

A PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE ESTADUAL PAULISTA: REFLEXÕES COM PROFESSORES-PESQUISADORES E SUJEITOS ENVOLVIDOS NOS PROCESSOS DE ELABORAÇÃO E DE FORMAÇÃO

Luiz SANCHES NETO (Unesp-IB); Luciana VENÂNCIO (Unesp-FCT); Tatiana Pereira de FREITAS (Rede Estadual-SP); Marcelo Alexandre MERCE (Redes Estadual/Municipal-SP); Mauro BETTI (Unesp-FC/FCT); Samuel de SOUZA NETO (Unesp-IB)

Projetos e Práticas de Formação de Professores

Introdução

Nas últimas décadas percebeu-se uma preocupação diferenciada com a prática docente no Brasil, principalmente no que se refere a como os professores organizam e sistematizam o seu fazer pedagógico no cotidiano do trabalho. Tal preocupação pode estar atrelada às atuais demandas da profissão docente e a própria qualidade dos processos educativos na escolarização. Trabalhos que investigam as características de professores-pesquisadores ou que se situam no rumo de uma etnografia da prática docente são alusivos dessa preocupação, bem como as que buscam transformações nas práticas.

Preconiza-se que os professores são os responsáveis pelo próprio fazer docente, precisam estabelecer e compreender as necessidades do mundo contemporâneo, ter preocupação com o estabelecimento de parcerias colaborativas, reivindicar melhores condições de trabalho e salários adequados com as funções desempenhadas, sem contar a sua razão essencial de trabalhar na escola: o ensino. Trabalhos que apontam os limites e as contradições do processo de profissionalização do magistério são alusivos dessa constatação.

No entanto, percebe-se também que os discursos acadêmicos veiculados pelas instituições de Ensino Superior, evidenciados por publicações sobre a temática em livros e periódicos, ao mesmo tempo em que tecem críticas ao saber-fazer do professor que trabalha na Educação Básica, pouco se preocupam em saber porque os professores que trabalham no ambiente escolar “trabalham da forma como trabalham”, ou “ensinam da forma como ensinam”.

Por que há poucas pesquisas sobre a prática efetiva dos professores no cotidiano do trabalho na Educação Básica? Podemos tomar o levantamento bibliográfico realizado por Duarte (2010) sobre o trabalho docente em bancos de dados associados à CAPES, constatando que no período entre 1987 e 2007 houve pouca produção acadêmica nesse âmbito.

Ainda, de acordo com a autora, pouco menos de 1% de todas as Dissertações e Teses produzidas no período relacionavam-se com práticas pedagógicas vinculadas à área de Educação Física (EF), por exemplo.

Será que há ausência de entendimento da dinâmica, complexidade e realidades diversas e singulares que caracterizam o trabalho docente? O que está por trás da lógica da formação que implica a lógica das práticas? Até que ponto as realidades da formação docente se sobrepõem, e como a realidade discursiva do Ensino Superior influencia ou precariza o aprofundamento da compreensão sobre a realidade pragmática da Educação Básica?

Há necessidade de descobrir, identificar, analisar e interpretar como e porque os professores organizam e sistematizam seu trabalho no ambiente escolar. Entende-se que diante de realidades singulares e próprias que são estabelecidas no dia-a-dia, algo a respeito desse saber-fazer precisa ser interpretado, não para fazer generalizações inconsistentes, abstratas e com falta de rigor metodológico, mas sim de apontar possibilidades para críticas a partir de realidades concretas. No nosso caso, buscamos tratar da realidade concreta do ensino público em São Paulo.

Assim, buscamos investigar como professores que pesquisam sua prática pedagógica cotidiana organizam seu trabalho na rede estadual paulista com a implantação da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) de EF.

A PPC-EF da Rede Estadual Paulista

A discussão do currículo é uma questão da atualidade que remete a aspectos pouco problematizados, principalmente a influência exercida no trabalho do professor. A diferenciação entre materiais didáticos produzidos pela iniciativa privada e propostas curriculares produzidas pelo poder público seria um desses aspectos, pois parece haver interesses subjacentes à permanência de certa ambigüidade entre as duas coisas.

Qualquer material didático visa subsidiar o processo de ensino e aprendizagem de um dado conteúdo no currículo escolar. Na perspectiva do professor, o material mais comum que tem essa finalidade é o livro didático, que, assim como a própria intervenção, têm uma dimensão ideológica. A ideologia inerente ao livro didático pode mascarar certas intenções e a interpretação criteriosa do professor é indispensável no seu trato (FARIA, 1987).

