

EDUCAÇÃO FÍSICA DA ESCOLA: A CULTURA INSTITUCIONAL E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Adelgício Ribeiro de Paula
PPGE - UNINOVE

RESUMO

O objetivo desse trabalho é fazer um breve levantamento sobre as diversas concepções e tendências pedagógicas que marcaram a Educação Física ao longo das décadas e entender o que determina as práticas e os fazeres no cotidiano do professor de Educação Física na escola. Implica, ainda, compreender os processos de construção da cultura e das práticas escolares. Partimos da hipótese de que as práticas escolares são estabelecidas conforme a experiência de vida e a formação do Professor de Educação Física, bem como em razão das características dos alunos e da escola. Em algumas unidades escolares existe a prática deliberada de Futebol, em outras há o predomínio do Handebol, do Basquetebol ou do Voleibol, e também da Dança em suas mais diversas formas de manifestação. Diante da diversidade de concepções, de propostas pedagógicas e formas de entender a Educação Física na escola, podemos constatar que as práticas são diferentes em cada unidade escolar. Isto é a cultura escolar, cuja construção tem uma historicidade, que é produto das relações que marcam o cotidiano da escola e daqueles que a produzem. Por isso os estudos que procuram compreender por que numa escola há o predomínio de uma determinada prática ou concepção de Educação Física se põem como uma questão importante a ser investigada.

Palavras chave: Cultura institucional, cultura escolar, prática escolar, Educação Física Escolar, Educação Física da escola.

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: THE INSTITUTIONAL CULTURE AND THE SCHOOL PRACTICE

ABSTRACT: The objective of this work is to make a brief survey about different conceptions and pedagogical tendencies that marked the history of Physical Education throughout of time and understand what determines some practice ones and daily make of physical education teacher in the school. Likewise imply to understand the construction processes of the culture and the school practice. We start of the hypothesis of the school practice are established in conformity of life experience and the formation of Physical Education teacher, likewise in reason of pupils and school characteristics. In some school units the Soccer practice is deliberate; in others has the predominance of Handball, of Basketball or of Volleyball, and also of Dance in its more diverse forms of manifestation. Ahead of the diversity of conceptions, pedagogical proposals and forms to understand the physical education in the school, we can evidence that the practice are different in every school unit. That is the school culture, whose construction is loaded of a historic legacy, as a product of the relationship that mark the school daily and of that what produce it. Therefore the studies looking for understand why in a school exists the predominance of one practice or one physical education conception is put as an important question to be investigated.

Key words: institutional culture, school culture, school practice, physical education and physical education of the school.

INTRODUÇÃO

Os militares e os médicos determinaram o modelo de atividade física praticado até os primeiros anos do século XX. O modelo médico, higienista, continha fortes traços de racismo e estava preocupado com a preservação do padrão físico saudável que representasse a superioridade burguesa. A concepção dominante da Educação Física em seu início nas escolas levava o nome de ginástica e era calcada

nessa perspectiva higienista. Surgiram assim a ginástica médica, a ginástica corretiva e a ginástica educativa, métodos ginásticos que receberam a influência das ciências naturais, consolidando um paradigma cartesiano até hoje hegemônico na Educação Física (BRITO; JOÃO, 2004, p.67).

O modelo militarista, dado seu caráter eugênico e excludente, trazia como objetivos da Educação Física para a escola a formação de uma geração capaz de suportar o combate, dando importância para a preparação seletiva de indivíduos fisicamente perfeitos, com a exclusão daqueles considerados incapacitados (DARIDO, 2004, p. 107). O referencial passou a ser o padrão de formação americano, sob a influência do modelo liberal baseado na competitividade que acentuava a formação para a disputa do livre mercado. As aulas de Educação Física pautavam-se pelo 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; JOÃO, 2004, p. 73).

Segundo Darido (2001), em termos de conteúdo a Educação Física esteve, até os anos 1960, centrada nos movimentos ginásticos europeus, principalmente os de Ling, Janh e, depois, da escola francesa. Após a influência do método francês, a Educação Física no Brasil foi influenciada pelo Método Desportivo Generalizado, cujo principal defensor era Listello (Cf. DARIDO, 2001).

O apoio do governo militar à Educação Física na escola, nos anos 1970, objetivava a “formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças opositoras”, fortalecendo o conteúdo esportivo na escola e estreitando os vínculos entre esporte e nacionalismo (DARIDO, 2001). Predominante no período dos governos militares, o modelo esportivista de Educação Física visava dar sustentáculo ideológico ao modelo político adotado, pois tinha como objetivo a promoção do país através do êxito em competições de alto nível.

