
EDUCAÇÃO FÍSICA

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

**LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO FÍSICA
ESCOLAR: INTERLOCUÇÕES E
ENTRELAÇAMENTOS**



Rio Claro
2013

LUIZ GUSTAVO BONATTO RUFINO

**LIVRO DIDÁTICO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
INTERLOCUÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS**

Orientador: Prof. Dra. Suraya Cristina Darido

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Rio Claro
2013

796.07 Rufino, Luiz Gustavo Bonatto
R926L Livro didático e educação física escolar: interlocuções e
entrelaçamentos / Luiz Gustavo Bonatto Rufino. - Rio Claro,
2013
50 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Educação
Física) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Biociências de Rio Claro
Orientador: Suraya Cristina Darido

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Práticas
pedagógicas. 3. Processos de ensino e aprendizagem. I. Título.

RESUMO

Este trabalho objetivou analisar as relações – algumas já estabelecidas e outras que ainda são necessárias – entre o componente curricular obrigatório Educação Física e os livros didáticos, compreendidos como materiais que auxiliam tanto o professor quanto o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Assim, focou-se a discussão em alguns tópicos que possibilitaram uma maior compreensão dos livros didáticos para a Educação de modo geral e para a Educação Física escolar de modo mais específico, levando em conta suas especificidades e características. Procurou-se estabelecer também alguns entendimentos sobre a Educação Física escolar na sociedade brasileira contemporânea, bem como alguns regimentos legais que gerem este componente curricular. Por fim, foram elaboradas algumas proposições que buscaram gerar entrelaçamentos para uma compreensão mais aprofundada acerca dos livros didáticos nas aulas de Educação Física. Concluiu-se que, embora haja alguns (poucos) livros didáticos na área e propostas curriculares de diferentes Estados brasileiros que buscam novas formas de se conceber o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola, é importante haver maiores compreensões acerca dos papéis destes materiais para a prática pedagógica, assim como estudos que possam viabilizar formas de se tratar este componente curricular que contribuam com a prática educativa crítica e reflexiva ao longo dos anos de escolarização na Educação Básica.

Palavras chave: Livro didático; Educação Física escolar; Prática pedagógica; Processos de ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the relationships – some already established and others that are still necessary – between the obligatory curriculum component Physical Education and the textbooks, understood as materials that assist both teachers and students during the teaching and learning process. In this way, we focused the discussion on some topics that have enabled a greater understanding of textbooks for Education in general and for School Physical Education more specifically, taking into account their specific characteristics. There were also some understandings about School Physical Education in Brazilian contemporary society as well as some official regiments about this curriculum component. Finally, it was elaborated some propositions that seek to generate interlacements to a deeper comprehension about textbooks in Physical Education classes. We concluded that although there are (few) textbooks in the area and some curriculum proposals from different Brazilian States that quest new ways of conceiving the teaching and learning process of School Physical Education, it is important to have more understandings about the roles of these materials in the pedagogical practice, as well as studies that can enable ways to treat this curricular component that could contribute to the critical and reflective educational practice during the years of schooling in Basic Education.

Keywords: Textbook; School Physical Education; Pedagogical practice; Teaching and learning process.

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO	05
2. OBJETIVO	08
3. MATERIAIS E MÉTODOS	09
4. OS LIVROS DIDÁTICOS: ORIGENS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO	10
4.1 Livros didáticos: algumas origens	10
4.2 Livros didáticos na educação: entre críticas e possibilidades	16
4.3 Livros didáticos como tecnologias culturais	23
5. OS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS RELAÇÕES COM O COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO EDUCAÇÃO FÍSICA	28
5.1 A Educação Física escolar enquanto componente curricular obrigatório	28
5.2 Os livros didáticos e a Educação Física escolar	31
5.3 Entre consensos e dissensos	41
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	45

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física tem buscado por novas formas de legitimar sua prática pedagógica na escola uma vez que, historicamente, inúmeros foram os processos de desvalorização deste componente curricular obrigatório, muitas vezes compreendido mais como uma atividade física – valorizando o “exercitar-se para” em detrimento da compreensão de suas especificidades – do que uma disciplina curricular com importância histórica e social.

De acordo com González e Fensterseifer (2009) a Educação Física escolar brasileira passa por um processo de transformação de abandono de determinadas práticas cristalizadas no passado para a apropriação de novos modos de legitimação do espaço escolar, da função da escola e do papel da Educação Física, o que tem encontrado inúmeras dificuldades para este componente curricular na escola.

Para isso, muitas são as iniciativas, tanto em termos legais quanto por parte de inúmeros pesquisadores da área que buscam formas de proporcionar saltos qualitativos na prática pedagógica da Educação Física escolar.

No entanto, muitas dessas iniciativas, embora perpassem as reflexões acadêmicas e científicas, não chegam a interferir efetivamente na prática pedagógica da Educação Física escolar, inviabilizando que novas compreensões adentrem o âmbito da escola.

Essa dicotomia implica em problemáticas que geram acentuadas críticas aos atuais modelos de se conceber as políticas públicas, bem como as pesquisas científicas que possuam na escola seu *locus* de atuação e estudo, respectivamente. Como saídas, valorizar os conhecimentos oriundos da própria prática pedagógica e dos professores que nela se encontram pode contribuir para saltos qualitativos que possibilitem revestir a Educação Física com identidades e especificidades na escola.

A implementação de livros didáticos nas aulas de Educação Física não tem sido a tônica de discussão dessa área, embora em outras disciplinas estes materiais são corriqueiramente encontrados (muitas vezes em abundância). É fundamental que seja analisado as origens, razões e fundamentações que perpassam por essa acentuada ausência de livros didáticos na Educação Física.

Analisar as relações entre a Educação Física escolar e os livros didáticos é possível a partir da explicitação do que se concebe como proposta didático-pedagógica para este componente curricular, sendo necessário debruçarmos sobre quais as responsabilidades educativas desta disciplina na escola contemporânea. Emerge deste contexto, a pertinência de

se compreender quais os papéis da Educação Física na escola, como deve ser sua prática pedagógica e quais conteúdos devem fazer parte do seu processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, a compreensão do conceito de cultura corporal torna-se fundamental, pois por meio deste entendimento, é possível delinear parâmetros efetivos para a designação de como deve ser a Educação Física na escola. A cultura corporal é uma expressão vinculada atualmente por pesquisadores da área e possui diversas definições. Compreendemos como cultura corporal todas as manifestações corporais historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas pelas pessoas, elaboradas por diversos fins e que compõem um acervo cultural de rica expressividade, sentido e simbologia, podendo ser exemplificado por uma série de práticas como as danças, as lutas, os jogos, os esportes, as brincadeiras, as atividades rítmicas e expressivas, a capoeira, as práticas corporais alternativas, o circo, as atividades físicas de aventura, as ginásticas e os exercícios físicos.

A partir desta conceituação, consideramos que a Educação Física escolar deve ser o *locus* de apropriação crítica da cultura corporal, tal como sugere Soares et al. (1992). Dessa forma, a partir da compreensão e vivência das mais diversas manifestações da cultura corporal é possível que os alunos ampliem suas visões de mundo, compreendendo criticamente sua relação com estas práticas sócio-culturais humanas para diversos fins, tais como saúde, lazer, expressão de sentimentos, entre outras.

Porém, a identificação de conteúdos, competências e habilidades, por si só não garante a efetivação do processo de ensino e aprendizagem na escola, sendo necessária a materialização de práticas pedagógicas que permitam que sejam alcançadas as proposições inicialmente elaboradas (e outras que possam surgir ao longo do percurso), na concretude do currículo escolar.

Para González (2006) o principal diferencial na identificação de eixos numa área de conhecimento é a explicitação dos potenciais conteúdos de ensino, sendo este um processo que consiste em converter os conteúdos ou saberes epistemológicos abstratos da área de conhecimento em questão. No caso da Educação Física, esses saberes estão relacionados ao conceito de cultura corporal, em conteúdos concretos de ensino e aprendizagem.

Supostamente, deveria ser encontrada uma grande gama de materiais didáticos disponíveis para professores e alunos que pudessem abarcar algumas das inúmeras possibilidades que o amplo léxico de manifestações e conteúdos da cultura corporal possibilita durante os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola. O que não acontece dada a falta de materiais disponíveis.

A conjuntura na qual a Educação Física escolar está inserida atualmente demonstra uma realidade que considera uma lacuna significativa na existência desses materiais (DARIDO et al., 2010). Há uma ausência considerável de livros didáticos e pesquisas sobre estes materiais que possa auxiliar os professores, o que destoia daquilo que é corriqueiramente relacionado a outras disciplinas que compõem o currículo escolar que apresentam uma relação histórica bastante enraizada com estes materiais.

Torna-se fundamental a avaliação da lacuna entre o componente curricular obrigatório Educação Física e a utilização de livros didáticos para os mais diversos níveis de escolarização. A partir da compreensão da relação entre a Educação Física escolar e livros didáticos objetiva-se avançar nas discussões que podem contribuir com a utilização e produção destes materiais durante a prática pedagógica.

Dessa forma, este trabalho objetivou analisar as relações – algumas já estabelecidas e outras que ainda são necessárias – entre o componente curricular obrigatório Educação Física e os livros didáticos, compreendidos como materiais que auxiliam tanto o professor quanto o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando interlocuções e entrelaçamentos entre essas perspectivas.

2. OBJETIVO

Este trabalho objetivou analisar as relações – algumas já estabelecidas e outras que ainda são necessárias – entre o componente curricular obrigatório Educação Física e os livros didáticos, compreendidos como materiais que auxiliam tanto o professor quanto o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, objetivou-se proporcionar interlocuções e entrelaçamentos entre os usos dos livros didáticos ao longo das aulas de Educação Física.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Para o presente estudo realizou-se uma revisão de literatura acerca das temáticas referentes à compreensão da Educação Física escolar e dos livros didáticos em contextos de ensino e aprendizagem na escola. A revisão de literatura compreende uma busca sistemática pelo que já foi produzido – e publicado – em alguma(s) determinada(s) área(s) de investigação, conforme sugerem Thomas, Nelson e Silverman (2007).

Essa técnica é importante por nos permitir uma imersão no estado da arte de uma determinada área. Sendo assim, procurou-se averiguar as compreensões sobre livros didáticos a partir de um viés pedagógico uma vez ser a escola um dos principais ambientes de interação social e apropriação crítica dos conhecimentos humanos, a partir das mais diversas disciplinas, entre elas, a Educação Física.

A partir da revisão de literatura, houve a realização de uma análise crítica do referencial teórico encontrado, desenvolvendo assim reflexões e discussões acerca de possibilidades de interlocução e entrelaçamento entre os livros didáticos e as aulas de Educação Física.