Quaisquer propostas governamentais para o currículo escolar têm, também, um caráter político-ideológico que advém de uma visão de mundo

com certo sectarismo. As intenções que se revelam em uma proposição curricular desse tipo são voltadas para a própria afirmação do grupamento político que organizou essa determinada concepção. Tal aspecto pode se constituir em uma armadilha para o professor, que somente seria superada se a educação fosse alçada ao patamar de política de Estado, ao invés de “política de governo” em que as mudanças voltam-se para o atendimento de interesses de grupos localizados.

Recentemente no Brasil, o Ministério da Educação buscou de certo modo emancipar a educação dos ditames partidários, com a elaboração de um plano nacional com metas para garantir, ao menos no “papel” (RAINHO, 2001), as condições para viabilizar seu desenvolvimento. Os parâmetros curriculares nacionais para todas as áreas foram propostos nesse contexto a partir de 1996 (BARRETTO; MITRULIS, 1999), tendo à época como subsídio as diretrizes curriculares nacionais e o plano nacional de Educação. Atualmente há aparente continuidade daquela “política de Estado”, com avaliações periódicas, financiamentos, piso salarial para professores e expansão do currículo básico nacional, por exemplo, no 9º ano do Ensino Fundamental e na reformulação das orientações para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Há, ainda, a elaboração de propostas curriculares pelos estados e municípios da federação que denotam preocupação com a especificidade local do currículo básico. A título de menção há propostas curriculares nos Estados de Minas Gerais, Paraná, Sergipe, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, dentre outros. Na PPC do Estado de São Paulo (2008) cabe ainda considerar se sua continuidade caracterizará uma *política de Estado*.

De modo geral, trata-se de um referencial comum a todos os componentes curriculares para a rede pública estadual de ensino. A implementação da proposta teve um momento preparatório, no início do ano letivo de 2008, com um tipo de recuperação preliminar para que certos conteúdos fossem minimamente elaborados. Tal “preparação”, contudo, não se coadunava com a proposta em diversos aspectos, dentre eles a ênfase em ações fragmentadas e isoladas. Essa recuperação deu-se com materiais de apoio – jornais para os alunos e revistas para os professores – para o trabalho essencialmente em sala-de-aula. Isto pode ter comprometido a perspectiva dos professores no trato com a EF, entendendo-a como “teórica”, uma vez que as aulas desse componente curricular tradicionalmente ocorrem em outro(s) espaço(s).

Vale ressaltar que a equipe que organizou o material de “recuperação” não foi a mesma que elaborou a proposição paulista. Na PPC que se seguiu nos dois primeiros bimestres, o ambiente da intervenção dos professores foi ampliado para fora da sala-de-aula e outros materiais de apoio foram sugeridos – cadernos para os professores. Aqui se trata de analisar, especificamente, o texto introdutório para a EF e os cadernos do 1º e do 2º bimestres para esse componente curricular.

No texto introdutório (SÃO PAULO, 2008) são explicitados principalmente dois conceitos que subsidiam toda a proposta: cultura de movimento e Se-Movimentar. Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o Se-Movimentar dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. O Se-Movimentar é a expressão individual e/ou grupal no âmbito de uma cultura de movimento; é a relação que o sujeito estabelece com essa cultura a partir de seu repertório (informações/ conhecimentos, movimentos, condutas etc.), de sua história de vida, de suas vinculações socioculturais e de seus desejos.

Nos cadernos de cada série do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio são pormenorizados eixos de conteúdos e eixos temáticos, relacionados entre si conforme os conteúdos/temas distribuídos ao longo dos bimestres (BETTI et al., 2010). Os conteúdos são: *Jogo, Esporte, Ginástica, Luta e Atividade Rítmica*. E se cruzam, no Ensino Fundamental, com o eixo temático *Organismo Humano, Movimento e Saúde*. No Ensino Médio, as inter-relações dos conteúdos da EF se dão com os seguintes eixos temáticos, vistos como atuais e relevantes na sociedade:

Corpo, Saúde e Beleza: discute doenças relacionadas ao sedentarismo, à obesidade e o insistente chamamento para determinados padrões de beleza corporal, com produtos e práticas alimentares.

Contemporaneidade: aponta que o mundo na época em que vivemos caracteriza-se por grandes transformações, com aumento impactante do fluxo de informações, o que influencia os conceitos e as relações que as pessoas mantêm com seus corpos.

