

OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DAS DETERMINAÇÕES EXTERNAS

Anoel Fernandes

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo

O objetivo deste estudo foi investigar as manifestações dos professores de Educação Física, atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual paulista, acerca da proposta pedagógica elaborada pela Secretaria de Educação de São Paulo no ano de 2003, quando aconteceu o retorno da atribuição de aulas para o professor especialista em Educação Física. Foram entrevistados seis professores da Diretoria de Ensino da Regional Campinas Oeste (Derco), sendo três experientes e três iniciantes na docência em 2003. Por um lado, os professores atribuíram valor às cobranças, pois se sentiram valorizados; por outro lado, não concordaram com as cobranças impostas sem que tivessem sido ouvidos, além de questionarem as cobranças que não veem a realidade escolar.

Palavras-chave: Práticas dos Professores de Educação Física – Determinações Externas

Introdução

Até 2002, a rede escolar pública estadual paulista não contava com professor especialista (com formação específica) em Educação Física no ciclo I¹, sendo a disciplina ministrada pela professora polivalente. Em 2003, houve o retorno do professor especialista de Educação Física para as aulas do ciclo I.

Logo após o início das aulas em 2003, todos os professores de Educação Física receberam, em suas unidades escolares, convocação

1-Na rede pública do estado de São Paulo, o ciclo I correspondia às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Embora a mudança para o ensino fundamental de nove anos tenha sido aprovada pela Câmara de Educação Básica (CEB) em 9 de novembro de 2005, a alteração só ocorreu a partir do início do ano de 2009. O ciclo I corresponde ao período da escolarização obrigatória que vai do 1º ao 5º ano.

da Diretoria de Ensino Região Campinas Oeste (Derco) para uma capacitação cujo alvo era os professores de Educação Física atuantes no ciclo I. Nessa capacitação, foi apresentada aos professores da rede a proposta da Secretaria do Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP, 2003), incluindo o material didático, no formato de apostila, do conteúdo a ser implementado.

As diretorias de ensino, por meio de seus assistentes técnico-pedagógicos (ATP), ficaram encarregadas da implementação da proposta, tornando-se responsáveis pela difusão entre os professores, por meio de capacitações, o objeto de estudo e ensino da Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental. Na Derco, a implantação da proposta ocorreu por meio de uma apostila com conteúdos e atividades que os professores de Educação Física deveriam aplicar na escola. A referida apostila, embora contenha conceitos relacionados à abordagem da saúde renovada², foi elaborada segundo postulados da corrente pedagógica denominada desenvolvimentista³. Os professores deveriam realizar registros da produção dos alunos, apresentados em portfólio e painéis no final do ano letivo, bem como nas reuniões mensais ou bimestrais para as quais os professores fossem convocados pela diretoria de ensino.

Diante desse quadro, a presente pesquisa buscou por meio das manifestações dos professores o entendimento de como lidaram com a proposta imposta hierarquicamente pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) da SEE/SP.

Abordagem metodológica

Como procedimento metodológico, optou-se pela utilização da pesquisa qualitativa, pois lidamos com poucos sujeitos e não quantifi-

2-A abordagem da saúde renovada tem nos professores Dartagnan Pinto Guedes e Markus Vinicius Nahas seus principais representantes acadêmicos. Guedes e Guedes (1997) e Nahas (1992) enfatizam a importância de uma Educação Física escolar voltada para a saúde. Para tanto, apontam para a necessidade de uma relação entre os conhecimentos práticos e teóricos acerca da atividade física, da aptidão física e da saúde.

3-A abordagem desenvolvimentista tem no professor Go Tani o seu principal divulgador. Tani et al. (1988) afirmam que todo comportamento humano pertence a um desses três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor, sendo que na maioria dos comportamentos existe a participação dos três.

camos os dados. Ludke e André (1986) afirmam que esse tipo de investigação tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador, como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial do pesquisador; e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo.

Escolha e perfil dos sujeitos

Definiu-se o número de seis professores, sendo três professores com experiência na atuação docente nas séries iniciais do ensino fundamental antes do ano de 2003 e três que iniciaram a carreira como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual justamente em 2003, professores caracterizados como inexperientes na docência à época da implantação da proposta.