Para isso, as categorias selecionadas e desenvolvidas a partir da revisão do referencial teórico correspondem às seguintes: 1) Livros didáticos: origens e processos de desenvolvimento na educação; 2) Os livros didáticos e suas relações com o componente curricular obrigatório Educação Física. Cada uma dessas categorias foi dividida em algumas subcategorias, conforme é possível visualizar no quadro 1:

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Livros didáticos: origens e processos de desenvolvimento na educação	Livros didáticos: algumas origens
	Livros didáticos na educação: entre críticas e possibilidades
	Livros didáticos como tecnologias culturais
Os livros didáticos e suas relações com o componente curricular obrigatório Educação Física	A educação física escolar enquanto componente curricular obrigatório
	Os livros didáticos e a Educação Física escolar
	Entre consensos e dissensos

As análises de cada categoria e subcategoria podem ser visualizadas a seguir.

4. OS LIVROS DIDÁTICOS: ORIGENS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO

A presente categoria objetivou analisar aspectos mais gerais relacionados aos livros didáticos realizando, em um primeiro momento, uma breve revisão histórica para, em um segundo momento, compreender as implicações desses materiais no processo educativo de modo geral. Ainda, houve a busca pela compreensão dos livros didáticos enquanto tecnologias culturais, articulando novos entendimentos acerca desses materiais. A análise de cada subcategoria pode ser compreendida a seguir.

4.1 Livros didáticos: algumas origens

"O livro venceu seus desafios e não vemos como, para o mesmo uso, poderíamos fazer algo melhor do que o próprio livro. Talvez ele evolua em seus componentes, talvez as páginas não sejam mais de papel. Mas ele permanecerá o que é".

Eco e Carrière (2009, p. 17)

Precisar as origens dos livros didáticos é uma tarefa tão complicada quanto o é a própria educação escolarizada. De fato, as relações entre educação escolarizada e livros didáticos são inteiramente entrelaçadas de forma que é possível considerar que toda forma de educação escolarizada requer, de algum modo, materiais que contribuam significativamente com o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, esses materiais, ao longo da história, passaram por inúmeras transformações.

Para Galatti (2006), o livro didático está inserido no contexto da literatura escolar, tendo origem no cruzamento de três gêneros distintos: a literatura religiosa, literatura didática, também denominada de técnica ou profissional (entre os anos de 1760 e 1830 na Europa) e na literatura de lazer, de caráter tanto moral quanto recreativo. De acordo com a autora os léxicos de relação entre essas três categorias não são excludentes, mas, pelo contrário, suscitam diferentes relações uma vez que podem percorrer um mesmo texto, de acordo com cada contexto (GALATTI, 2006).

Para Choppin (2004), no ocidente cristão, o surgimento da literatura escolar, coincide com o período em que se constituem e se organizam, em um clima de intensa rivalidade religiosa, as instituições encarregadas de assegurar a formação da juventude, mobilizando materiais que abordassem diferentes perspectivas teóricas sobre as formas de ver o mundo de cada sociedade.

As perspectivas europeias foram determinantes e se constituíram nas formas sob as quais o ensino e os materiais deveriam ser pautados. Para Choppin (2004), as colônias na América Latina, assim como países como o Japão ou a China no início do século XX passaram a adotar modelos educativos europeus ou neles buscaram inspiração para suas regulamentações específicas para controlar a elaboração, produção e distribuição de materiais de cunho didático.

No Brasil, a reprodução de modelos oriundos da visão europeia foi bastante disseminado, desde a fase jesuítica da escolarização colonial. De fato, o modelo de catequização e educação dos jesuítas no Brasil, altamente rígido e seguindo modelos educacionais sob a égide da cristianização – tanto da esfera patristica quanto escolástica – também requereu materiais que auxiliassem os professores/jesuítas.

De acordo com Ribeiro (2007) os jesuítas:

Planejaram, e foram bastante eficientes em sua execução, converter, por assim dizer, seus alunos, ao catolicismo, afastando-os das influências consideradas nocivas. É por isso que dedicavam especial atenção ao preparo de professores – que somente se tornam aptos após os trinta anos –, **selecionavam cuidadosamente os livros** e exerciam rigoroso controle sobre as questões a serem suscitadas pelos professores, especialmente em filosofia e teologia (RIBEIRO, 2007, p. 25, grifo nosso).

O processo de organização e sistematização dos saberes necessários ao ensino dos jesuítas foi denominado de *ratio studiorum*, ou simplesmente, *ratio* (RIBEIRO, 2007). Esse documento pedagógico foi criado visando elencar as regras e normas de conduta necessárias para a formação de professores podendo ser caracterizada como um compêndio didático na qual o processo de transmissão de conhecimentos era pautado.

É claro que as diretrizes da *ratio studiorum* não podem ser confundidas com as atuais características dos livros didáticos. No entanto, é possível conceber que no Brasil, a relação entre o ensino e a utilização de materiais que auxiliem de alguma forma durante o processo é algo bastante antigo e possui imbricada relação com a própria história da educação brasileira.

Durante muitos anos os livros didáticos foram desconsiderados enquanto ferramentas que efetivamente auxiliassem nos processos de ensino e aprendizagem. Isso não significa que eles não eram utilizados, porém, não havia reflexões sistemáticas acerca de seu papel para a educação.

Teixeira (2009) aponta que no Brasil colônia, a produção de livros didáticos, em larga escala, não existiu uma vez que a administração era ainda muito incipiente e rudimentar e a população era pequena e espalhada por uma área territorial muito grande, inviabilizando a indústria impressora tanto em termos administrativos quanto econômicos.

Teixeira (2009) afirma também que os primeiros livros escolares foram impressos pela Imprensa Régia. No entanto, normalmente, estes materiais eram traduções de obras europeias. Para Teixeira (2009), até meados do século XIX, muitos dos compêndios utilizados no Brasil eram importados da Europa e traduzidos no país, ação economicamente mais viável, uma vez que a compra dos produtos era mais barata e de melhor qualidade com o que poderia ser produzido neste país.

No entanto, Teixeira (2009) realiza um alerta sobre a utilização dos materiais didáticos para manter a ordem dominante. Para isso a autora, ao analisar historicamente o processo de produção de livros didáticos durante o período imperial no Brasil, conclui:

Ao examinar quais políticas se materializaram no suporte do livro, pude concluir que, no período imperial, apesar dos compêndios muitas vezes fazerem parte de diferentes projetos, eles buscavam, cada um a sua maneira, inculcar certas normas de comportamentos que pudessem produzir um autocontrole nos sujeitos, e o conseqüente alcance da ordem desejada. No entanto, cabe ressaltar que as produções dos livros fazem parte de um jogo de relações, nas quais entre os modelos impostos pelo poder vigente, por meio de textos normativos e órgãos de controle, e os resultados obtidos desse intuito, há complexas relações que dificultam dimensionar um efeito programado (TEIXEIRA, 2009, p. 14).

De acordo com Zilberman (1996), durante o século XIX mesmo quando a escolarização das crianças não era obrigatória, havia queixas sobre o estado deficitário da educação e a ausência de livros didáticos apropriados. O autor aponta ainda que um dos primeiros livros didáticos a circular no Brasil foi o *“Tesouro dos meninos”*, obra traduzida do francês por Mateus José da Rocha, por volta dos anos 1808-1821 (ZILBERMAN, 1996).

Zilberman (1996) constata também que, após 1870, no Brasil, houve uma explosão de livros didáticos depois de estabelecida a obrigatoriedade da educação. A maioria desses eram “livros de leitura” acompanhados pelas “seletas” ou “antologias”. No entanto, não há registros bem delimitados sobre como se deu o processo de elaboração e, sobretudo, utilização desses materiais didáticos até a década de 1930.

Bittencourt (2004) aponta que, até o século XIX, o livro didático se destinava prioritariamente ao professor, assegurando a ele o domínio do conteúdo a ser transmitido ao aluno através de ditados, cópia de trechos da lousa ou leituras do professor para os alunos, que não tinham acesso a exemplares pessoais. Perspectiva que sofreu alterações com o passar do tempo.

Para Freitag, Motta e da Costa (1989), a análise histórica do livro didático não pode ser concebida sem uma reflexão mais ampla da produção cultural e literária, especialmente sobre a literatura infanto-juvenil. Não pode ainda ser analisada desvinculada do contexto geral

do sistema educacional brasileiro e da produção acerca do livro didático ao redor do mundo (FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989).

De acordo com esses autores, o histórico do livro didático no Brasil se sobrepõe a política do livro didático, não havendo uma história própria desse material no país. Ao contrário, sua história se baseia em uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem a partir de 1930 de forma desordenada (FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989).

Freitag, Motta e da Costa (1989) alertam que os autores brasileiros especializados na questão educacional estão pouco preocupados com a dimensão do livro didático. Os autores afirmam que há poucos estudos sistemáticos sobre o surgimento do livro didático no Brasil e as políticas que dirigiam sua trajetória.

Choppin (2004) aponta que, no Brasil, os livros didáticos correspondiam, no início do século XX, a dois terços dos livros publicados e representavam, ainda em 1996, aproximadamente a 61% da produção nacional. Mesmo assim, pesquisas que ilustrassem o impacto dos livros didáticos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, as formas de apropriação crítica desses materiais, sua representatividade na economia, entre outras diversas questões, não eram a tônica das discussões pedagógicas tanto nas universidades quanto no âmbito das políticas públicas em educação.

No entanto, nos últimos anos essa prerrogativa tem tomado outra configuração. Choppin (2004) aponta que desde o final da década de 1980, com os avanços da semiótica, o impulso no estudo dos processos de ensino e aprendizagem, entre outras questões, o livro didático deixou de ser considerado como um texto subsidiariamente “enfeitado” de ilustrações, passando a haver maiores reflexões sobre seu papel na educação escolarizada.

Choppin (2004), ao analisar uma série de produções científicas sobre livro didático, constata ainda que 75% possui menos de vinte anos e 45%, menos de dez anos. Com relação a um banco de dados sobre livro didático com aproximadamente duas mil referências abrangendo cerca de cinquenta países, 75% da produção são posteriores a 1980 e mais da metade é posterior a década de 1990 (CHOPPIN, 2004).

As razões para esse significativo aumento de estudos acerca dos livros didáticos se devem, de acordo com Choppin (2004), em partes, à onipresença desses materiais ao redor do mundo, sobretudo pelo considerável peso que o setor escolar assumiu na economia editorial nos dois últimos séculos. O autor elenca ainda uma série de questionamentos que tem pautado as pesquisas contemporâneas acerca dos livros didáticos:

Um interesse particular vem sendo dado, de uns vinte anos para cá, às questões referentes ao uso e à recepção do livro didático. Que tipo de consumo se faz deles? Os educadores os seguem fielmente, passo a passo, ou tomam certas liberdades em relação à organização que eles propõem? E, nesse caso, quais e por quais razões? Como o aluno lê seu livro escolar, em voz alta, em silêncio? Ele o relê, em classe, em casa? O livro serve de consulta ou serve para “decoração” da matéria? Quanto tempo o aluno passa com seus livros? Qual a real influência exercida pelos livros didáticos sobre o comportamento das crianças e sobre o comportamento social em geral? Essa influência, que até bem pouco tempo era admitida como indubitável, foi questionada no início dos anos 1980, e várias pesquisas recentes levaram a relativizar sua importância (CHOPPIN, 2004, p. 565).