Mídias: pressupõe que a televisão, rádio, jornais, revistas e internet influenciam as experiências de Se-Movimentar, muitas vezes atendendo a

modelos que dão suporte a interesses mercadológicos e precisam ser submetidos à análise crítica.

Lazer e Trabalho: trata das possibilidades de lazer de modo autônomo e crítico; bem como do controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e lazer no mundo do trabalho.

Os procedimentos estratégicos enfatizam situações de aprendizagem com diferentes etapas, voltadas à quantidade de aulas disponíveis a cada bimestre. O foco é tratar de competências e habilidades, com certa flexibilidade. Isto porque se admite que alguns temas e estratégias podem ser alterados, contanto que os mesmos objetivos sejam buscados (BETTI et al., 2010).

Também são propostas atividades avaliadoras e situações de recuperação paralela, que enfatizam as condutas dos alunos. Ladeira e colaboradores (2008) mencionam que o principal agravante na opinião de alguns professores parece não ser a proposta em si, mas a forma com que sua implementação foi realizada. Entretanto, tais autores basearam-se em uma análise bastante preliminar sobre o impacto da proposta na rede estadual, uma vez que sua investigação fora publicada ainda no semestre inicial e sem parâmetros metodológicos rigorosos. Nesse sentido, um estudo mais prolongado e criterioso foi o de Lippi (2010), embora limitado no alcance dos sujeitos envolvidos com a elaboração da PPC paulista, pois contemplou poucos funcionários da própria Secretaria de Educação do Estado. Notamos que a equipe composta pelos especialistas que não tinham vínculo com a Secretaria – e que trabalharam como assessores na elaboração da proposta – sequer foi sondada para amostragem.

Tal constatação foi mencionada em análise organizada por Venâncio e Betti (2010), apontando que a PPC-EF poderia contribuir para uma renovação dos aportes teoricometodológicos do componente curricular, em decorrência de críticas e alternativas sugeridas pelos próprios professores. Os autores prosseguem, mencionando que isto proporcionaria aos alunos aprendizagens que avancem na formação de sujeitos críticos e autônomos no âmbito da cultura de movimento, e questionam: em que medida um currículo elaborado por especialistas externos, com pouca participação dos professores, poderia efetivar mudanças no cotidiano das aulas? E como os professores confrontarão a proposição teoricometodológica paulista com seus próprios saberes e valores profissionais?

Métodos

Este trabalho está associado a uma pesquisa mais ampla, com a premissa de verificar a perspectiva do trabalho docente em termos coletivos (SANCHES NETO, 2010). O projeto foi conduzido, inicialmente à luz do referencial da pesquisa-ação (BETTI, 2009; ELLIOTT, 1998), tendo por objetivo problematizar, explicitar e interpretar como um grupo de professores, que se autodenomina “professores-pesquisadores”, organiza e sistematiza os princípios curriculares no cotidiano de seu trabalho com a EF.

Como as problemáticas levantadas pelos professores eram variadas, o método da pesquisa-ação permitiu avançar no sentido de evidenciar encaminhamentos de suas práticas pedagógicas, com pontos comuns e discrepantes. Dois professores com uma problemática comum propuseram discussões pontuais nos encontros do grupo, baseadas em “casos” concretos, para tratar mais detidamente das mudanças percebidas no seu trabalho em escolas públicas.

Assim, para tratar seus questionamentos com rigor metodológico, um professor e uma professora foram entrevistados no primeiro semestre de 2008, ambos com jornada de trabalho na rede estadual, em escolas na região metropolitana da capital de São Paulo, por ocasião da implantação da PPC-EF. Houve análise descritiva e interpretativa das respostas, e fora estabelecido diálogo contínuo com encontros mensais no grupo, no sentido de aprofundar os problemas levantados.

Nesta pesquisa analisamos em dois momentos os dados coletados em colaboração com os professores, tratando-os sob uma perspectiva reflexiva e crítica: categorização das entrevistas semiestruturadas, reflexão sobre as categorias pelos próprios professores, análise crítica das categorias por sujeitos envolvidos com a elaboração da PPC-EF e com a formação docente. Utilizamos a triangulação de dados como estratégia metodológica, de modo que os “professores-pesquisadores” possam apresentar reflexões sobre os temas levantados previamente na entrevista, ao passo que os especialistas apresentam seus pontos-de-vista sobre as reflexões dos professores.

Neste trabalho ressaltamos três categorias comuns vislumbradas pelos professores: autonomia, autoria e formação.