Sob o aparato ideológico do Estado Militar, vimos 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. Não vimos o aumento da exclusão e a ilusão proporcionada pelo esporte do alto rendimento. Tal modelo difundiu a ilusão da ascensão social através do esporte e reforçou o apelo a rígida disciplina, no esporte e na vida do brasileiro, tão necessária à manutenção do regime em vigor. É nesse momento, e sob este patrocínio, que o rendimento do esporte entra na Educação Física Escolar, privilegiando no âmbito da prática da Educação Física a seleção dos mais habilidosos, prática que ainda persiste na Educação Física Escolar em nossos dias.

A partir da década de 1980 a Educação Física passa a discutir a necessidade de mudanças, que começaram a surgir já no final dos anos 1970, através das novas concepções pedagógicas que tinham como objetivo comum a tentativa de romper com o modelo existente, de cunho tradicional, 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 (PCN).

A produção do conhecimento na área biológica tem se pautado como uma das pioneiras em Educação Física, através dos laboratórios de avaliação física, fisiologia do exercício e outros que apareceram a partir da década de 1970, embora não manifestassem intenções explícitas de produzir conhecimento voltado para a área escolar. Apesar desse distanciamento das questões escolares devido à crítica pedagógica à visão homogeneizante e acrítica da perspectiva biológica, há uma influência sobre a Educação Física Escolar dentro da matriz biológica, com abordagens temáticas relativas à saúde e qualidade de vida. As propostas sugerem a redefinição dos programas de Educação Física na escola como meio de promoção da saúde ou como indicador de um estilo de vida ativa (cf. DARIDO, 2004).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, têm como função primordial auxiliarem os professores a refletirem e organizarem seu trabalho pedagógico sem ser, necessariamente, um documento obrigatório a ser seguido de forma homogênea por todos os professores. Os objetivos descritos para a Educação Física evidenciam a amplitude de abordagens ao incluírem a dimensão da crítica ao mesmo tempo em que referenciam a busca da compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde.

A cultura institucional, a prática escolar e a formação do ser social

Na década de 1970 o estudo sociológico das populações escolares levou inúmeros pesquisadores, atrás dos passos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a verem na escola “apenas o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo (...) sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é”. Segundo Dominique Julia (2001), na medida em que as problemáticas da história da educação se refinaram, “mais desconhecemos o estudo das práticas escolares”. Sem querer negar as contribuições fornecidas, as problemáticas da história do ensino dedicaram tempo demasiado a história das ideias 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).

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. Para Viñao Frago a cotidianidade na escola e as relações aí estabelecidas não foram pesquisadas e estudadas devidamente, pois a escola era visto numa perspectiva sem contradições e sem capacidade para criar uma cultura que lhe fosse própria (Cf. VIÑAO FRAGO, 1998, p.167).

É inegável a reprodução na escola, pois ela se encontra incorporada ao plano da cultura e das demandas cotidianas da sociedade, que reproduz 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 reproduz as condições que a sociedade cria. A escola condensa dentro dela diferentes temporalidades históricas, em que as reações dos indivíduos são diferentes como também é diferente a história para cada sujeito.

Para Silva Junior e Ferretti (2004), entender a dimensão da escola na sociedade é preciso entender a sua natureza institucional e sua especificidade num período histórico determinado. A educação é prática social fundamental e a escola tem papel social que extrapola a educação formal no contexto da sociedade atual, atendendo a demandas da sociedade que não são dela. Entendemos, portanto, que o processo pedagógico extrapola a escola, pois ela não é somente um lugar de aprendizagens de saberes.

Para Faria Filho (et alli, 2004) o principal desafio lançado ao campo educacional é a busca por “novos referenciais teóricos para interpretar o universo da escola”. Segundo Faria Filho, cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas constituídas no interior da escola, transitando de alunos a professores, de normas a teorias, tudo o que acontece na escola (VIÑAO FRAGO apud FARIA FILHO et alli, 2004, p.147).

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” (JULIA, 2001, p. 10-11) e acrescenta que também é conveniente compreender as culturas infantis que são desenvolvidas nos pátios e nos recreios e o distanciamento que 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” (JULIA, 2001, p. 36).