Devido a esses e outros questionamentos, Moraes (2010) admite que há certo consenso nos dias de hoje que, devido a sua presença massiva no currículo escolar, o livro didático merece ser objeto de reflexão e pesquisa, tanto em enfoques pragmáticos relativos a seu uso como em enfoques históricos e teóricos mais abrangentes. Essa compreensão se reflete, de acordo com o autor, na quantidade crescente de estudos sobre a história do livro didático, sua produção e sua relação com as disciplinas e práticas escolares (MORAES, 2010).

Enfoques históricos com relação aos livros didáticos são considerados como forma de se compreender o que se pretendeu ensinar em um determinado momento. Teixeira (2009) afirma que os livros escolares podem ser tomados como objetos privilegiados para se entender modelos pedagógicos e interesses sociais de uma determinada época, desde que a análise não seja realizada de maneira isolada e sim integrada aos discursos e planos históricos de cada contexto.

Da mesma maneira, Garcia e Pivovar (2008) afirmam que os livros didáticos podem ser entendidos como elementos da cultura escolar, tendo sido tomados como fonte de conhecimentos e utilizados por historiadores da educação para a compreensão de alguns elementos que constituem os modos de educar de cada sociedade ao longo dos anos.

Para Nakamoto (2010), o livro didático é um dos principais materiais presentes na escola, fazendo parte de um universo bastante complexo. Por isso, esse material é alvo de inúmeras investigações que, por sua vez, costumam ser centradas no conteúdo vinculado a eles e nas políticas públicas que definem sua produção e distribuição, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo.

Nakamoto (2010) afirma ainda que as pesquisas mais sistemáticas sobre os livros didáticos são recentes, datando entre 30 e 40 anos. Elas podem ser divididas em três grandes grupos: aquelas que tratam de valores, preconceitos, questões teóricas e concepções ideológicas; aquelas que lidam com a questão da linguística, semiologia, psicologia e pedagogia; aquelas que tratam do seu uso, ou seja, sobre como o professor e os alunos lidam com estes materiais ao longo da prática pedagógica.

Com relação aos usos desses materiais por parte dos professores, Lajolo (1996), ao analisar historicamente o livro didático na educação brasileira aponta que nem sempre a relação do professor com o livro didático é desejável em termos de competência e autonomia. Para o autor a história sugere que a precariedade das condições de exercício do magistério, para boa parte dos professores é a responsável por vários desacertos que circundam questões relativas ao livro didático na escola brasileira (LAJOLO, 1996).

Constata-se nessas afirmações que a questão dos usos dos livros didáticos ao longo dos processos de ensino e aprendizagem devem dirigir de maneira mais veemente as pesquisas acerca desse tema, dada sua importância na escola contemporânea. Nakamoto (2010, p. 111) assinala que não é necessário apenas apontar como são produzidos os livros didáticos, mas como esses materiais são utilizados por estudantes e professores, ou seja, “como eles lidam com um material que tem potencial para grandes aprendizagens, pois é um objeto complexo assim como são os textos multimodais”.

Sendo assim, o autor admite: “dessa forma, as pesquisas sobre o seu uso precisam ser não apenas ampliadas, mas também que os seus resultados cheguem aos professores das redes de ensino que lidam diariamente com um material que pode render mais do que tem rendido” (NAKAMOTO, 2010, p. 111).

Freitag, Mota e da Costa (1989) tecem algumas críticas às conjunturas que desconsideram os usos que se fazem dos livros didáticos. Os autores admitem que esses materiais tem sido decretados, produzidos, distribuídos e criticados sem que se desse a devida atenção aos reais usuários desses materiais: professores e alunos (FREITAG; MOTA; DA COSTA, 1989).

Portanto, entre origens incertas e práticas cristalizadas ao longo da escola, os livros didáticos se tornaram elementos constitutivos da educação escolarizada, possuindo uma imbricada relação com a prática pedagógica. Dessa forma, é necessário viabilizar estudos que comprovem os aspectos positivos e negativos de sua utilização em situações reais de ensino.

4.2 Livros didáticos na educação: entre críticas e possibilidades

“Espero que ele e a irmã sintam o mesmo orgulho deste livro daqui a dez anos, trinta anos, sessenta anos. Foi escrito para ele, mas também por eles. Espero que os ajude a evitar algumas armadilhas nas quais caí de cara. E mais ainda, espero que seja um dos muitos livros que lhes proporcione conforto, orientação, prazer. Eu demorei muito para descobrir a magia dos livros. De todos os meus muitos erros que quero que meus filhos evitem, esse é um dos que coloco bem no alto da lista”.
Agassi, (2010, p. 501)

Ao longo da história, o livro didático passou por diversos processos de valorização e desvalorização, de acordo com contextos históricos específicos, concepções ideológicas divergentes entre si, propostas educacionais elaboradas ora considerando-os, ora desprezando-os, entre outras questões. Entretanto, por mais que haja diferentes concepções acerca da utilização destes materiais durante qualquer processo educativo formal, inúmeros autores reconhecem que eles fazem parte da prática pedagógica. Nas palavras de Zabala (1998, p. 167): “os materiais curriculares, como variável metodológica, seguidamente são menosprezados, apesar de este menosprezo não ser coerente, dada a importância real que têm estes materiais”.

Com relação a esse processo de crítica e valorização dos livros didáticos, Freitag, Motta e da Costa (1989, p. 128) afirmam que: “defensores e críticos, políticos e cientistas, professores e alunos são, no momento, unânimes em relação ao livro didático: *ele deixa muito a desejar, mas é indispensável em sala de aula*” (grifo dos autores).

Para os autores, se com o livro didático o ensino no Brasil já é sofrível, sem ele será ainda pior, a ponto de todo o processo de escolarização se calcar quase que exclusivamente na presença desses materiais. Os livros, por sua vez, estabelecem o roteiro de trabalhos para o ano letivo, além de dosar as atividades de cada professor diariamente e ocupar os alunos tanto em classe quanto em casa (FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989).

Para Bittencourt (2004) os livros didáticos foram desconsiderados por escritores, educadores e intelectuais de vários setores, que compreenderam estes materiais como “produção menor” enquanto produto cultural. No entanto, a autora ressalta que, nas últimas décadas, estes materiais começaram a ser analisados sob várias perspectivas, destacando-se seus aspectos educativos e papéis na configuração da escola contemporânea. Podemos considerar que os livros didáticos são objetos culturais contraditórios, geradores de intensas polêmicas, críticas e tensões de muitos setores, tendo sido, no entanto, considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização (BITTENCOURT, 2004).

No Brasil, o processo de desvalorização e questionamento destes materiais remete ao início do século XX, a partir de movimentos progressistas que obtiveram, na condenação a estes materiais, um campo fecundo de exploração para realizar inúmeras críticas às ideologias segmentadas socialmente e que foram incessantemente criticadas por estes grupos. Munakata (2003) admite que a grande maioria das críticas aos objetivos e conteúdos dos livros didáticos foi de “caráter ideológico”.

Para o autor, os livros didáticos foram identificados como suporte da ideologia oficial, sendo considerados inclusive como materiais que vinculavam conhecimentos opostos aos preceitos científicos (MUNAKATA, 2003). As críticas aos livros didáticos no Brasil foram intensificadas ainda mais posteriormente ao término da ditadura militar.

De acordo com Munakata (2003) após o período da ditadura militar no Brasil ampliaram-se os discursos solicitando aos professores que abandonassem essa “muleta” em nome de uma Educação mais criativa, reflexiva e crítica. Para o autor, em nome dessa vertente crítica houve uma condenação total do livro didático, independente do conteúdo do material. No entanto, deve ser enfatizado que estas críticas foram realizadas, sobretudo no meio acadêmico, uma vez que no contexto escolar o uso destes materiais foi e continua sendo cada vez mais disseminado, o que intensifica o paradoxo entre a produção acadêmica e o que se faz na realidade da prática pedagógica (MUNAKATA, 2003).

Na opinião do autor, são distantes os tempos em que se combatia o livro didático do mesmo modo como se lutava contra a ditadura militar (MUNAKATA, 2003). Já é possível compreender que esse objeto educacional é parte do sistema educacional e como tal é preciso elucidá-lo na sua materialidade e historicidade, fazendo-se necessário a realização de pesquisas que possam contribuir para a utilização destes materiais nos contextos escolares.

Silva (1996) destaca que o livro didático é a insubstituível “muleta” dos professores, material sem os quais não conseguem caminhar. O autor afirma que a perda da dignidade do professor brasileiro contrapõe-se a crescente lucratividade das editoras de livro didático e que o apego cego aos livros demonstra a perda da autonomia no ato de ensinar (SILVA, 1996).

Nesse sentido, Silva (1996) apresenta algumas consequências do uso indiscriminado do livro didático, como a inversão da relação interativa do aluno com o professor, para uma relação unilateral do aluno e as atividades e exercícios propostos no livro. O autor critica ainda a compreensão do livro como ponto de partida e chegada do conhecimento, ditando de forma inequívoca os conteúdos a serem desenvolvidos em cada componente curricular (SILVA, 1996).

Nesta perspectiva, fica evidente a importância de considerarmos, mais do que a existência destes materiais, como é realizada sua utilização durante o processo educativo, pois é dessa utilização que acarretará consequências que implicam na valorização ou desvalorização dos processos de ensino e aprendizagem. Debruçarmos sobre a utilização dos livros didáticos, contudo, não significa desconsiderarmos seus conteúdos e objetivos que também necessitam ser estudados pelos especialistas das mais diversas áreas. Os usos desses materiais são tão significativos para a prática pedagógica que Munakata (2000) afirma que são tantas as práticas que envolvem o livro didático, que os professores acabam estabelecendo uma relação de uso e não apenas de leitura desses materiais.

Munakata (2000) concebe o livro didático como um livro que por inúmeras vezes é transportado de casa para escola e da escola para casa, sendo raramente lido completamente, da primeira à última página, envolvendo uma gama diversificada de práticas, fato que indica uma relação de uso e não somente de leitura, evidenciando mais uma vez a importância das formas de utilização destes materiais.

Com relação às suas funções durante o processo educativo, Gimeno Sacristán (2000) acredita que são várias as funções que os livros didáticos adquirem no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, sendo que seus usos são determinantes para o reconhecimento efetivo deles enquanto meios interventores do currículo. Desta forma, tais materiais, podem assinalar o que deve ser aprendido, enfatizar determinados aspectos dos conteúdos, sugerir exercícios e atividades para os alunos, assinalar critérios de avaliação, entre outros.