Resultados

As categorias levantadas indicam que ambos professores vislumbraram sua problemática comum de modo rigoroso e independente a

partir da realidade do próprio trabalho, embora tenham compartilhado certas expectativas e críticas, pesquisando-as posteriormente em trabalhos originais, incluindo uma Dissertação de Mestrado (FREITAS, 2011) e participação em eventos acadêmicos (MERCE et al., 2010).

A análise do discurso dos professores permitiu sua categorização em três temas recorrentes, discutidos a seguir:

Autonomia – refere-se à “liberdade” que os professores reclamam para si, caracterizando de certo modo a resistência à imposição ideológica sobre seu trabalho, mas com plena consciência de que o avanço do professorado necessita de um rumo coletivo.

Conforme mencionado pelo professor na entrevista:

“(...) eu acho a proposta boa, interessante, mas eu não queria que ela tirasse a minha liberdade (...), ao mesmo tempo eu fico imaginando como deve ser difícil essa discussão com milhares de professores.”

Por sua vez, ao aprofundar o tema durante o Mestrado (FREITAS, 2011), a professora afirma que a autonomia manifestada pelos professores diante da proposta dependeria do percurso pessoal e formação profissional, e das condições objetivas de exercício da prática pedagógica, aos quais está ligada sua identidade profissional. A professora prossegue apoiada em Contreras (apud FREITAS, 2011, p.9):

A autonomia tem significado para o docente de acordo com (...) seus valores educativos, compromissos morais e a relação que existe entre a prática pedagógica e suas finalidades (...), entre outros aspectos que fazem parte da profissionalidade e também do processo de construção de sua identidade profissional.

Não obstante, Cunha (1989, p.164) alerta que há contradições nesse âmbito, pois:

Na maior parte das vezes, as instituições não expressam claramente o seu projeto. Segundo, percebe-se que, quando o fazem, há uma distância grande entre um discurso que procura ser pouco claro e uma realidade que é concreta e definida. Talvez seja este o momento institucional da escola brasileira hoje que permite que o projeto individual do professor tenha mais força, em função do espaço existente. Se isto, por um lado, pode ser positivo, na medida em que represente liberdade e autonomia docente, por outro pode ser nefasto, pois pode significar uma total dependência da individualidade do professor e de seu grau de compromisso e competência.

Para Conceição e colaboradores (2011), dialogar acerca da autonomia do professor implica em uma releitura daquilo que a profissão “professor” vem representando no mundo contemporâneo. Uma das

tentativas tem sido a contribuição de experiências coletivas críticas que buscam a autonomia profissional já na formação inicial com continuidade na vida profissional cotidiana.

De acordo com os autores, parece que as experiências vividas pelos “professores-pesquisadores” apontam ações que poderiam contribuir para a busca dessa autonomia:

(...) analisar a gênese da profissão docente, contextualizar a necessidade de ressignificar a prática docente a partir dos conceitos de profissionalidade/professorado, a formação inicial e continuada e a função docente a partir de discussões coletivas e das necessidades do mundo contemporâneo; rever a identidade profissional a partir das histórias de vida e narrativas autobiográficas; conceituar os termos professor-pesquisador e pesquisa na escola, analisar as implicações do empoderamento para o trabalho do professorado (CONCEIÇÃO et al., 2011, p.58).

Autoria – refere-se à “criatividade” proclamada pelos professores quanto ao seu trabalho, cuja coerência dependeria do conhecimento baseado na realidade cotidiana, mediante pesquisa das suas próprias práticas e de seu planejamento conjunto com os pares na escola.

Nas palavras do professor:

“(...) como eu estava vindo numa construção pedagógica, então (...) me senti meio incomodado com (...) essa imposição de conteúdo, de algumas atividades, até da imposição de tempo da atividade (...); não vou nem falar a palavra ‘engessamento’, mas tira a criatividade do próprio professor.”

Caberia questionar: quais eram as propostas já em andamento nas unidades escolares da rede estadual? Aparentemente, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ainda não tem dados obtidos por estudos quantitativos ou qualitativos, que sejam significativos acerca das práticas pedagógicas concretas de seus professores nem antes nem após a implantação da PPC.

Para a professora, houve adesão à proposta pelos professores que compuseram sua amostra de pesquisa, em decorrência da valorização da EF pela comunidade escolar após sua implantação e durante sua implementação. Ela considera que as práticas pedagógicas dos professores com os quais realizou sua investigação no Mestrado foram, em parte, transformadas pela proposta, pois eles consideraram necessária a proposição para justificar novos princípios para seu trabalho (FREITAS, 2011).