Essa classificação baseou-se em Huberman (1992)⁴, que estabelece seguir o ciclo de vida profissional do docente as seguintes fases ou estágios: de um a três anos de carreira é a entrada, o tateamento; de quatro a seis anos, a estabilização e a consolidação de um repertório pedagógico; de sete a vinte e cinco anos, serenidade, distanciamento afetivo, conservadorismo; de trinta e cinco a quarenta anos, o desinvestimento (sereno ou amargo).

Com o objetivo de oferecer melhor identificação dos participantes da pesquisa, eles foram nomeados com base no grupo ao qual pertencem. Os professores experientes receberam a denominação de PE1, PE2 e PE3, e os iniciantes, PI1, PI2 E PI3.

Os instrumentos utilizados

Foram realizadas entrevistas gravadas com seis professores da

4-Foi realizado um levantamento bibliográfico na busca de uma fundamentação teórica que subsidiasse a classificação e a seleção dos professores e, posteriormente, a caracterização do professor iniciante e do professor experiente. É interessante mencionar que outros autores têm dedicado atenção especial aos estudos ligados à evolução da carreira docente. É importante salientar também que o trabalho de Huberman (1992) antecede os dos outros autores, sendo inclusive citado por estes. No entanto, entendemos que a taxionomia de Huberman (1992) é um modelo explicativo que deve ser empregado com flexibilidade.

Derco. Como procedimento para a coleta de dados, definiu-se a realização de entrevistas semiestruturadas. Conforme Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, por meio das quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

As manifestações dos professores

Atualmente, os órgãos gestores e normativos da educação no Brasil buscam exercer o controle sobre a escola por meio de poderes estabelecidos hierarquicamente. Uma das discussões temáticas atuais no campo educacional se dá em torno de guias e propostas, que são apresentadas com frequência aos professores. Longe de desconsiderar a relevância das ações voltadas para o desenvolvimento curricular, tampouco as intenções daqueles que as elaboram, aponta-se para a necessidade de uma reflexão sobre os fatores que têm contribuído para a existência de um abismo entre o discurso proveniente desses documentos e as práticas que realmente se efetivam nas escolas.

A preocupação central aqui é a busca de meios para entender como os professores se relacionam com as demandas dos órgãos gestores de ensino. Quando os indivíduos são colocados diante de uma demanda externa, hierarquicamente estabelecida, podem ter reações diversas, sobretudo se as determinações vêm por meio de decretos e normas a serem cumpridas. Ao analisar a relação dos professores com os fins da educação decididos institucionalmente, Gimeno Sacristán enfatiza:

[...] a aceitação justifica a função delegada dos docentes, e o conflito entre o profissionalismo autônomo, a liberdade de cátedra e o respeito à livre consciência, por um lado, e, por outro, o acatamento dos currículos estabelecidos ou pôr-se ao serviço do projeto de outro (seja o Estado, o patrão), não é um problema fácil de resolver. (1999, p. 41).

A dificuldade destacada pelo autor está justamente no imbróglio que vem se desenhando historicamente e que, cada vez mais, está sendo sedimentado nessa “conflituosa” relação em que professores ficam de um lado e elaboradores de propostas, de outro. Tendo como referência a discussão acerca da relação dos professores com as demandas externas, nas entrevistas realizadas com os professores foram encon-

trados dois eixos que chamaram a atenção: 1º) como os professores manifestam lidar com as demandas externas; 2º) a necessidade que os professores sentem de serem ouvidos e participarem da elaboração das propostas. O quadro 1 traz a síntese das manifestações dos professores diante das cobranças externas de um modo geral.

Professores experientes	Professores iniciantes
PE1: Eu acho que tem de haver cobranças sim, pois as cobranças valorizam; senão houver cobranças tem gente que só enrola e não faz nada. Acho que eles deviam ouvir também os professores.	PI1: Tem de haver cobrança, pois senão houver cobrança acho que às vezes até o próprio profissional dá uma relaxada. Então, tem de ter cobrança sim. Tem de ter uma pessoa acima que cobra o serviço, cobra as coisas, as produções [...]. Como eu já falei, tem que ter, pois se deixarem livre, o professor vai descambar, porque vai ver que está à vontade. Logicamente é preciso fazer uma proposta legal, mas tem de ter uma cobrança, sim.
PE2: Eu acho erradas as cobranças, pois primeiramente você tem de consultar o professor, não vir já assim, pronto.	PI2: Em minha opinião, alguma cobrança deve existir, mas não da forma, assim, "Faça! Você tem de fazer assim ou de outra forma está errado", mas sim uma cobrança no sentido de ajudar, e não de obrigar. Eu acho que os professores tinham de ter voz ativa, porque são eles que estão na prática.
PE3: Muitas vezes essas cobranças vêm das pessoas lá de cima, que não conhecem a realidade nossa aqui [...]. Os responsáveis deveriam ouvir os professores.	PI3: São cobranças frequentes. Eu não concordo muito com elas não. Elas são muito impostas. Eu acho que devem escutar primeiro os professores para depois, aí sim, fazerem a implantação de propostas.