O autor reconhece diversos aspectos positivos e negativos da utilização destes materiais, admitindo que por um lado eles podem anular a iniciativa dos professores, tornando as tarefas pouco flexíveis, porém podem também ser utilizados como estratégias de inovação da prática, incidindo na realidade ao permitir aos professores aproveitar seus conteúdos de maneira crítica (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Portanto, devemos considerar que, os usos dos livros didáticos são determinantes para a compreensão de seus papéis durante os processos de ensino e aprendizagem, não substituindo a figura do professor, mas podendo auxiliá-lo durante sua prática pedagógica. Para efeito didático, podemos fazer uma analogia, considerando que o livro é um instrumento, uma ferramenta que auxilia o professor na construção do conhecimento na escola da mesma maneira que uma determinada ferramenta auxilia um marceneiro em suas construções, sem substituir seu papel, mas contribuindo com suas ações.

Ao longo da história, o livro didático tomou forma como um dos principais responsáveis pelo processo de educação escolarizada. Intrinsecamente ligados à pedagogia tradicional tecnicista na qual a instrução é programada por meio de tecnologias educacionais, os livros didáticos moldaram uma forma de compreender a educação na qual eles se tornaram os verdadeiros protagonistas desse processo. Essa visão acarretou certos preconceitos que, partindo para um extremo, “demonizaram” esses materiais aos considerá-los como responsáveis por todas as mazelas educacionais.

Não incorrendo ao outro extremo, “santificando” esses materiais e considerando como panaceia de todos os problemas da educação, é preciso considerar, de fato, a complexidade que esses materiais propiciam à prática educativa, vislumbrando reflexões mais profundas acerca de sua materialidade na prática pedagógica. Sendo assim, Freitag, Motta e da Costa (1989) apontam:

O estudo do livro didático a partir de várias óticas – a histórica, a política, a econômica, a linguística, a psicopedagógica e a ideológica, incluindo a ótica dos usuários do livro (o professor e o aluno) – deixou claro que a problemática do livro didático se insere em um contexto mais amplo, que perpassa o sistema educacional e envolve estruturas globais da sociedade brasileira: o Estado, o mercado e a indústria cultural (FREITAG; MOTTA; DA COSTA, 1989, p. 127).

Nessa perspectiva, a discussão apresentada por Apple (1995) avança sobre as compreensões acerca dos condicionantes relacionados aos livros didáticos que, muitas vezes, abarcam influências políticas e ideológicas que, em última instância, interferem, sobremaneira, na prática pedagógica. De acordo com o autor: “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida” (APPLE, 1995, p. 81-82).

Ao examinar as bases que legitimam quais são os conhecimentos que devem ser ensinados na educação escolarizada, Apple (1995) amplia a visão sobre os livros didáticos, questionando as formas de reprodução cultural proporcionadas por esses materiais e quais as relações de dominação existentes ao longo de sua utilização. O autor questiona: “de que maneira esse conhecimento ‘legítimo’ se torna disponível nas escolas?” (APPLE, 1995, p. 85). Como resposta a essa questão, o autor admite que em geral, a disponibilização do conhecimento escolar é feito por meio de algo que usualmente se tem dispensado muito pouca atenção, que é o livro didático (APPLE, 1995). O autor ainda questiona:

Quer gostemos ou não, nos Estados Unidos, e num número crescente de outros países [como no Brasil], o currículo, na maioria das escolas é definido pelo livro-texto de leitura, matemática, estudos sociais, ciência, etc., o qual é padronizado e está destinado a uma série específica. Contudo, não sabemos quase nada sobre suas formas de produção, distribuição e consumo (...) Como funciona sua publicação?

Quem toma as decisões? De que forma específica estão a cultura, a economia e o estado inter-relacionados na produção do conhecimento oficial? (APPLE, 1995, p. 12).

Bittencourt (2010) aponta que os livros didáticos têm se constituído historicamente como o material mais presente nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino, sendo mercadorias disputadas por diversas editoras, bem como pelo Estado, que apresentam interesses comerciais de venda e editoração de publicações para o contexto escolar. Ao descrever sobre as tensões existentes nas estratégias de produção e distribuição desses materiais e o foco que eles interpõem aos professores a autora salienta: “Estado e editoras são, desta forma, sujeitos sempre presentes na produção didática e estes têm, na figura do professor o seu interlocutor primordial” (BITTENCOURT, 2010, p. 549).

Gimeno Sacristán (2000) argumenta que os livros didáticos não são apenas recursos a serem utilizados por professores e alunos, mas passam a sustentar, muitas vezes, a prática pedagógica. Assim, esses materiais assinalam o que deve ser ensinado, dando maior ênfase em alguns aspectos do que em outros, além de dirigirem a sequência a qual os conteúdos devem ser ensinados, apontando critérios de avaliações e atividades para os alunos, entre outras questões (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Choppin (2004, p. 557) admite que as análises sobre livros didáticos não devem deter-se, apenas, às questões referentes aos autores desses materiais e ao que eles escrevem; é necessário também prestar atenção àquilo que eles silenciam, “pois se o livro didático é um espelho, pode ser também uma tela”.

Apple (1995) aponta que a maior parte do conteúdo que é vinculado aos livros didáticos é proveniente de grupos sociais bem segmentados, os dos editores desses materiais que, por sua vez, definem os termos reais daquilo que deve ser ensinado na escola, atendendo a seus próprios interesses de classe. De modo semelhante, Gimeno Sacristán (1998a) aponta que os editores são as figuras mais influentes no desenvolvimento do currículo, considerando que os livros didáticos são elementos muito decisivos na concretização do currículo.

Portanto, as formas como os conhecimentos estão vinculados aos materiais didáticos não são dadas ao acaso e nem se fazem por meio de processos democráticos ou de luta de classes, mas sim através de um processo de justificação de saberes que interessam a determinados segmentos da sociedade que se beneficiam não somente com a venda desses materiais, mas com a vinculação de determinadas ideologias por meio deles.

A discussão acerca da apropriação dos conhecimentos vinculados aos livros didáticos e de sua divulgação é algo bastante complexo. Corrobora-se com Gimeno Sacristán (2000), no

entanto, ao considerar que os livros didáticos, estão presentes no cotidiano escolar, devendo ser considerados e não excluídos das reflexões pedagógicas. Para o autor:

A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas sobretudo, os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 149).

Visão semelhante é apresentada por Apple (1995) pois, mesmo que o autor reconheça que os livros didáticos podem ser usados como objeto de poder das classes dominantes, eles se constituem como elementos fundamentais da educação escolarizada. Para o autor: “enquanto os textos dominarem os currículos, ignorá-los como não sendo dignos de uma séria atenção ou de uma luta política é viver em um mundo divorciado da realidade” (APPLE, 1995, p. 101).

Dessa forma, o autor relativiza a visão apresentada na qual os livros didáticos servem apenas de divulgação dos conhecimentos interessantes às classes dominantes admitindo que há também elementos progressistas incluídos em alguns currículos e materiais didáticos também (APPLE, 1995). Sendo assim, o autor considera:

Minha discussão das questões em torno da política de adoção de livros escolares pelos estados e de todas as questões acima não deve ser considerada como uma implicação de que todo o material encontrado em nossas escolas públicas será simplesmente um reflexo das desigualdades econômicas e culturais existentes. Afinal de contas, se os livros escolares fossem defensores totalmente confiáveis da ordem ideológica, política e econômica existente, não constituiriam uma área tão conflitiva como a que realmente é (APPLE, 1995, p. 97).

Contribuindo com as reflexões sobre os papéis dos livros didáticos no campo educacional, Choppin (2004) aponta que os livros didáticos assumem múltiplas funções. O autor destaca quatro dessas funções, elencadas abaixo:

- Função referencial (*também denominada curricular ou programática*): o livro didático representa a fiel tradução do programa ou uma de suas possíveis interpretações. Nesse caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
- Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, entre outras questões.

- Função ideológica e cultural: é a função mais antiga, se afirmando como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Nessa função, o livro didático é tido como um instrumento privilegiado de construção de identidade, assim como a moeda e a bandeira, assumindo um importante papel político. Essa função tende a “aculturar” ou “doutrinar” as jovens gerações, fato que pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, implícita, mas não menos eficaz.
- Função documental: o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu recentemente na literatura escolar, sendo encontrada em apenas alguns ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia. Destaca-se que essa função supõe, também, um nível de formação elevado dos professores.

Cada uma dessas funções estabelece diferentes diretrizes e implicações para a prática pedagógica, evidenciando, novamente, as diversas formas de utilização que são possíveis com relação a esses materiais. Essas questões vão muito além dos conteúdos (saberes, conhecimentos, atividades, etc.) veiculados aos materiais, abrangendo também aspectos de ordem ideológica e política, formação dos professores e apropriação deles com relação aos materiais, formas de utilização por parte dos alunos, dentre outras questões.

Isso não significa desconsiderar as formas como os conhecimentos, saberes e conteúdos estão vinculados nos materiais, uma vez que as formas como estão apresentadas essas questões são fundamentais para todo e qualquer material. No entanto, mais importante ainda é que as estratégias utilizadas sejam empregadas de forma crítica e reflexiva de acordo com cada etapa do processo de ensino e aprendizagem. Lajolo (1996) revela possibilidades bastante variadas e interessantes com relação à utilização de livros didáticos. De acordo com a autora:

Uma tal estrutura permitirá usos mais interativos do livro, montado, por assim dizer, a partir de necessidades específicas de certas classes e turmas, favorecendo mais a teoria ou mais os exercícios, menos uma linguagem ou mais uma outra, decisões estas que abrem um grande espaço para a interlocução que o professor estabelece com o *material escolar* de que se vale.

Indiretamente, tais medidas vão qualificar a relação do professor com o livro e, conseqüentemente, a dos alunos com os professores, os livros e a escola. Escolha e uso de livro didático precisam resultar do exercício consciente da liberdade do professor no planejamento cuidadoso das atividades escolares, o que reforçará a posição de sujeito do professor em todas as práticas que constituem sua tarefa docente, em cujo dia-a-dia ele re-escreve o livro didático, reafirmando-se, neste gesto, sujeito de sua prática pedagógica e um quase co-autor do livro (LAJOLO, 1996, p. 7).

Ao utilizar algum material didático, o professor apropria-se – preferencialmente de maneira crítica – dele, dando um olhar muito particular e subjetivo de acordo com sua própria interpretação. Dessas formas de utilização emergem a materialização da prática pedagógica, prescrevendo-a de acordo com o que está posto nos materiais, ou não, desde que devidamente refletidos pelos professores.

Assim, a visão apresentada por Lajolo (1996) da qual o professor, ao usar um determinado material didático, passa a ser uma espécie de “coautor” é muito interessante, pois, ao usar o material (independente da forma como ele o utiliza) o professor constrói sua prática pedagógica e, ao construir sua prática pedagógica, o professor a transforma de acordo com as relações estabelecidas entre ele, os alunos, os conhecimentos, os materiais e outras questões que compõem a complexidade do ensino escolar.