Demo (2010) parece caminhar nesse sentido ao afirmar que o trabalho do professor carece de autoria própria, e que essa autoria somente se daria mediante pesquisa sobre seus problemas concretos. Entretanto, o autor limita

sua afirmação ao estatuto universitário, não ampliando o olhar para a possibilidade de pesquisa vinculada ao ensino realizado pelo professorado da Educação Básica.

Formação – refere-se à preparação e desenvolvimento profissional permanente para o trabalho docente, de modo a organizá-lo, aprofundá-lo rigorosamente, programá-lo sistematicamente e com coerência no trato cotidiano com o processo de aprendizagem dos alunos.

Segundo o professor, ao analisar coletivamente a continuidade de sua formação, ele próprio notou que erros e acertos ocorreram em sua trajetória, na sua formação inicial e permanente (MERCE et al., 2010). Sua reflexão conjunta com colaboradores apontou para os fatores que motivaram a análise da própria prática pedagógica:

(...) um contexto educacional de leis, diretrizes, parâmetros, saberes docentes, proposições teorico-metodológicas, propostas de sistematização de conteúdos, políticas públicas de implantação e implementação de currículo oficial (Proposta Curricular de EF do Estado de São Paulo) e formação docente, participação em grupo de pesquisa e contato com alunos de EF em formação inicial (nos estágios), motivaram uma releitura da prática pedagógica (MERCE et al., 2010, p.84).

A reflexão e mudança da prática pedagógica pelo professor coincidiu com a implementação da PPC, e foi um processo acompanhado por estagiários que acompanhavam seu trabalho. Entre momentos de discussões e registros das ações desencadeadas no cotidiano, esse encontro com os estagiários e com outros docentes de EF proporcionou estudos mais aprofundados. Houve indagações que, na visão dos sujeitos envolvidos, contribuíram direta e positivamente na prática profissional, em ações efetivas na organização e sistematização dos princípios curriculares, participação e envolvimento dos alunos, comprometimento com a formação inicial de outros professores e também uma reflexão rigorosa do trabalho e as implicações das políticas públicas.

De acordo com Merce e colaboradores (2010), tal processo permite antecipar a necessidade de contextualizar o trabalho docente às características da escola, educadores e alunos. Permite pensar em princípios curriculares coerentes e confrontar criticamente outras proposições que surgem na dinâmica do trabalho docente, visto que a elaboração de conhecimentos a partir do próprio trabalho também forma uma releitura do cotidiano. Permite, ainda, novos olhares de toda a escola para a EF, o

comprometimento dos alunos com a própria aprendizagem e ampliação das expectativas e conquistas.

Para a professora caberia conceituar e contextualizar autonomia, identidade e saberes profissionais docentes, como parte integrante do processo de formação, desenvolvimento e desempenho profissional dos professores. De acordo com Freitas (2011), a formação do professor na construção da sua identidade e autonomia não pode ocorrer numa perspectiva reducionista que considera apenas a formação como fator determinante desta construção, ou como a grande responsável pela trajetória profissional dos educadores.

Conforme Sanches Neto (2010), haveria preocupação de atentar ao processo coletivo de formação vivenciado pelo grupo de professores, com pressupostos da pesquisa colaborativa, pois assim:

O foco recai na colaboração que se estabelece com cada professor no trato de seus problemas cotidianos ao buscar pesquisar sua própria prática. Ressalta-se que não é uma busca do pesquisador em fomentar o desejo da pesquisa no professor que trabalha na Educação Básica, mas sim como o pesquisador pode colaborar com professores que já o fazem e requerem para si um aprofundamento de rigor metodológico em suas pesquisas. A contrapartida é que ao pesquisador também interessa o aumento de rigor em sua própria pesquisa e a investigação colaborativa assume um caráter dialógico, com sujeitos concretos que compartilham pressupostos comuns acerca da pertinência da EF na escolarização e que têm a preocupação em estreitar relações ou minimizar a distância entre a Universidade e os cotidianos concretos e singulares da Educação Básica.

Analogamente, para Pimenta (2008) parece haver um sentido que transita da pesquisa-ação à pesquisa em colaboração. A autora cita essa questão para justificar a elaboração teórica na área de formação de professores e que encontraria ressonância em outras pesquisas.