Quadro 1: Síntese das manifestações dos professores diante das cobranças externas

Conforme indicado no quadro 2, os professores PE1 e PI1 ressaltam a necessidade das cobranças por dois motivos: a valorização da área e o não "relaxamento" dos profissionais em relação ao seu trabalho. Já os professores PE2, PI2 e PI3 não concordam com as cobranças quando essas visam à mera imposição, ao passo que o PE3 questiona as cobranças feitas por aqueles que não têm contato com a realidade escolar.

Independentemente do tempo de trabalho, um fator foi destacado por todos os professores: antes de os órgãos gestores realizarem suas propostas, eles deveriam ouvir os professores. Ao serem questionados

sobre o que achavam das demandas externas às quais os professores em geral são submetidos, eles se manifestaram por meio dos mais variados discursos, às vezes contraditórios, como o citado abaixo:

Tem hora que dá vontade de chorar, porque existem meios mais fáceis para a gente trabalhar e a gente não pode, porque eles não veem a realidade da escola, que as crianças são muito pobres e que não tem material para a gente trabalhar; mas, ainda assim, eu acho que tem de ter cobrança porque eu sempre falo, e reafirmo, que os professores são descompromissados com a educação, então, por causa desses professores, a gente acaba pagando [...]. É o que eu te falei, você vai lá só para cumprir tabela num campeonato perdido, certo? Porque às vezes a gente tem coisas melhores para fazer, mas você tem de fazer o que eles querem e impõem. (PE1)

Esse professor ressalta duas vertentes. Por um lado, o seu “desespero” em relação às cobranças, as quais, por outro, afirma serem necessárias para uma educação de melhor qualidade. Rus Perez (1998) menciona que a implantação de qualquer mudança ou proposta, ao chegar à escola, torna-se conflituosa. No caso desse professor, o conflito se apresenta de forma ambígua, uma vez que, ao mesmo tempo em que reclama das cobranças, concorda com sua necessidade.

Outro elemento importante mencionado pelos professores é a questão do currículo único para todo o estado, visto como uma vantagem:

Sabe, não vi muitas vantagens não, as vantagens é que você tinha uma linha... Na realidade, o estado estava mostrando para você uma fórmula para você seguir, com a qual você poderia trabalhar, uma forma para todo o estado trabalhar(PI2)

O bom é que deu uma linha de trabalho para todo mundo, porque eu trabalhava uma coisa na minha escola e o colega do lado trabalhava uma coisa totalmente diferente. Um ponto positivo dessas propostas é que todos da rede trabalham as mesmas coisas. Por exemplo, o aluno sai aqui do Parque Itajaí e vai lá para o DIC, ou sai aqui de Campinas e vai para outra cidade, um exemplo, Votuporanga, e ele vai aprender o mesmo conteúdo. [...] Eu acho que é uma vantagem para que o aluno possa ser loco-

movido de uma escola para outra, mantendo-se uma sequência de conteúdo. A vantagem de ter um currículo único é essa. (PE3)

Quando colocados diante da tendência para a padronização em nível regional (nesse caso, estadual), os professores concordam com ela, alegando sobretudo, como vantagem, o fato de a homogeneização do currículo ressaltar uma linha de trabalho em que todos os professores se ocupam do mesmo conteúdo. Sem desconsiderar a importância da sistematização e da organização dos conteúdos, aponta-se para outra faceta, mais precisamente a que tange à possibilidade dos professores transformarem uma proposta homogênea em algo mais socialmente crítico e pessoalmente mais significativo, tanto para eles quanto para os seus alunos. Apple e Teitelbaun (1991, p. 69-70) auxiliam nesse raciocínio quando afirmam que prevalece a falta de um debate que articule os interesses e necessidades locais e globais, pois, no momento:

[...] existem não objetivos individuais desenvolvidos conjuntamente por professores e pela comunidade local, mas objetivos obrigatórios para o estado todo, quando existem não habilidades individuais usadas pelos professores, mas listas de competências docentes “apropriadas” para todo o estado. (Ibid.)