De fato, podemos falar que existe uma cultura específica da escola. A cultura escolar é institucional e institucionalizada. Sendo produzida no meio das instituições docentes e do sistema educativo, oferece um conjunto de ideias e práticas “relativamente consolidadas”. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem para conformar os modos de pensar e agir e estes modos conformam as instituições para um ou para outro sentido (VIÑAO FRAGO, 1998, p.174).

Nos PCN 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.

As pesquisas em educação têm se voltado para as práticas escolares como prática social. O fundamento da prática escolar é o trabalho e as produções que emanam de suas relações. O trabalho, como protoforma do ser social, materializa as contradições presentes na sociedade. Portanto, a prática escolar como prática social não é linear, mas constituída de contradições. Como as práticas envolvem

sujeitos, tem sido dada uma grande importância ao papel do 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 de elementos teóricos para nos fazer refletir sobre as categorias da prática social e escolar, considerando a constituição do ser social trabalhador na escola através de sua formação na cotidianidade, pois a escola é uma condensação de temporalidades históricas e de cultura (cf. SILVA JUNIOR e FERRETTI, 2004, p. 84-85). A cotidianidade exerce uma forte influência na formação do professor e é representada pela vida cotidiana do sujeito, a vida de cada dia. São marcas da vida, da família e hábitos que aparecem na prática diária dos professores.

A prática escolar é uma prática social específica na constituição do ser social e é constituída com base na cultura escolar, no fazer do professor em seu cotidiano, no seu fazer diário. A partir da apropriação que cada sujeito faz resulta na prática de cada um.

O processo educativo apresenta para o indivíduo toda a produção da humanidade, fazendo uma atualização da produção humana nas suas diferentes temporalidades. A escola deve oferecer elementos da cultura humana para o indivíduo fazer suas apropriações e objetivações. As objetivações irão determinar o tipo de apropriação que o indivíduo venha a fazer.

O processo de formação de todo ser humano é sempre uma síntese dinâmica de um conjunto de todos os elementos produzidos pela história humana, sendo a ação educativa humana uma ação histórica e social. Nesse aspecto o indivíduo é uma “síntese de inúmeras relações sociais” (DUARTE, 1993, p. 13-14).

Ao produzir as condições de sua existência transformando a natureza, o homem se apropria dela e se objetiva nela. Num constante movimento de superação por incorporação, a apropriação e a objetivação geram novas necessidades e conduz o indivíduo a novas formas de ação. A atividade humana, então, se objetiva em produtos materiais ou não, num processo cumulativo que sintetiza a “experiência histórica de muitas gerações” (DUARTE, 1993, p. 43).

As relações estabelecidas entre os seres humanos constituem objetivações da atividade humana. São determinados tipos de atitudes que vão se objetivando e sendo apropriados por cada indivíduo ao longo de sua vida. Assim a síntese da atividade humana é o acúmulo da experiência proporcionada pela objetivação das relações sociais, sendo que cada ser humano ao se apropriar dessas objetivações passa a agir no âmbito das condições sociais, isto é, da história da atividade dos outros homens (Cf. DUARTE, 1993, p. 38).

Enquanto um animal apenas utiliza a herança genética da espécie na realização de sua atividade vital instintiva, no ser humano a relação com o gênero é construída ao longo da própria atividade vital, uma vez que o gênero humano se constrói exteriormente ao organismo dos seres humanos e estes formarão a sua individualidade através da relação estabelecida com o ser genérico objetivado.

Através do processo de apropriação e objetivação a sequência de ensino-aprendizagem reproduz a essência do processo histórico sem que haja a necessidade do aluno viver cada etapa da evolução histórica do ser genérico. A apropriação da linguagem, por exemplo, é uma objetivação genérica cuja apropriação é parte indispensável da formação do indivíduo.

Todo ser humano, no processo de apropriação da genericidade sob as condições concretas de sua realidade, aprende a viver sua cotidianidade e a reproduzir a si próprio dentro dessa realidade concreta de sua existência, pois é a vida cotidiana a esfera social em que todo indivíduo inicia a sua formação.

Investigando a cultura escolar em Educação Física

Investigar a cultura escolar no âmbito da Educação Física é verificar em que medida as propostas, as concepções, as tendências e as mudanças afetam a prática do professor e como têm sido historicamente apropriadas e se constituído nas práticas escolares. O institucional “vai muito além das leis que regem o Estado e a educação” e disso decorrem que “na cotidianidade as práticas escolares (...) são concretamente distintas, trazendo em si sua densidade histórica e as condições políticas e

econômicas do momento em que a prática se dá na realização da forma escolar” (SILVA JUNIOR E FERRETTI, 2004, p.58).