4.3 Livros didáticos como tecnologias culturais

“Quanto à relação que estabelecem com os computadores, eles podem ser divididos em três montinhos: os que complicam (os sábios), os que aplicam (os práticos) e os que implicam (os renitentes). Como se constata, os professores são seres humanos e os computadores podem ser metáfora de todo o resto. O computador abre portas sobre portas para um outro mundo que não se esgota. Navegar é necessário, embora achemos que não é lá muito preciso. Sobretudo porque navegar na Internet é como escrever sem destino”.
Albuquerque (2001, p. 79-80)

Livros didáticos, bem como outros inúmeros materiais de cunho pedagógico utilizados ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, podem ser compreendidos como tecnologias educacionais ou, em uma visão mais ampla, tecnologias culturais. No entanto, o que significa compreender esses materiais enquanto tecnologias? Qual conceito de tecnologia estamos nos referindo? Quais as implicações para a prática pedagógica que essas compreensões podem nos oferecer?

Inicialmente, é importante definirmos o que entendemos por tecnologia. Há uma polissemia de definições arraigadas a essa terminologia, no entanto, de maneira geral, tecnologia pode ser compreendida, de acordo com Oliveira (2001), como forma específica da relação entre o ser humano e a matéria, envolvendo o uso dos meios de produção para agir sobre a matéria, com base em energia, conhecimento e informação.

Nesse sentido, Oliveira (2001, p. 101) aponta que a tecnologia está relacionada a “arranjos materiais e sociais que envolvem processos físicos e organizacionais, referidos ao conhecimento científico aplicável”. A autora admite também que tanto os produtos quanto os

processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, carregando consigo relações de poder, intenções e interesses diversos (OLIVEIRA, 2001).

A autora contribui ainda com as definições sobre tecnologia ao considerá-la a partir de uma perspectiva histórica. Para isso, Oliveira (2000) aponta três definições diferentes sobre tecnologia:

- Produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são considerados artefatos sociais e culturais, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos;
- Artefatos mediadores da interação social e cognitiva do ser humano com as bases materiais da sociedade;
- Recursos que, se de um lado não possuem características do sagrado, que demandaria celebração, de outro, também não são artefatos destituídos de cultura e criados apenas para serem consumidos e trocados como mercadoria.

Portanto, temos que a tecnologia está envolvida com a produção de diferentes produtos, artefatos e recursos sociais e culturais, entre outras tecnologias simbólicas, que traduzem subjetividades relacionadas às construções históricas de um determinado contexto objetivando determinados fins que podem variar. Ou seja, a tecnologia é uma construção histórica e, como tal, deve ser considerada.

Com relação ao termo tecnologia educacional, Barato (2002), aponta que esse é um campo de atividade cuja meta principal é a produção de informações para facilitar a geração de conhecimentos capazes de representar, de modo consistente, determinado referencial. Para o autor, embora seja possível pensar que os objetos de estudo são os produtos instrucionais ou de ensino, o real objeto de estudo da tecnologia educacional é, prioritariamente, o conhecimento em suas diferentes formas de apresentação (BARATO, 2002).

Sendo assim, Barato (2002, p. 57) estabelece que a tecnologia educacional pode ser definida como o “conhecimento capaz de articular, sistemática e intencionalmente, informações e atividades que favoreçam a elaboração de conhecimentos correspondentes a determinada dimensão de mundo”.

Nessa visão, seriam os livros didáticos considerados tecnologias? Muitas vezes, compreendemos que o termo “tecnologia” refere-se, apenas, às novas formas de compreender os produtos culturais contemporâneos, como o computador, a utilização de vídeos, internet, televisão, entre outras questões veiculadas corriqueiramente à terminologia de “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TICs).

No entanto, a partir da compreensão de construção histórica de produtos e outros artefatos relacionados ao processo educativo, podemos compreender que a lousa, o giz e, certamente, o livro didático, também podem ser compreendidos como objetos relacionados à perspectiva de tecnologia cultural.

Oliveira (1980), por exemplo, considera os livros didáticos como meios tecnológicos “pequenos”, em comparação aos meios tecnológicos denominados “grandes” pelo autor, como o computador e a televisão. Para o autor, entre inúmeros meios difundidos de tecnologias educacionais “a instrução programada e o que hoje se chama de módulos, são os mais comuns. Materiais de ensino na forma de livros, ‘kits’, ou sugestões para experimentos são bastante difundidos, sobretudo na educação secundária” (OLIVEIRA, 1980, p. 65).

Por outro lado, Kenski (1999) diferencia as tecnologias entre novas e velhas. As novas tecnologias são representadas pelos múltiplos canais modernos como internet, televisão, computadores, entre inúmeros outros. Já as tecnologias velhas são representadas como tendo base na linguagem escrita. Dessa forma, os livros didáticos podem ser considerados, de acordo com as definições apresentadas por Kenski (1999), como uma velha tecnologia relacionada à educação.

Masetto (2006) apresenta uma diferenciação entre “técnicas convencionais” e “novas tecnologias”. Os livros didáticos, de acordo com as definições sobre tecnologia apresentadas Masetto (2006), podem ser alocados como técnicas convencionais que, para o autor, são aquelas que já existem há um bom tempo, sendo muito importantes também para a aprendizagem em processo presencial e não presencial.

Contudo, consideramos que, mais do que uma “tecnologia velha” ou “ultrapassada”, os livros didáticos podem ser considerados como uma “tecnologia clássica”, ou seja, que transcende a perspectiva cronológica. Tomando como referência a definição de Saviani (1988, p. 19) de que “clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo, (...) clássico não é antigo, é o que contém elementos que ultrapassam a época”, temos que os livros didáticos têm sido configurados como elementos constituintes da prática pedagógica há muito tempo e ainda estão presentes de forma bastante significativa. Isso não garante, obviamente, que os livros estarão presentes no futuro, não da forma como estão representados atualmente. No entanto, hoje não é possível estabelecer que esses materiais não são tecnologias educacionais fundamentais aos processos de ensino e aprendizagem.

Para Barato (2002) o livro é uma tecnologia educacional uma vez que é um produto construído visando auxiliar a prática pedagógica. O autor considera ainda que o texto inserido nos livros facilita o registro e impedem a divagação. No entanto, “ele também opera

contraditoriamente, registrando, entre outras coisas, divagações, falta de método, ausência de análises consequentes. Mesmo assim permite trabalhar com maior precisão, uma vez que não há como negar o que o papel registra” (BARATO, 2002, p. 26).

Outra contribuição importante que permite avançar nas relações entre os livros didáticos enquanto tecnologias culturais é apresentada por Simon (2009). O autor entende que não é possível dissociar a função política da prática educacional. Para isso, ele aponta que as escolas se constituem de locais de política cultural que empregam diferentes tecnologias culturais para representar, exibir e facilitar a realização de mediações acerca do conhecimento sobre o mundo (SIMON, 2009).

Simon (2009) avança nas concepções sobre tecnologia, não a compreendendo apenas com um enfoque no qual a estabelece como sendo um meio com vistas a um determinado fim, mas buscando integrar a relação de tecnologia com a arte, uma vez que ambas podem ser entendidas como maneiras de prática constituídas no interior de formas particulares de conhecer e fazer.

A partir dessa visão, Simon (2009, p. 71) define o conceito de tecnologia cultural como se referindo ao “conjunto de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, *ademaís*, interagimos (grifo do autor). Para o autor, uma determinada tecnologia cultural tenta estabelecer um processo de produção de significados. Desse modo, o autor admite que as tecnologias culturais podem ser tanto concretas quanto abstratas:

Como um “aparato”, trata-se de um dispositivo produtivo ao mesmo tempo material e abstrato. É material em sua corporificação concreta de formas particulares de distribuição e exibição de inscrições simbólicas que podem assumir a forma de informações, questões e/ou instruções visuais e textuais. É abstrato em sua especificação de um conjunto de práticas de significação que – através da linguagem, da imagem, do gesto e da ação – tentam estruturar e governar o enquadramento daquilo que pode ser conhecido (SIMON, 2009, p. 72).

Sendo assim, a partir dos pontos de vista elencados por Simon (2009), podemos estabelecer que os livros didáticos podem ser consideradas enquanto tecnologias culturais que estão implicados durante os processos de ensino e aprendizagem da educação escolarizada. Os livros didáticos desenvolvem, assim, relações com a prática pedagógica, sendo um dos materiais referentes às tecnologias culturais que são formadas também por outros elementos e processos pedagógicos.

Ainda em uma perspectiva semelhante, Nakamoto (2010) afirma que o livro didático, além de ser tratado como mais um entre outros recursos pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem é, sobretudo, um recurso cultural que insere o estudante em um determinado

contexto histórico-político. Para esse autor, a eficiência desses materiais está relacionada diretamente com a forma como o professor conduz este material de apoio ao seu planejamento. Destaca-se também que, nesse âmbito, a escola é compreendida como um veículo no qual a cultura pode ser disseminada no entorno escolar por meio do livro didático. Sendo assim, o livro didático pode ser um instrumento de condução de ideias com valores éticos, morais, sociais e culturais (NAKAMOTO, 2010).

Na concepção de Ausubel (2003), para que aconteça a aprendizagem significativa, em relação a um determinado assunto, são necessárias três condições: 1) o material da aprendizagem, que deve estar organizado e de fácil compreensão; 2) a relação feita pelo educando entre o material usado e os conhecimentos que já dispõe; 3) a motivação e o esforço do educando. Considerando estas condições, o conhecimento que se adquire de forma significativa é retido e lembrado por mais tempo. Nessa perspectiva, os livros didáticos são elementos importantes relacionados à efetivação da aprendizagem, estando envolvidos com inúmeras outras questões, como a motivação dos alunos e o papel do professor.

No entanto, embora os livros didáticos sejam tecnologias culturais fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, Kenski (2007) aponta que as tecnologias no espaço escolar precisam ser entendidas em uma perspectiva que vai além da ideia de ferramentas de auxílio ao ensino, para serem compreendidas e incorporadas pedagogicamente, respeitando as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça diferença.

Dessa forma, é necessário haver maiores entrelaçamentos acerca das compreensões dos livros didáticos como tecnologias culturais envolvidas ao longo dos processos de ensino e aprendizagem. Porém, é importante que as perspectivas sejam ampliadas para além da visão instrumental e instrucional proporcionada por esses artefatos culturais, relacionando-os, em suas múltiplas características, à prática pedagógica de forma crítica.

5. OS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS RELAÇÕES COM O COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO EDUCAÇÃO FÍSICA

A presente categoria buscou, a partir da análise crítica da literatura organizada, estabelecer relações entre os livros didáticos com o componente curricular obrigatório Educação Física. Para isso, houve a divisão de três subcategorias. A primeira, em caráter introdutório, procurou desenvolver os significados da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório a partir de algumas visões legais e suas implicações para a prática pedagógica. A segunda subcategoria, por sua vez, compreendeu a análise crítica das relações entre os livros didáticos e a Educação Física escolar, por meio de estudos que apontam as lacunas nessa relação. Por fim, a terceira subcategoria buscou apresentar possíveis consensos e dissensos assinalados entre a relação dos livros didáticos e a Educação Física escolar. Cada subcategoria pode ser compreendida separadamente a seguir.