Quando os indivíduos são submetidos à obrigação da aplicação ou da execução de algo sem participarem de sua elaboração, pode-se afirmar a predominância dos princípios que sustentam a racionalidade técnica, uma vez que apenas reproduzem o pensado por outrem. Contreras (2002), ao discutir o modelo de racionalidade técnica, enfatiza que esse modelo de prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante um conhecimento teórico e técnico previamente disponível, e que se torna, dessa forma, instrumental. Com base nas idéias de Apple e Teitelbaun (1991) e Contreras (2002) e relacionando-as com a fala dos professores, podemos entender que, nesses casos específicos, os órgãos gestores do ensino conseguiram o que queriam, ou seja, a conformação dos sujeitos a uma situação já dada. Longe do intuito de estabelecer generalizações de contextos ou radicalizações contrárias às propostas, há evidências (nos casos dos professores acima mencionados) de que o processo de racionalização técnica do trabalho docente foi incorporado por eles, uma vez que se confor-

maram com a ideia de aplicação do que lhes foi imposto, não se concretizando, dessa forma, a possibilidade de se tornarem sujeitos críticos e autores de suas práticas.

Por outra parte, entende-se também a relevância que os professores dão as cobranças, por se sentirem valorizados por elas. Quanto ao currículo único, os professores o concebem como uma forma de auxílio e, conforme alega o professor PE2, por sua situação funcional ser a de ocupante de função atividade (OFA) e, por conseguinte, estar sempre trocando de unidade escolar, a relevância da proposta está na possibilidade de dar continuidade ao trabalho de seu antecessor. Esses fatores destacados por todos os professores (iniciantes e experientes) mostram que, mesmo incorrendo no risco de serem meros executores, eles concordam parcialmente com as cobranças e com o modelo de currículo homogêneo.

Embora os professores entrevistados concordem com alguns postulados adotados pela Cenp, é necessário que nos aprofundemos no tão difundido abismo existente entre os elaboradores de propostas e os professores. Ao destacarem a relação entre os administradores da educação (especialistas) e os professores, Sacristán e Pérez Gómez (1998) mencionam que talvez os desajustes entre os planejadores da educação e os professores ocorram por causa da falta de conhecimento da prática pedagógica concreta por parte dos elaboradores. Tomando por base a relação entre os elaboradores de propostas e os professores, uma reclamação foi unânime para os entrevistados. Todos se queixaram de que a construção, elaboração e implantação das propostas são realizadas somente pelos órgãos superiores, não dando voz aos professores:

Muitas vezes essas cobranças vêm das pessoas lá de cima; [e elas] não conhecem a realidade nossa aqui. E, muitas vezes, o que é pedido para ser feito lá em cima não tem como ser colocado em prática aqui em baixo, ou por causa da clientela, ou pela realidade escolar, ou pela falta de espaço físico, ou pela falta de apoio dos diretores. Mas eu acho que a base, assim, aqui embaixo, a gente deveria ser mais ouvido, antes de vir pronto, de jogar lá de cima para baixo; eu acho que deveriam dar um pouco de voz para nós que estamos na escola [...]. Eu acho que devem dar não sei se mais liberdade para o professor, ou escutar primeiro os professores para depois, sim, fazerem a implantação de propostas. (PE3)

Eu acho que os professores tinham de ter voz ativa, porque são eles que estão na prática, são eles que estão na quadra com os alunos de 1ª a 4ª série e sabem o que precisa e o que não precisa – e não o pessoal que manda as propostas [...]. Eu acho que existe um muro. E acho que nem precisa ter a queda desse muro para a gente poder se comunicar com eles, os que elaboram. (PI2)

Eu acho que cobrar, eles têm de cobrar, mas acho que eles tinham de estar mais presentes para verem nossa realidade, pois cobrar fora da realidade é um absurdo. (PE1)