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

Darido (2004) indica que: não existe uma única forma de pensar a Educação Física na escola; existem diferentes concepções de Educação Física, com pressupostos, objetivos, conteúdos e metodologias diferentes; cada uma das tendências enfatiza determinados aspectos, apontando para diferentes práticas pedagógicas; as tendências pedagógicas construídas ao longo da história nos permitem compreender melhor o universo da Educação Física na escola (Cf. DARIDO, 2004, p. 106).

Como pudemos observar, coexiste na área da Educação Física uma diversidade de concepções e tendências pedagógicas, sendo que cada uma delas surgiu “tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior” (DARIDO, 2004, p. 129). Darido afirma que

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo deste último século, e todas essas tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e as práticas pedagógicas de nós professores de Educação Física. (...) nós ainda recebemos influências dessas formas de pensar e praticar a Educação Física. Isso não quer dizer que fazemos tudo absolutamente igual, mas que algumas coisas permanecem na nossa prática (DARIDO, 2004, p. 107).

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).

Sendo assim, Darido (2001) adverte que, “todavia, é preciso ressaltar que a discussão e o surgimento destas abordagens não significou o abandono de práticas vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou ainda, ao recreacionista, que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física Escolar” (DARIDO, 2001, p. 8).

As concepções e propostas na Educação Física Escolar, portanto, não são marcadas apenas pelo que delas esperam seus propositores, mas principalmente pelas condições concretas de sua consecução, pois não ocorrem “de forma linear, mas de forma contraditória em função da densidade histórica de cada instituição escolar, do quanto a cultura escolar está consolidada na instituição sustentando sua identidade, de forma conservadora ou transformadora em alguma medida, especialmente quando a cultura social faz-se intensa na escola” (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 40-41).

A proposta da CENP para implementação da proposta curricular para a Educação Física no sistema de ensino do Estado de São Paulo aponta para “a melhoria da proposta de qualidade de vida da população de São Paulo”, destacando como importante esse papel da Educação Física desenvolvida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). O pressuposto da CENP é que esse papel “tem se efetivado no cotidiano” dos alunos e da comunidade escolar através de ações do currículo da escola.

Limitou-se este estudo aos professores de Educação Física da região da Diretoria de Ensino de Caieiras, Estado de São Paulo, especificamente aqueles profissionais que atuam em escolas dos municípios de Franco da Rocha e Francisco Morato.

O problema desta pesquisa se constitui em saber se as propostas e projetos para a Educação Física se efetivam nas práticas escolares e os aspectos que influenciam ou não esta materialização. Duas questões que se impõem são: Os professores de Educação Física acatam e procuram realmente implementar as propostas dos projetos e programas aos quais estão vinculados? As propostas, os projetos, os programas e as concepções metodológicas e pedagógicas são assimilados e implantados efetivamente pelos professores de Educação Física em sua prática profissional? O que predomina na prática escolar do professor de Educação Física: o institucional, sua formação ou sua experiência de vida?

A partir do final de 2003 a Secretaria Estadual de Educação (SEE) deu início à implantação do Lien Ch'i na rede estadual de ensino através da “parceria entre o Governo do Estado de São Paulo e a

Associação de Medicina Chinesa (AMC)". Através de cursos para os professores de Educação Física da rede estadual, primeiramente atendeu-se aqueles vinculados às Diretorias de Ensino da região da Grande São Paulo, posteriormente expandiu-se para atender aos professores e profissionais de todo o Estado.

Durante uma reunião de Orientação Técnica de educação Física Escolar na Diretoria de Ensino de Caieiras, reunindo os professores que atuam nos municípios de Franco da Rocha e Francisco Morato, em 27 de julho de 2006, realizou-se parte desse trabalho através de uma série de entrevistas tendo como base um questionário preparado inicialmente para definir o perfil do professor de Educação Física da região atendida pela DE Caieiras.

Através deste questionário procurou-se investigar sobre as atuações pedagógicas dos professores e compreender se as propostas da CENP têm sido implantadas nas escolas. Duas grandes dificuldades foram encontradas na aplicação do questionário: primeira, a inexistência de registros sobre os trabalhos que são realizados dentro da escola pelo professor de Educação Física, ou seja, a própria Diretoria de Ensino desconhece se as propostas são efetivadas ou não. Segunda, dos questionários distribuídos aos sessenta e cinco presentes apenas vinte e um foram devolvidos e, ainda assim com alguns itens sem respostas ou com respostas múltiplas. Por isso este trabalho se concentrou nessa amostragem com 21 indivíduos, professores de Educação Física da Rede Estadual de Ensino, que atuam em escolas dos municípios de Franco da Rocha e Francisco Morato e estavam presentes na Orientação Pedagógica na Diretoria de Ensino de Caieiras.