5.1 A Educação Física escolar enquanto componente curricular obrigatório

A Educação Física escolar no Brasil possui uma história ligada terminantemente à prática de condutas físicas (destituída de reflexão), ora exercidas de maneira higienista, visando à limpeza do corpo e da mente – *“mente sã, corpo sã”* – e eugenista, exaltando a purificação da raça branca e a preparação militar para a guerra, ora em uma perspectiva esportivista vislumbrando apenas o rendimento máximo, formando não alunos, mas atletas que pudessem representar o país em competições nacionais e internacionais.

De acordo com Darido e Sanches Neto (2005), a partir de 1882 com a reforma educacional proposta por Rui Barbosa, a ginástica (sinônimo de Educação Física até então) foi inserida nas escolas, sendo realizada separadamente por meninos e meninas. Utilizou-se para o ensino métodos ginásticos organizados por alguns países europeus, principalmente França, Suécia e Alemanha. De acordo com o ideal da época, a ginástica embranqueceria a raça de forma eugênica, sendo direcionada à elite, constituída, na sua maioria, pelos brancos.

Nesse processo de transformação das concepções da Educação Física escolar, outras tendências passaram a fazer parte da compreensão desta disciplina na escola, como a questão higienista, fortemente influenciada pelos médicos. Esteve presente também a perspectiva militarista, considerada como forma de preparação de um exército capaz de suportar as extenuantes condições em uma provável guerra.

Anos depois, sob regime militar, a concepção de esporte enquanto propagador das qualidades do povo brasileiro passou a ser a tônica das aulas de Educação Física, havendo

uma super valorização do desempenho atlético em algumas modalidades esportivas. O Estado se utilizou, inclusive, de algumas conquistas esportivas (como o tri-campeonato mundial da seleção masculina de futebol, em 1970) para propaganda governista (DARIDO; SANCHES NETO, 2005). Esta concepção foi fortemente relacionada à Educação Física escolar e sua presença continua inserida no contexto atual desta disciplina.

Estas concepções passaram a sofrer transformações, sobretudo no âmbito acadêmico, a partir da década de 1980, devido uma série de questões que confluíram em novas formas de se conceber a Educação Física escolar para além de ideais excludentes e preconceituosos que outrora foram vinculados a esta disciplina.

Podemos citar como exemplos de iniciativas que contribuíram para a transformação da visão da área da Educação Física escolar a criação e implantação de cursos de pós-graduação no Brasil, o incentivo à capacitação docente (sobretudo o de ensino superior), financiamento e fomento de pesquisa científica, apoio a formação de professores no exterior, entre outras questões. Devemos ressaltar ainda a contextualização histórica do país, que estava passando por um processo de redemocratização que contribuiu para a maior liberdade de pensamento e reflexão.

Assim, surgem novas abordagens na Educação física escolar, em oposição à vertente tecnicista, esportivista e biologista, inspiradas no novo momento histórico social do país, com o objetivo de romper com os modelos anteriores. Em muitas dessas tendências, a compreensão do conceito de cultura corporal tornou-se fundamental para se pensar à Educação Física escolar enquanto uma prática educativa crítica e reflexiva.

Para Soares et al. (1992, p. 50), a Educação Física deve ter características bem diferenciadas das tendências anteriores uma vez que eles a definem, na atualidade, como uma “prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 1998), o ser humano, desde suas origens, produziu cultura. Sua história é uma história de cultura na medida em que tudo o que faz é parte de um contexto em que se produzem e reproduzem conhecimentos. Nesta perspectiva, é apontado que:

Dentro desse universo de produções da cultura corporal de movimento, algumas foram incorporadas pela Educação Física como objetos de ação e reflexão: os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas, que têm em comum a representação corporal de diversos aspectos da cultura humana. São atividades que ressignificam a cultura corporal humana e o fazem utilizando ora uma intenção mais

próxima do caráter lúdico, ora mais próxima do pragmatismo e da objetividade (BRASIL, 1998, p. 28).

Para Betti (2009, p. 64), a Educação Física pode ser definida como uma disciplina que tem por objetivo proporcionar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, formando cidadãos que possam “usufruir, compartilhar, produzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/ expressivas, lutas/ artes marciais, práticas alternativas”.

A perspectiva da cultura corporal apresenta uma inovação com relação às tendências anteriores da área por considerar um elemento fundamental no qual a Educação Física precisa agir pedagogicamente no âmbito escolar. Que outra disciplina do currículo apresenta a conceituação de permitir que os alunos apropriem-se criticamente da cultura corporal? Dessa forma, Souza Júnior (2001) aponta que a Educação Física escolar representa:

(...) não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Atualmente, todas estas conceituações estão regidas por leis que levam em conta a importância da Educação Física escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26, considera que a Educação Física é um componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às diferentes faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Esta lei foi modificada pela lei 10.328 de dezembro de 2001 que inseriu a palavra “obrigatório” no artigo 26 da LDB que, após a alteração, ficou com a seguinte redação: “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 2001).

Posteriormente, houve ainda a promulgação da lei 10.793 de dezembro de 2003 que resgatou a questão das dispensas no artigo 26 da LDB, reiterando que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica, porém sendo facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas ou que é maior de trinta anos, ou que tenha prole ou que esteja prestando serviço militar, entre outros (BRASIL, 2003).

Consideramos que, embora tenha havido alguns avanços significativos na compreensão da importância da Educação Física escolar no Brasil, inclusive na esfera legal,

alguns fatores ainda são necessários serem transformados. Podemos citar como exemplo a lei 10.793 que, ao resgatar a questão das dispensas, regrida novamente a compreensão de Educação Física como uma atividade prática, extenuante e cansativa e, por isso, é possível haver a dispensa em casos específicos.

Souza Júnior e Darido (2009) ao discorrerem sobre o processo de dispensa nas aulas de Educação Física, amparados pelos critérios facultativos apresentados pela lei 10.793 (BRASIL, 2003), caracterizam essa prática como uma forma de caminhar no sentido contrário à valorização do status que a LDB de 1996 conferiu à área ao classificá-la como componente curricular da Educação Básica.

Os alunos dispensados por esta lei são privados de apropriarem-se criticamente de conteúdos oriundos da cultura corporal que são fundamentais para uma compreensão mais ampliada das visões de mundo por meio das manifestações corporais, contribuindo para a busca pela autonomia e emancipação, conceitos preconizados tanto pela LDB (BRASIL, 1996) quanto pelos PCNs (BRASIL, 1998).

Portanto, a compreensão da Educação Física escolar enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica é fundamental para sua qualificação perante tanto as demais disciplinas quanto a todos que compõem a prática educativa como professores, alunos, pais, equipe gestora, etc. Porém, é preciso que ocorra algumas transformações que viabilizem uma contribuição mais efetiva da Educação Física. Essa perspectiva é complexa por ser composta por inúmeros fatores, dentre eles, a utilização de livros e outros materiais didáticos.

5.2 Os livros didáticos e a Educação Física escolar

*“No nosso livro, a nossa história,
é faz de conta ou é faz acontecer?”*
Nosso pequeno castelo – O Teatro Mágico (2011)

A elaboração de livros é algo bastante complexo. É preciso levar em consideração os inúmeros aspectos que compõem a prática educativa e, a partir disso, realizar um difícil processo de escolha e seleção dos conteúdos que devem e os que não devem fazer parte do material e, conseqüentemente, do currículo. Para Forquin (1993), toda educação do tipo escolar realiza uma seleção no interior da cultura e uma re-elaboração dos conteúdos desta cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Assim, a educação não transmite a cultura e sim *algo* da cultura, provenientes de fontes diversas e de diferentes épocas (FORQUIN, 1993).

Forquin (1993, p. 10) afirma ainda que o que é ensinado durante o processo educativo “é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos”, dando-se a isto o nome de cultura. O autor afirma ainda que cultura é o conteúdo substancial da educação, sendo a sua justificação, pois para ele a educação não é nada fora da cultura e sem ela (FORQUIN, 1993).

O livro didático pode ser compreendido como a materialização destas formas de seleção de determinados aspectos da cultura e sua respectiva utilização no processo de educação escolarizada, sendo compreendidos como um meio interventor do currículo de acordo com Gimeno Sacristán (2000).

Para Gimeno Sacristán (2000), são várias as funções que os livros didáticos adquirem no processo de ensino e aprendizagem da educação escolar, sendo que seus usos são determinantes para o reconhecimento efetivo deles enquanto meios interventores do currículo. Sendo assim, estes materiais, podem assinalar o que deve ser aprendido, enfatizar determinados aspectos dos conteúdos, sugerir exercícios e atividades para os alunos, assinalar critérios de avaliação, entre outros.

O autor reconhece diversos aspectos positivos e negativos sobre a utilização destes materiais, admitindo que se por um lado eles podem anular a iniciativa dos professores, tornando as tarefas pouco flexíveis, podem também ser utilizados como estratégias de inovação da prática, incidindo na realidade ao permitir aos professores aproveitar seus conteúdos de maneira crítica (GIMENO SACRISTÁN, 2000).

Essa afirmação evidencia uma das maiores características que devem ser ressaltadas ao se estudar os livros didáticos: são os usos que se fazem destes materiais que permitem considerar suas potencialidades e limitações. González (2011), ao discorrer sobre as diferentes funções dos materiais curriculares questiona: os livros didáticos formam, transformam ou deformam? O autor conclui que estes materiais não são capazes de fazer nenhuma das três afirmações acima. Os usos que se fazem destes materiais, talvez sejam capazes de realizar algumas dessas formas descritas acima (GONZÁLEZ, 2011).

No caso das aulas de Educação Física, a utilização de livros didáticos tem sido pouco debatida nos meios acadêmicos, havendo alguns professores que defendem o seu uso enquanto outros arrolam uma série de críticas a estes materiais. É necessário, no entanto, que haja mais reflexões sobre as possibilidades e limitações no uso e aplicação destes materiais, bem como compreensões mais aprofundadas a respeito do papel deles nos processos de ensino e aprendizagem deste componente curricular obrigatório.

Há poucas discussões sobre a utilização de livros didáticos na área da Educação Física, fato evidenciado pelo baixo número de artigos científicos e pesquisas referentes a essa temática (BRACHT et al., 2011; ANTUNES et al., 2005), embora a falta destes materiais seja apontada pelos professores como uma dificuldade iminente (GASPARI et al., 2006). Além disso, há a falta de livros didáticos disponíveis, conforme apontam Antunes e Dantas (2010, p. 206) ao considerar que: “uma evidência dessa ausência de propostas é a quase total inexistência de livros didáticos de Educação Física Escolar”. A falta de materiais disponíveis e de discussões sobre eles impede reflexões mais aprofundadas sobre esta temática.