Considerações

Concluimos que houve aproximações entre as reflexões dos dois professores-pesquisadores que analisaram seu trabalho com a PPC, e os apontamentos dos sujeitos envolvidos com os processos de elaboração e formação. Além disso, os rumos apontados pelos professores parecem relacionar-se com a noção de construção da autonomia crítica e autocrítica, presente nas habilidades e competências apresentadas na perspectiva dos alunos na concepção de EF da rede estadual paulista (BETTI et al., 2010).

Sugerimos que outros estudos sejam realizados com foco nas proposições curriculares públicas em andamento no Brasil, como

pretendemos ter contribuído no caso específico da realidade paulista. Pensamos que tais proposições teorico-metodológicas, se apropriadas criticamente e *criativamente* pelo professorado, podem apresentar-se como alternativas mais contextualizadas e criteriosas do que programas padronizados, apostilados e editados pela iniciativa privada.

Entretanto, postas as condições educacionais atuais na realidade brasileira, ponderamos que ao poder público corresponde a principal iniciativa de viabilizar (no sentido de propiciar plenas condições para melhoria da qualidade do ensino) esse processo de apropriação, tratando a educação como *política de Estado*.

Como indicativo para pesquisas futuras, consideramos que caberia investigar especificamente: *Se essa ideia de autonomia, atrelada à autoria e à formação, poderia inspirar a formação permanente dos professores que trabalham na rede estadual e a outros sujeitos envolvidos com a formação docente? Caso afirmativo, caberia questionar ainda: Se a realidade dos cursos de formação em andamento na rede estadual – vinculada a concursos para ingresso e progressão na carreira docente – tem contribuído para esse tipo de formação permanente do professorado paulista?*

Referências

BARRETO, E. S. S.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, p.27-48, 1999.

BETTI, M. *EF escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí, RS: Unijuí, 2009.

BETTI, M.; DAOLIO, J.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. A proposta curricular de EF do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios. In: CARREIRA FILHO, D; CORREIA, W. R. (Orgs.) *EF escolar: docência e cotidiano*. Curitiba: CRV, 2010, p.109-128.

BRASIL, Ministério da Educação. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio – área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

CONCEIÇÃO, W. L. et al. Autonomia docente no mundo contemporâneo: apontamentos de um grupo de professores pesquisadores em EF. *Motriz*, v.17, supl.1, p.59, 2011. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/issue/view/840>. Acesso em: 12 mai. 2011.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DEMO, P. *Uma outra universidade*. São Carlos, SP: UFSCar, 2010. Palestra.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. *Educar em Revista*, n. especial 1, p.101-117, 2010.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.137-152.

FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREITAS, T. P. *Autonomia e identidade profissional de professores de EF diante da proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: PUC, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade).

LADEIRA, M. F. T. et al. O impacto da nova proposta do Estado de São Paulo na opinião dos professores de EF. *Anais... II SEMEF*. São Paulo: FE-USP, 2008. Disponível em: <http://paje.fe.usp.br/>. Acesso em: 12 mai. 2011.

LIPPI, B. G. *Formação contínua de professores de EF no Estado de São Paulo: quais as políticas em jogo?* São Paulo: FE-USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

MERCE, M. A.; MINELI, G. M.; VENÂNCIO, L. Adaptação, transformação e ressignificação da proposta pedagógica de EF do Estado de São Paulo a partir do cotidiano do trabalho docente. *Revista Mackenzie de EF e Esporte*, n.9, supl.1, p.84, 2010. Disponível em: <http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/viewFile/3070/2741>. Acesso em: 12 mai. 2011.

PIMENTA, S. G. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; FRANCO, M.A. S. (Orgs.). Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2008, vol.2, p.9-25.

RAINHO, J. M. No papel: Plano Nacional de Educação determina metas ambiciosas para os próximos dez anos – mas não explica quem vai pagar a conta. *Educação*, n.239, p.34-36, 2001.

SANCHES NETO, L. O processo coletivo de formação permanente de dois professores-pesquisadores de EF: projeto piloto de investigação colaborativa. *Anais... IV SEPEF*, Unesp, Rio Claro, 2010, CD-ROM.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: EF – ensino fundamental ciclo II e ensino médio*. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.saopaulofazescola.gov.br>. Acesso em: 12 mai. 2011.

VENÂNCIO, L.; BETTI, M. A proposta curricular de EF do Estado de São Paulo (Brasil): reflexões e problematizações sobre um processo em andamento. *Anais... IX Colóquio Luso Brasileiro: Debates e Questões Curriculares*. Universidade do Porto/Portugal, 2010. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/coloquio2010/>. Acesso em: 12 mai. 2011.