As falas dos professores convergem para os estudos de Rus Perez (1994), que, ao analisar a política educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nos últimos 25 anos, chama a atenção para o fato de que a elaboração de programas, medidas e propostas não contemplou a participação dos agentes nas decisões. Sampaio (2002), ao fazer menção à relação dos professores com as intervenções oficialmente instaladas, destaca que o mero movimento de adequação ou convencimento dos professores em relação às demandas não é suficiente, defendendo que

[...] a presença dos professores se faz necessária na formulação das propostas, para que não se fale de trabalho docente, capacitação e alterações na vida da escola, imaginando quem são os professores, o que sabem e não sabem, o que devem modificar em sua prática. Eles sabem apontar os problemas presentes em seu trabalho, indicar o que já vem sendo construído e as necessidades que têm. (SAMPAIO, 2002, p. 7-8).

Nas falas dos professores vemos, nitidamente, que eles reclamam por voz ativa na elaboração de propostas. Isso deveria ser algo relevante para os órgãos elaboradores e implementadores das propostas, pois, como alerta Sacristán (1999), para compreender o êxito e o fracasso na implantação de qualquer proposta decidida externamente, deve-se buscar a interpretação daqueles que, inexoravelmente, ficaram incumbidos por seu desenvolvimento no cotidiano escolar. De seu lado, ao indicar um possível caminho para a implantação de propostas, Guilherme ressalta que, “para a implantação de qualquer proposta pe-

dagógica ou decreto, é imprescindível mobilizar o professor, agente principal de mudanças, para obter êxito no que se propõe” (2002, p. 99). No entanto, Hutmacher (1996) afirma que existe, atualmente, uma clivagem entre os que pensam (planejadores da educação) e os que fazem (professores na escola). Segundo o autor,

[...] essa tal clivagem vai cada vez mais acentuando o mal-entendido clássico e bloqueador: os que refletem têm tendência para considerar os que agem como ignorantes; os que agem têm tendência para considerar os especialistas como sonhadores que não conhecem nada da realidade prática. (HUTMA-CHER, 1996, p. 72).

Com base naquilo que os autores citados mencionam e na fala dos professores, pode-se dizer que existe uma concordância entre os entrevistados e os autores no que tange à importância da participação dos professores na elaboração de propostas. No entanto, diante da constatação da inexistência de diálogo entre os agentes dos órgãos superiores e os professores e de que todos (professores e autores) concordam ser ele importante para a elaboração e a implantação de qualquer proposta, vale pensar nas razões por que isso não acontece ou nos interesses implicados na maneira autoritária com que são impostas as inovações pedagógicas.

Pode-se entender que o diálogo não acontece porque os órgãos gestores da educação se amparam em princípios atrelados à racionalidade técnica. Essa, por sua vez, contribui para a afirmação de determinadas relações de poder, ou seja, é uma maneira daqueles que ocupam os cargos superiores imporem seus interesses e afirmarem seu poder. Assim, pela inexistência de canais para a participação ativa dos professores na elaboração das propostas, os tais órgãos gestores julgam os professores como incompetentes. Por conseguinte, apresentam propostas prontas com o intuito de “sanar” as carências formativas, além das precárias condições de trabalho dos professores.

Considerações finais

Os professores em geral apresentaram um discurso ambíguo. Por um lado, atribuíram valor às cobranças, uma vez que todos mencionam a necessidade das cobranças por dois motivos: como valorização

da área da Educação Física (concebida como desprestigiada na escola) e como motivação para o não “relaxamento” dos profissionais em relação ao seu trabalho. Por outro lado, os professores não concordam com as cobranças impostas sem que sejam ouvidos, questionando as cobranças que se originam na própria realidade escolar.

Outro importante aspecto relatado pelos professores está relacionado à elaboração de um currículo único para todo o estado de São Paulo, visto como algo positivo. Quando colocados ante a padronização mais global (nesse caso estadual), ambos os grupos de professores (experientes e iniciantes) concordam com ela, alegando, sobretudo como uma de suas vantagens o fato da homogeneização do currículo, com a consequente implementação de uma linha na qual todos os professores trabalhem o mesmo conteúdo. Autores como Apple e Teitelbaun (1991) e Contreras (2002) questionam essa forma dos atores escolares concordarem com um currículo homogêneo, afirmando que essa atitude dos professores contribui para o processo de racionalização técnica do trabalho docente, incorporado por eles, uma vez que se conformaram com a idéia de serem meros reprodutores, e não sujeitos críticos e autores de suas práticas.