Apesar do universo bem recortado dessa investigação, alguns dados são muito importantes para se entender o que foi exposto nos capítulos anteriores.

Devido as peculiaridades tornou-se importante verificar a faixa etária em que se constituía o quadro de profissionais presentes, em seus respectivos gêneros. Verificamos que quase 62% dos professores presentes são do sexo feminino e que, entre os homens, mais de 62% estão situados na faixa acima de 40 (quarenta) anos de idade enquanto 25% na faixa entre 25 (vinte e cinco) e 30 (trinta) anos de idade. Entre as mulheres, mais de 38% encontra-se na faixa acima de 40 (quarenta) anos de idade e 23% delas na faixa entre 25 (vinte e cinco) e 30 (trinta) anos de idade. No geral verificou-se que quase a metade do total, cerca de 48% de homens e mulheres que participaram da pesquisa estavam na faixa acima de 40 (quarenta) anos de idade. Isto torna-se significativo numa abordagem em que a formação e a experiência, de vida e profissional, são determinantes na construção da cultura e da prática escolares.

Quanto ao tempo de formação/graduação na área de Educação Física, verificamos que 75% dos homens pesquisados foram graduados em Educação Física há mais de 10 (dez) anos, tendo vivenciado na prática, durante o tempo escolar e na formação superior como estudantes ainda, as concepções mais antigas que estiveram presentes na Educação Física e as mudanças decorrentes das transformações históricas. Entre as mulheres os dados são mais equilibrados: quase metade, cerca de 46%, foi graduada entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos, e outro tanto acima de 10 (dez) anos. Do total dos professores de Educação Física pesquisados, masculino e feminino, mais da metade – cerca de 57% - é formada há mais de 10 (dez) anos, e cerca de 1/3 (um terço) destes é formada entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos.

Verificou-se, também, que aproximadamente 67% do total não possui outra graduação. Entre as mulheres são quase 70% e entre os homens cerca de 63%. Quanto a cursos de pós graduação, 75% dos homens não possui, já entre as mulheres essa cifra alcança pouco mais da metade das pesquisadas. No total, observamos que quase 62% não possuem qualquer curso de pós-graduação.

Apresentadas as diversas concepções pedagógicas aos pesquisados, cerca de 71% afirmou incorporar no seu cotidiano escolar um pouco das várias concepções pedagógicas existentes na Educação Física.

Quando Darido se propõe a analisar as principais características das tendências, visando que fiquem explícitos os pressupostos pedagógicos que estão por trás da atividade do ensino e “na busca da coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz”, conclui que as diferentes perspectivas pedagógicas que são incorporadas na Educação Física “não aparecem de forma pura, mas com características particulares, mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica”.

A própria proposta da CENP “incorpora as sugestões das várias abordagens apresentadas nos últimos anos para a Educação Física Escolar, devidamente selecionadas, com olhos voltados para os aspectos e elementos em comum (...)” (SEE/CENP. Proposta curricular/versão preliminar).

Em relação ao curso de Lien Ch'i, mais da metade do total dos professores participou do primeiro módulo, introdutório, do curso proporcionado pela CENP. Entre os homens 75% deles afirmou ter participado, entre as mulheres quase 62% não participou.

Sobre a implantação do Lien Ch'i na prática da Educação Física em suas respectivas escolas, apenas 24% respondeu ter desenvolvido a atividade na escola em algum momento; quase 48% afirmaram categoricamente nunca ter tentado implantar o Lien Ch'i em suas escolas e 29% não respondeu a este item do questionário.

As justificativas principais para não aplicar as propostas são: a falta de material e a estrutura da escola; tempo do curso de formação insuficiente e falta de continuidade ao trabalho por outro professor. A maioria mencionou, entre as dificuldades de aplicar as propostas, a "cultura dos alunos", da comunidade e da escola, apontando também as "diferenças entre as escolas" e "falta de perspectiva" dos alunos como obstáculos.

A conclusão da CENP sobre a prática do Lien Ch'i nas escolas da Capital e da Grande São Paulo é que "foi bastante favorável e de fácil aceitação pelas crianças do Ciclo I". Isso soa estranho e contraditório, pois o Ciclo I (1ª e 4ª séries) do Ensino Fundamental da Rede Estadual corresponde a muito pouco em razão da municipalização instituída na reforma educacional realizada ao longo dos anos 1990.