Ao invés do debate, muitas vezes o que parece haver na área da Educação Física é a dicotomia “a favor ou contra” o emprego desses materiais. Dessa forma, de um lado há as pessoas favoráveis à utilização do livro didático, considerando-o um instrumento de suporte do processo de ensino e aprendizagem na escola e, contrapondo a essa visão, os que se colocam contrários a utilização, afirmando que os livros didáticos “engessariam” o ensino dos conteúdos. Zabala (1998), no entanto, traz uma importante contribuição para a superação dessa dicotomia ao considerar que a questão não deve ser colocada em termos de “*livros sim, livros não*”, mas em termos de “*que materiais e como utilizá-los*”, entendendo-os como elementos constituintes dos processos de ensino e aprendizagem.

Mesmo sendo um assunto atual, os livros didáticos não tem sido a tônica de reflexão dos pesquisadores da área da Educação Física. De acordo com Rodrigues (2009), na Educação Física, pouco tem sido discutido a respeito do livro didático e seus desdobramentos no ambiente escolar. De maneira análoga, Darido et al. (2010) consideram que o livro didático tem suscitado reduzida reflexão no campo específico da Educação Física escolar. Os autores fazem algumas indagações sobre esta constatação, entre elas: “por que tão pouco tem sido discutido na Educação Física? Quais as razões para essa omissão?” (DARIDO et al., 2010, p. 450).

Para esses autores, os pesquisadores da Educação de modo geral e, em particular da Educação Física escolar, necessitam enfrentar urgentemente a questão do livro didático, afirmando que em outras disciplinas escolares, eles podem ser considerados, atualmente, como uma das estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores, chegando muitas vezes, a ditar a atividade dos mesmos (DARIDO et al., 2010).

Rosário (2006), ao comparar os materiais didáticos das disciplinas de História e Ciências para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, propôs interfaces com os conteúdos da Educação Física nestas respectivas séries. Para o autor, os materiais destas disciplinas curriculares podem oferecer diversas “dicas” sobre como sistematizar os conteúdos na área da

Educação Física. Estas “dicas” podem ser estendidas sobre as formas de se compreender os materiais didáticos também para o componente curricular Educação Física (ROSÁRIO, 2006).

No campo da Educação Física na escola, Frangioti (2004), constatou uma enorme carência e a quase completa ausência de livros didáticos. Além disso, a autora comenta que os planejamentos escolares do componente curricular Educação Física, quando existem, normalmente geram dúvidas sobre o que ensinar. Para Gaspari et al. (2006) a falta de material didático é uma das principais dificuldades apontadas pelos professores de Educação Física em sua prática pedagógica. Darido et al. (1999) sinalizam para a necessidade de inclusão de conhecimentos teóricos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, embora tenham constatado que não há materiais didáticos disponíveis na área até o momento de realização dessa pesquisa.

Lorenz e Tibeau (2003) realizaram um estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos (ligados à dimensão conceitual) vinculados às aulas de Educação Física no Ensino Médio por meio da aplicação de questionários com 60 alunos da cidade de São Paulo (sendo 30 de uma escola particular e 30 de uma escola pública). Os autores constataram que os professores que tentaram desenvolver conteúdos teóricos não se valiam de recursos pedagógicos, uma vez que estes são escassos nesta área (LORENZ; TIBEAU, 2003).

Frangioti (2004) analisou historicamente a produção de livros didáticos na Educação Física escolar brasileira. De acordo com a autora, em sua busca por materiais didáticos por meio de relatos oficiais data 1886 com a publicação do livro “*Manual teórico prática de ginástica escolar*”, de autoria de Pedro Manuel Borges (FRANGIOTI, 2004). No entanto, dada às características dessa publicação, sendo mais voltada à uma forma instrucional em termos de manual do que um livro didático, outros autores não apontam essa obra como o marco do início da produção literária pedagógica da área da Educação Física.

Frangioti (2004) aponta que a publicação mais conhecida e antiga que pode ser considerada efetivamente como um livro didático denomina-se “*Educação Física e Desportos*” de autoria do professor Hudson Ventura Teixeira (TEIXEIRA, 1996). Sobre esse material, Antunes e Dantas (2010) consideram que ele é uma exceção em relação à quase completa ausência de livros na área.

Para Antunes e Dantas (2010), na década de 1970, no Brasil, o professor Hudson Ventura publicou um livro didático para a Educação Física escolar, tendo como intuito organizar os conhecimentos desse componente curricular (TEIXEIRA, 1996). Antunes e Dantas (2010) apontam ainda que esse foi um trabalho pioneiro, de vanguarda, embora tenha

sido baseado em uma perspectiva predominantemente prática e biológica. Os autores consideram ainda que, em mais de 25 anos, pouco se fez em acréscimo à obra de Teixeira (ANTUNES; DANTAS, 2010).

Há ainda outras – poucas – produções, apontadas por Frangioti (2004) como, por exemplo, o livro intitulado “*Aulas de Educação Física: 1. Grau*”, publicado em 1978 por Teixeira e Pini. A autora, ao analisar esse material, aponta que ele apresenta numerosos exercícios e jogos, assim como sequências pedagógicas para ensiná-los. O material orienta também quanto à organização das aulas, apontando objetivos, formas de divisão, conteúdo programático e plano de ensino, que deve englobar três aspectos: um trabalho teórico, o método recreativo-formativo e o método esportivo (FRANGIOTI, 2004).

Mesmo decorrido muito tempo nas publicações dessas obras, a área da Educação Física não avançou em termos de número de livros e outros materiais didáticos disponíveis. Esse fato ocasionou uma lacuna que, apenas nos últimos anos tem-se buscado superar. Contudo, há razões de cunho histórico para essa falta de publicações de livros didáticos. Veremos algumas delas a seguir.

A falta de elaboração de livros didáticos se deve, em partes, à concepção associada à área da Educação Física escolar que a vincula como uma disciplina que enfatiza prioritariamente a dimensão procedimental dos conteúdos. Esta constatação corrobora com Darido et al. (2010) que consideram que, historicamente, as aulas de Educação Física se restringiam (e até certo ponto se mantém assim) a oferecer um conhecimento que advém da repetição e da prática dos movimentos. Essa concepção afastou a disciplina dos livros didáticos dos alunos.

Para Darido et al. (2010), na área de Educação Física, há poucos livros didáticos e tal fato deve-se a sua antiga tradição de repetições e prática de movimentos, como também, pelo período de discussão sobre o objeto de estudo da Educação Física, a partir da década de 1980, que coincidiu com a intensificação das críticas à produção e utilização de material didático. Além disso, os autores apontam que “há pouca discussão dentro das universidades sobre a importância e possibilidades de utilização do livro didático para o aprimoramento da prática docente” (DARIDO et al., 2010, p. 454).

Rodrigues (2009, p. 14) também verte sobre esta influência histórica da Educação Física, estando “atrelada a uma tradição do saber fazer, da realização dos movimentos, da vivência e experimentação das brincadeiras, dos jogos e dos esportes, tais características tornaram difícil estruturar esse material, assim como conceber sua aceitação junto aos docentes e mesmo ao mercado editorial”.

Rodrigues (2009, p. 13) argumenta ainda que: “no receio de que essas posturas fossem adotadas pelos professores da Educação Básica, os estudiosos da Educação Física acabaram se abstendo da tarefa de elaborar tais materiais e mais do que isso não se arriscaram a pesquisar profundamente o tema”.

No entanto, o que se entende por livro didático nas aulas de Educação Física na escola? Darido et al. (2010, p. 452) entendem que o livro didático é “um material intimamente ligado ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, elaborado e produzido com a intenção de auxiliar as necessidades de planejamento, intervenção e avaliação do professor, bem como de contribuir para as aprendizagens dos alunos”. Estando vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, é preciso considerar estes materiais como ferramentas pedagógicas que auxiliam a prática pedagógica dos professores.

Darido et al. (2010) consideram ainda que, o livro didático, como um dos materiais possíveis, é capaz de auxiliar os professores na prática pedagógica, pois pode servir como referencial para estes professores, podendo ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos. Todavia, os autores reconhecem que esses materiais “podem facilmente transformar-se em receituários desconectados do contexto do aluno, com caráter prescritivo” (DARIDO et al., 2010, p. 455).

Como uma das críticas aos livros didáticos, Zabala (1998), considera que grande parte deles trata os conteúdos de modo unidirecional e por causa de sua estrutura não oferece ideias diferentes em relação à linha de pensamento estabelecida. São livros que transmitem um saber baseado em estereótipos culturais. Além disso, reproduzem valores, ideias e preconceitos de determinadas correntes ideológicas e culturais.

Para Rodrigues (2009) a preocupação dos críticos do livro didático é com a utilização desses materiais como referencial único a ser seguido, nos quais as atividades sejam adotadas e implementadas sem uma análise minuciosa dos conteúdos, não havendo adequação às características da turma, nem mesmo aos objetivos do professor e da escola.

Em outro estudo, Darido et al. (2008) consideram os materiais didáticos como:

(...) instrumentos que proporcionam ao professor critérios e referências para tomar decisões, tanto na intervenção direta do processo de ensino-aprendizagem, quanto no planejamento e na avaliação. Em outras palavras, são os meios que auxiliam os docentes a resolver os problemas que as diferentes fases do planejamento, execução e avaliação apresentam (DARIDO et al., 2008, p. 381).

Assim, o livro didático, como sugere Darido et al. (2010; 2008), Rodrigues (2009) e Gimeno Sacristán (2000) deve ser considerado como dispositivos intermediários do processo atual do sistema escolar, sendo meios estruturadores do currículo, havendo a necessidade

destes materiais serem utilizados de maneira planejada, crítica e reflexiva pelos professores, auxiliando-os no desenvolvimento da prática pedagógica.

Podemos considerar que os livros didáticos são, antes de tudo, livros com características específicas destinados a determinadas funcionalidades e objetivos. Enquanto livros, devem ser compreendidos como ferramentas tecnológicas culturais de auxílio que dependem de como são utilizadas durante a prática pedagógica. Por serem vinculados ao componente curricular obrigatório Educação Física, apresentam certas especificidades relacionadas à prática pedagógica de conteúdos que devem compor o currículo dessa disciplina. Essas especificidades, por sua vez, revestem esta área de busca por formas de utilização desses materiais.

De acordo com Diniz e Darido (2012) o livro didático precisa manter ligação com a Educação Física, enquanto componente curricular, objetivando que suas especificidades não sejam perdidas, apontando ainda as possibilidades para a formação do cidadão crítico, numa clara alusão à dimensão atitudinal dos conteúdos. Dessa forma, de acordo com as autoras, as atividades práticas propostas por um determinado material devem atender às necessidades da faixa etária a qual o livro se destina e, a partir disso, o professor precisa ter a liberdade para adaptá-las ao seu próprio contexto de atuação, bem como às características específicas de seus alunos, (DINIZ; DARIDO, 2012).

