como foram preconizadas. Há elementos presentes nas concepções e nas propostas para

uma rede escolar e elementos de contradição nas escolas que as diferenciam diante daquilo que é proposto. Portanto, os desejos de mudança e a implantação de projetos e concepções pedagógicas não se efetivam da forma como são preconizadas, pois:

[...] a instituição escolar não é mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, uma vez que, como resultado do próprio processo histórico, cada unidade escolar, ao mesmo tempo que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente instituídos, constrói sua própria forma de ser e de se organizar, elabora normas e valores, estabelece condutas, costumes, códigos e referências que utiliza coletivamente como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto por meio da prática escolar, cuja centralidade constitui-se no indissociável binômio apropriação-objetivação. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 45).

As pesquisas em educação têm se voltado para as práticas escolares como prática social. Nessa perspectiva, o trabalho, como protoforma do ser social, materializa as contradições presentes na sociedade. Portanto, a prática escolar é constituída de contradições. Como as práticas envolvem sujeitos, tem sido dada ênfase ao professor como sujeito na construção da cultura escolar. Para entender a constituição desse sujeito, Silva Junior e Ferretti (2004) buscam em Lukács e Heller a formulação teórica para explicar as categorias da prática so-

cial e escolar, considerando a constituição do ser social trabalhador na escola por meio da sua formação na cotidianidade, pois a escola é uma condensação de temporalidades históricas e de cultura (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004). A cotidianidade influencia na formação do professor por meio das marcas da vida, da família e hábitos que se exprimem na sua prática diária.

Segundo Faria Filho (et al., 2004), a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas constituídas no interior da escola, transitando de alunos a professores, de normas a teorias; enfim, envolvendo tudo o que ocorre na escola:

A cultura escolar é toda a vida escolar: feitos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que acontece é que neste conjunto tem alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido que são elementos organizadores que a conformam e definem. (VIÑAO FRAGO apud FARIA FILHO et al., 2004, p.147).

Nas relações complexas da escola, os sujeitos tendem a se apropriar e incorporar um horizonte de materialidade, conforme a sua situação social lhe permite. Na apropriação da produção histórica da genericidade humana, o sujeito passa a comportar os componentes biológicos, mas também elementos culturais (misticismo, religiosidade, racismo e outros) importantes à sua constituição individual. Somente ao materializar-se no campo particular é que a genericidade humana será apropriada, pois acumulamos todo um passado que a humanidade genericamente produziu.

4 Investigando a cultura escolar em Educação Física

A cultura escolar tem especificidades e temporalidades únicas: hora, dia, ano, sujeitos, temperatura, localidade, materialidade etc. É preciso entender o professor de Educação Física como sujeito na constituição da cultura da escola que expressa as práticas e os fazeres docentes.

Investigar a cultura escolar, no âmbito da Educação Física, compreende verificar se as propostas e concepções metodológicas, difundidas, no Brasil a partir da década de 1980, afetam a prática do professor, como têm sido, historicamente, apropriadas e se constituído nas práticas escolares.

Apesar da crítica, o modelo esportivista e as práticas de cunho militarista, mecanicista e tradicional persistem na Educação Física Escolar dias. O paradigma cartesiano é, ainda hoje, hegemônico na Educação Física.

Como pudemos observar, coexistem na Educação Física diversas tendências pedagógicas, sendo que cada uma delas surgiu “[...] tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior [...]” (DARIDO, 2004, p. 129).

Não existe, portanto, uma única forma de pensar a Educação Física na escola. Há diferentes concepções com pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias próprias. Cada uma delas enfatiza determinados aspectos, apontando para diferentes práticas pedagógicas, que foram construídas historicamente. Segundo Julia (2001), “[...] no momento em que uma nova diretriz redefine as finalidades atribuídas ao esforço coletivo, os antigos valores não são no entanto, eliminados como por milagre, as antigas divisões não são apagadas, novas restrições somam-se, simplesmente, às antigas [...]” (JULIA, 2001, p. 23).

Algumas práticas escolares são comuns e podem ser construídas no âmbito de cada instituição, constituindo-se em elementos da cultura escolar. Em algumas unidades escolares, a prática do futebol é deliberada, em outras existe o predomínio do handebol sobre as outras modalidades esportivas, em outras ainda do basquete ou do vôlei, e também da dança em suas mais diversas formas de manifestação. Alguns professores preferem trabalhar com recreação ou com atividades lúdicas. As formas de participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física são diferenciadas de uma escola para outra. São práticas estabelecidas conforme a experiência de vida, as preferências e a formação do professor de Educação Física e de acordo com as características dos alunos e da escola, isto é, da cultura escolar, cuja construção tem uma historicidade.

A Educação Física, como disciplina escolar, apresenta uma dinâmica própria que envolve uma relação entre os sujeitos que extrapola o ambiente da escola. Não obstante essa especificidade, própria da disciplina da Educação Física Escolar, ela está inserida no contexto da cultura institucional que envolve a escola.

Propomos, então, que a Educação Física na escola seja estudada tendo a cultura escolar como categoria de análise, uma vez que os estudos das normas, concepções e tendências metodológicas, pedagógicas e históricas sempre estiveram preocupados com o “[...] pensamento ou idéias pedagógicas, e desde uma perspectiva idealista, [...] com uma visão normativa que confundia a realidade com o proposto.” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 168).

Semelhante ao que ocorre na área da educação em geral, as concepções e propostas na Educação Física Escolar não são apenas marcadas pelo que delas esperam seus propositores, mas também pelas condições concretas de sua consecução.