Na avaliação da CENP sobre a participação dos professores de Educação Física na aplicação do Lien Ch'i nas 2188 escolas da região da Grande São Paulo, em quase 27% delas a classificação obteve índice insuficiente (casos em que o trabalho dos professores capacitados através do curso foi realizado de forma esporádica e não sequencial). Em cerca de 48% das escolas da Grande São Paulo o índice de classificação da CENP é bom (quando o trabalho dos professores capacitados através do curso é realizado constantemente nas aulas de Educação Física na escola), e em cerca de 25% das escolas o índice de classificação é excelente (os professores capacitados expandiram a técnica para além de suas turmas regulares, incluindo professores de outras disciplinas, HTPC, eventos da escola e outros).

Ainda, de acordo com os dados da CENP, podemos observar que 1.474.200 de alunos tiveram contato com o Lien Ch'i, porém menos da metade o praticam regularmente. Também observamos que a aceitação do Lien Ch'i é maior entre os alunos do Ciclo I – 1ª a 4ª séries, sendo ínfima no Ensino Médio:

A CENP conclui que, para o Ciclo II – 5ª a 8ª séries – e Ensino Médio, para a aceitação do Lien Ch'i "há a necessidade de contextualização da prática por meio de pesquisas e informações sobre a cultura oriental" (SEE/CENP).

CONCLUSÃO

As pesquisas sobre cultura institucional e cultura escolar na área da educação, e notadamente em história da educação, tem demonstrado que, apesar das intencionalidades, ora implícitas ora explícitas nas normas, nos regulamentos, nas concepções ou nas propostas, elas não se confirmam na prática da forma como foram preconizadas. Uma instituição escolar tem características homogeneizadora e diferenciadora. Não existe um modelo único de escola, elas não são idênticas, ainda que pertencentes a uma mesma rede ou sistema de ensino.

Como argumenta Ferretti (2006) "as escolas não são idênticas ainda que pertencentes a uma mesma rede ou sistema de ensino". Pois há elementos que a rede propõe (as propostas); e elementos (certas particularidades), que diferenciam e contradizem o que a rede propõe. Assim as proposições não se efetivam na prática da maneira como foram idealizadas.

Somos todos sujeitos em constante formação. Diariamente acrescentamos novos elementos aos fazeres diários de nossas vidas particular e profissional na medida em que nos apropriamos e objetivamos novos elementos construídos pela sociedade. Por uma série de razões a escola é, contraditoriamente, o último reduto aonde chegam as inovações: metodologias, regras, tecnologia e outras.

Considerando os currículos das faculdades de Educação Física, que incluem dança, capoeira, judô, ginástica, atividades de expressão, folclore e outras, convém questionar como o faz Betti (apud

Darido, 2001): Como explicar a pouca utilização destes conteúdos pelo professor de Educação Física na escola? Seria a falta de espaço, de motivação, de material? Comodismo, talvez? Falta de aceitação destes conteúdos pela sociedade? Ou será que os professores desenvolvem somente os conteúdos com os quais tem maior afinidade?

A Educação Física enquanto disciplina escolar possui 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.

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

De fato, por melhores que sejam o planejamento de um projeto e os recursos despendidos para sua execução, isto só não é garantia suficiente para sua efetivação na prática, seja da Educação Física Escolar, ou seja, de qualquer programa ou projeto para o desenvolvimento do esporte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRITO, M. de; JOÃO, R. B. Percepção corporal no esporte. In: **Jogo, Corpo e Escola/Comissão de Especialistas de Educação Física** [do Ministério do Esporte]. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. In: **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), 2001.

_____. Concepções e tendências da educação física escolar. In: **Dimensões Pedagógicas do Esporte/Comissão de Especialistas de Educação Física** [do Ministério do Esporte]. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.

DUARTE, N. **A individualidade para si** – contribuição para uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 1993 (Coleção Educação Contemporânea).

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.

FERRETTI, C. J. **Encontro sobre políticas educacionais e práticas escolares**. São Paulo: UNINOVE, palestra proferida no dia 31 de agosto de 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001.

SÃO PAULO/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, C. A. et al. **Cultura y civilizaciones**. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporânea. Valladolid: Secretariado de Publicaciones y intercambio Científico, Universidad de Valladolid, 1998.