No entanto, todos os professores (iniciantes e experientes) apontam que, mesmo incorrendo no risco de serem meros executores, ainda concordam parcialmente com as cobranças e com o modelo de currículo homogêneo. Contudo, isso não impede a reclamação geral de todos os entrevistados: queixando-se de que a construção, a elaboração e a implantação da proposta foram feitas sem a participação deles. Todos reivindicam voz ativa na elaboração de propostas.

A participação dos professores, exigida pelos autores e pelos dois grupos de professores (experientes e iniciantes), pode diminuir a lacuna entre os propositores e os reais implementadores das propostas e, consequentemente, contribuir para que os elaboradores não sejam tratados como sonhadores pelos professores, e nem estes como incompetentes pelos órgãos gestores do sistema de ensino. Para isso, é necessário que, no processo de elaboração de propostas, haja um amplo debate entre os elaboradores e os professores, dando voz aos professores ou, mais precisamente, não somente voz, mas tornar necessária a criação de condições para que possam se transformar em elaboradores, tal como aponta Lima (2003): é necessário criar possibilidades para que os “atores escolares” se assumam como protagonistas em face do tradicional domínio dos “atores centrais” e dos textos ofi-

ciais por esses produzidos. Para tanto, ressalta-se a necessidade de melhores condições de trabalho, de melhores salários, além da criação de possibilidades de formação continuada.

Teachers of physical education against the external determination

Abstract

The objective of this study was to investigate the manifestations of teachers of Physical Education actives in the initial series of Basic Education in the public schools of Sao Paulo, about the pedagogical proposal elaborated by the Secretariat of the Education in the year of 2003, when happened the return of the attribution of lessons for specialist teacher in Physical Education, six teachers of DERCO (Direction of Education of the Regional West Campinas) had been interviewed, three experienced and three beginning ones in the teaching in 2003. Some teachers had attributed value to the collections, since they had been felt valued, but, on the other hand, they do not agree to the collections imposed without their complacence, beyond questioning the collections that do not see the reality pertaining in the public schools.

Keywords: Practical of Teachers of Physical Education – External Determinations

Profesores de educación física en frente de las determinaciones externas

Resumen

El objetivo de este estudio fue investigar las manifestaciones de los profesores de educación física, el trabajo en los primeros grados de la escuela pública elemental en Sao Paulo, el enfoque pedagógico desarrollado por el Departamento de Educación en 2003, que vio el retorno de la asignación de las clases, los profesores especialistas en educación física. Entrevistamos seis maestros del DERCO (Junta de Educación de la Oest Regional de Campinas), tres con experiencia y tres debutantes en la enseñanza en 2003. Maestros del valor atribuido a los cargos, ya que se sienten valorados, pero por otro lado, no está de acuerdo con las cargas impuestas sin ser oído, y cuestionar la realidad de las escuelas.

Palabras clave: Práctica de los Profesores de Educación Física – Determinaciones Externas

Referências

APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Tese em Foco: Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

CONTRERAS, J. A **autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GUEDES, J. P.; GUEDES, D. P. Características dos programas de Educação Física Escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49- 62, jan.-jun. 1997.

GUILHERME, C. C. F. Impacto do ciclo básico nas concepções, práticas e dificuldades dos professores no processo de avaliação do rendimento escolar. In: SAMPAIO, M. das M. F. (org.). **O cotidiano escolar frente às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

HUTMACHER, W. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, A. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1996.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NAHAS, M. V. Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 47-58, 1992.

RUS PEREZ, J. R. **A política educacional do estado de São Paulo: 1967-1990**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 1994.

_____. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, M. J. (org.). **Novas políticas educacionais**: perspectivas e críticas. São Paulo: Educ, 1998. V. 1, p. 139-145.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar a escola**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAMPAIO, M. das M. F. Apresentação. In: _____ (org.). **O cotidiano escolar frente às políticas educacionais**. Araraquara: JM, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular de Educação Física**. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2003.

TANI et al. **Educação física escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

.....
Recebido em: 29/01/2010

Revisado em: 03/06/2010

Aprovado em: 13/06/2010

Endereço para correspondência

anoelfernandes@ig.com.br

Anoel Fernandes

Secretaria de Estado da Educação

Praça da República, 53 - Centro

CEP: 01045-903 - São Paulo-SP, Brasil