A Diretoria de Ensino da Região de Caieiras abrange os municípios de Caieiras, Cajamar, Franco da Rocha, Francisco Morato e Mairiporã. Desde 2003 a orientação técnica da disciplina de Educação Física escolar tem insistido na implantação de uma proposta de trabalho elaborada pela Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas (CENP), numa tentativa de padronizar e conferir maior valor à prática escolar do professor de Educação Física nas escolas. A proposta da CENP visa uma metodologia de trabalho padronizado, denominada Organograma de Conceitos, apontando como conteúdos elementos para educação ou aprendizagem do movimento.

Tendo como referência o movimento humano, o Organograma de Conceitos da CENP propõe ao professor de Educação Física a unidade temática.

Conhecendo o Movimento, no qual são elencados uma série de conceitos e enfoques a serem utilizados nas aulas de Educação Física escolar, nas escolas estaduais. A seleção dos conteúdos e dos conceitos é dividida em quatro subunidades temáticas que relacionam o movimento humano em sua funcionalidade, com sua estrutura, meio ambiente e relações sociais (CENP, 2006).

Num encontro de orientação técnica para professores de Educação Física da região, abrangida pela Diretoria de Educação de Caieiras, reunindo docentes que atuam nos municípios de Franco da Rocha e Francisco Morato, foi proposto aos presentes um questionário com o objetivo de definir o perfil do professor de Educação Física da região. Por meio dele, procurou-se investigar a atuação dos professores e aferir se as propostas da CENP têm sido desenvolvida nas

escolas. Houve duas dificuldades na aplicação do questionário: primeira, a inexistência de registros sobre os trabalhos realizados na escola pelo professor de Educação Física e segunda, dos 75 questionários distribuídos apenas 21 foram devolvidos e, ainda assim, com itens sem resposta ou com mais de uma resposta.

Apesar dos problemas apontados, alguns dados são relevantes para que se entenda o que foi exposto neste artigo. Dos professores que responderam ao questionário, cerca de 62% são do sexo feminino e, aproximadamente, 47% do total têm acima dos 40 anos de idade. Do total, 57% são graduados e atuam na Educação Física há mais de dez anos; quase 68% não cursaram outra graduação, e cerca de 62% nunca fizeram cursos de pós-graduação.

Em relação à prática pedagógica, aproximadamente 71% incorporam no seu cotidiano escolar um pouco das várias concepções pedagógicas existentes na Educação Física. Cerca de 57% afirmaram desconhecer a proposta do Organograma de Conceitos da CENP, embora 52% assinalaram que aplicam ou tentaram aplicá-la em suas escolas. Também se levantou que mais da metade desses profissionais fez o curso de Lien Chi, oferecido pela Secretaria Estadual da Educação/CENP em 2004 como formação continuada, porém apenas 24% aplicam ou tentaram aplicá-lo na escola. Em geral, nenhum professor se revelou formalmente contrário às propostas da CENP, ao contrário, a maioria atribuiu vantagens a essas propostas, tanto do Organograma de Conceitos quanto do Lien Chi.

Entre os professores, as justificativas principais para não aplicar as propostas foram: a falta de material e de estrutura da escola; o tempo insuficiente do curso de formação e a falta de continuidade do trabalho por outro professor. A maioria mencionou, entre as dificuldades de

aplicar as propostas, a “cultura dos alunos”, da comunidade e da escola, as “diferenças entre as escolas” e a “falta de perspectiva” dos alunos.

Como a proposta didática e metodológica, a da CENP, da forma como está sendo apresentada aos professores, não leva em consideração a cultura institucional constituída na cotidianidade das escolas, ou, pelo menos, não deixa clara a importância da construção histórica da cultura escolar para a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Há que se fazer, portanto, uma reflexão teórico-crítico da cultura escolar para, em seguida, resgatar os conceitos, inserindo-os na (re)construção dessa cultura.

School Physical Education: a reflection based on the school culture

The diversity of conceptions, pedagogical proposals and ways of understanding the Physical Education is a characteristic presented in the school education. Our intent in this article is to show a brief survey about the several conceptions and pedagogical tendencies that marked Physical Education along of the decades. In this itinerary, this study tries to evidence how the practices and the tasks in the quotidian of Physical Education teacher in the school and the ways of participation of boys and girls in Physical Education classes presents significative differences from one school to another. It is arised from the premise that the school quotidian is marked by the experience of life, the formation of the teacher and the characteristics of the students and the school that, in their turn, result on the school culture, whose construction has a trifle studied historicity by the authors who discuss the Physical Education, and which constitutes important category for the comprehension of the questions raised by this text.

Key words: Institutional culture. Physical Education of school. School culture. School Physical Education. Educational practice.

Referências

- BRASIL. Ministério de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, M. de. Esporte, escola e cidadania. In: Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. *Esporte e sociedade*. 2. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.
- _____; JOÃO, R. B. Percepção corporal no esporte. In: Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. *Jogo, corpo e escola*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.
- DARIDO, S. C. Concepções e tendências da educação física escolar. In: Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. *Dimensões pedagógicas do esporte*. Brasília, DF: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.
- FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.
- FREIRE, J. B. Desenvolvimento da criança e do adolescente. In: Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. *Jogo, corpo e escola*. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.
- JULIA, D.. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001.
- SADI, Renato Sampaio. Esporte, política e sociedade. In: Comissão de Especialistas de Educação Física [do Ministério do Esporte]. *Esporte e sociedade*. 2. ed. Brasília, DF: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.
- SÃO PAULO. SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO – COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS (CENP). *Educação Física Escolar*. Secretaria Estadual da Educação, 2006.
- SILVA JUNIOR, J. dos R.; FERRETTI, C. J. O *institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã, 2004.
- VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: FERNANDES, Celso Almuiña et al. *Cultura y civilizaciones*. Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, 3. Valladolid: Secretariado de Publicaciones y intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998.