Como esses materiais podem ser construídos e implementados ao longo dos processos de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar? Para Rodrigues (2009, p. 16) a elaboração de livros didáticos na área da Educação Física deve contemplar “exemplos de vivências e práticas, em que o professor disponha de vasto repertório de atividades para o ensino do esporte é um trabalho a ser experimentado, já que não possuímos referências que amparem a construção de um material com essas características”.

Rufino et al. (2012, p. 663) consideram que o livro didático nas aulas de Educação Física “deve envolver o aluno promovendo debates, levando-o a refletir (...), além de permitir a busca para a complementação do seu conhecimento como dicas de vídeos, filmes, sites, imagens e músicas”, que podem ser consideradas como estratégias pedagógicas presentes no universo da criança e do adolescente da atualidade.

Ferreira (2011) estabelece critérios diferentes para a construção de livros didáticos de Educação Física voltados ao professor e aos alunos. Para a autora, o livro endereçado ao aluno deve ser representado por meio de textos claros e objetivos, além de elementos visuais que auxiliem na retenção da atenção, como o uso de figuras, por exemplo, a fim de motivá-los para a aprendizagem. Ferreira (2011, p. 19) estabelece ainda que “outra estratégia para a

aprendizagem é a troca de experiências dentro e fora do ambiente escolar, que possibilita um grande ganho cultural de movimentos e pensamentos infantis”. Com relação ao material destinado ao professor, a autora considera que:

Já o material destinado ao professor deve apresentar todos os conteúdos de forma mais aprofundada, clara e objetiva, assim como dicas para leituras complementares, a fim de elucidar todos os conceitos para otimização das atividades a serem aplicadas. Não esquecendo, assim, que o livro didático é um elemento utilizado pelo professor que faz a mediação entre este e seus alunos (FERREIRA, 2011, p. 19).

Destacamos, entretanto, que embora haja algumas especificidades entre os livros didáticos de professores e de alunos, estes materiais deveriam ser compreendidos como artefatos culturais de relação entre ambos. Munakata (2003) afirma que ler/usar o livro didático implica ao menos dois leitores permanentes (professor e aluno), sendo essa relação estrutural no livro didático, já que a ausência de um ou de outro descaracterizaria o material.

Na perspectiva de utilização do professor, Zabala (1998) aponta que cabe aos docentes utilizarem adequadamente os livros, selecionando mais de uma referência coerente ao seu projeto e o da escola, além de ajustar os conteúdos às necessidades de seus alunos e se desprendendo destes quando for necessário ou até mesmo confeccionar seu próprio material.

Diniz e Darido (2012, p. 178), defendem o livro didático como “um recurso que possa complementar o espaço de ensino-aprendizagem de maneira construtiva e enriquecedora, que estimule a criatividade dos alunos e principalmente garanta a autonomia do professor”. Da mesma forma, Frangioti (2004, p. 38) compreende o livro didático “como um auxiliar, um amigo que o professor tem para buscar o desenvolvimento de uma Educação Física com sentido e significado tanto para os alunos, professores quanto para a própria sociedade”. A autora apresenta uma visão favorável à utilização destes materiais ao afirmar:

Acredito que o livro didático seria de valioso auxílio para a Educação Física escolar, pois além de auxiliar na sistematização dos conteúdos, nos dá a possibilidade de trabalhar os conceitos, que é uma das grandes dificuldades que percebo nas aulas de Educação Física, entretanto é necessário reafirmar que o modo pelo qual o professor utilizará este livro didático é, diria que o mais importante, fator responsável pelo sucesso dessa parceria professor – livro didático (FRANGIOTI, 2004, p. 39).

Diferente da visão de Frangioti (2004), entretanto, Diniz e Darido (2012) apontam que o livro didático, de modo geral, não está necessariamente relacionado com o processo de sistematização dos conteúdos da Educação Física, uma vez que ele pode simplesmente propor algumas atividades e dinâmicas sem com isso pretender estabelecer organizações curriculares sistemáticas a priori. Para as autoras: “construir um livro didático não está relacionado diretamente com a sistematização dos conteúdos da Educação Física, mas propõe discussões

que estão associadas à organização de quais conhecimentos seriam relevantes para um material voltado para este componente curricular” (DINIZ; DARIDO, 2012, p. 178).

Nos últimos anos, tem ocorrido um movimento de ampliação do número de livros didáticos também para o componente curricular da Educação Física, embora comparado com outros componentes curriculares, o número de publicações nesta área ainda seja pequeno. Esse aumento no número de livros didáticos deve ser acompanhado também por uma ampliação nos estudos acerca dos usos e impactos desse material no decorrer da prática pedagógica. Assim, além de materiais didáticos vinculados à algumas Secretarias Estaduais de Educação como, por exemplo, Rio Grande do Sul (2009), São Paulo (2008), Pernambuco (2008) e Paraná (2006), dentre outros Estados, há livros didáticos elaborados por pesquisadores e outros profissionais da área. Apresentaremos alguns a seguir.

Darido e Souza Júnior (2007) apresentam um material voltado aos professores de Educação Física com proposições acerca de inúmeros conteúdos da cultura corporal, como lutas, danças, ginásticas, esportes, entre outros, pautados pelas três dimensões dos conteúdos – procedimental, atitudinal e conceitual.

Palma, Oliveira e Palma (2010), objetivando sistematizar alguns conteúdos relacionados à Educação Física, propuseram um material didático que pode ser utilizado tanto por professores quanto coordenadores e grupos de assessoria para a organização curricular desta disciplina ao longo de todo o ciclo de escolarização do ensino básico.

Moreira, Simões e Martins (2010), lançando mão de compreensões fenomenológicas, buscaram uma organização curricular por meio de um material – com ênfase ao conteúdo esportivo, mas ampliando-se para outros conteúdos também – com propostas de atividades e planos de aula, especificamente para as aulas de Educação Física no Ensino Médio, nível de ensino que, de acordo com os autores, costuma ser negligenciado em termos de propostas de sistematizações curriculares.

Darido (2011) apresenta um material didático construído com o intuito de contribuir para as reflexões relacionadas à prática pedagógica em Educação Física Escolar, por meio de sugestões de aulas que foram elaboradas a partir de experiências e ideias de um grupo de professores. Para isso foram selecionados e organizados temas sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento, considerados importantes de serem tratados nas aulas de Educação Física Escolar (DARIDO, 2011).

Ferreira (2011) elaborou um livro didático tanto para o professor quanto para os alunos sobre o tema da Pluralidade Cultural. Para isso, a autora relacionou alguns conteúdos da cultura corporal – especificamente a Dança e as Atividades Físicas de Aventura –

propondo subsídios teóricos e sugestões de atividades práticas, leituras, passatempos e curiosidades (FERREIRA, 2011).

Diniz e Darido (2012), por sua vez, apresentam uma proposta de livro didático para o ensino do conteúdo da dança nas aulas de Educação Física, apontando algumas discussões sobre o processo de elaboração de um material de dança na perspectiva da Pluralidade Cultural voltado para o professor e para o aluno.

Já Rodrigues e Darido (2012) propõem um livro didático para o ensino do basquetebol na escola. Os autores consideram que apesar dos inúmeros avanços na área da Educação Física, ainda se identifica no cotidiano profissional dos professores uma carência de materiais sobre esporte, em particular do basquetebol, que possam subsidiar as tarefas de planejamento, intervenção e avaliação das aulas (RODRIGUES; DARIDO, 2012).

Darido (2012) apresenta um livro didático voltado a relacionar os conteúdos da cultura corporal com os temas transversais, compreendidos como grandes problemas da sociedade que devem ser discutidos e contextualizados pela escola por todas as disciplinas curriculares. Para Rufino et al. (2011a) é necessário propor formas de intervenção que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar tanto sobre a utilização e aplicabilidade de livros didáticos, quanto para a sistemática inserção dos temas transversais durante o ensino deste componente curricular.

Discutindo o processo de construção e utilização do livro didático de Darido (2012), Rufino et al. (2012) enfatizam que este material foi elaborado como uma possibilidade de intervenção pedagógica, a fim de contribuir com o trabalho do professor de Educação Física, destacando sempre a autonomia que este profissional possui diante de um material deste porte, para transformar e adequar as atividades propostas ao seu contexto escolar.

Embora tanto esses livros apresentados aqui, quanto outros existentes, sejam materiais que apresentem veiculações importantes, é preciso destacar, contudo, que um fator relevante para os estudos sobre livros didáticos na área da Educação Física é a consideração de que esses materiais, muitas vezes, não costumam ser construídos de maneira participativa e colaborativa com os professores que estão na intervenção prática nas escolas, desconsiderando, de certa forma, as opiniões, anseios, dúvidas e propostas destes professores.

Por isso, avaliar o processo de construção e utilização de livros didáticos de maneira participativa é uma possibilidade de integrar a organização dos componentes curriculares tratados por estes materiais com as considerações dos professores que estão intervindo dentro das escolas, objetivando “dar voz” àqueles que efetivamente estão na prática pedagógica.

Além disso, essa ação permite novas perspectivas oriundas do processo de construção coletiva a partir de discussões, reflexões e procedimentos democráticos entre os participantes. Os livros construídos são produtos originários de processos colaborativos que podem contribuir com a melhora da prática pedagógica não só pelos materiais elaborados, mas também pelo processo de discussão e reflexão sobre a prática no qual eles estão inseridos.

5.3 Entre consensos e dissensos

A implementação de livros didáticos nas aulas de Educação Física tem sido pouco debatida nos meios acadêmicos, havendo alguns professores que defendem o seu uso enquanto outros arrolam uma série de críticas a estes materiais. É necessário, no entanto, que haja mais reflexões sobre as possibilidades e limitações no uso e aplicação destes materiais, bem como compreensões mais aprofundadas a respeito do papel deles nos processos de ensino e aprendizagem deste componente curricular obrigatório.

Esta falta de reflexões sobre os livros didáticos nas aulas de Educação Física acompanham o contexto da baixa produção acadêmica da própria Educação Física escolar. Para constatar o baixo número de estudos e pesquisas nesta temática, Antunes et al. (2005) realizaram uma análise de onze periódicos científicos nacionais e internacionais entre os anos de 1999 a 2003 e como resultados encontraram que dos 1139 artigos encontrados, 55,7% não se referiam a Educação Física escolar.

Os autores concluíram que o contexto escolar não é objeto privilegiado de estudo para a Educação Física, e quando o é, o processo de ensino e aprendizagem que deveria ser o alvo principal das pesquisas, não é tema prioritário de investigação. Eles ainda salientam que “uma mudança nesta conjuntura, passa necessariamente pela transformação do status da área da pedagogia dentro da Educação Física” (ANTUNES et al., 2005, p. 183).

A carência de estudos e produções acadêmicas acerca da Educação Física escolar e, mais precisamente, sobre a construção e implementação de livros didáticos nesta área não é compatível com a crescente elaboração de materiais didáticos promovido por algumas Secretarias Estaduais de Educação também para o componente curricular obrigatório Educação Física. Só para citar alguns exemplos de Estados com propostas implementados ou em processo de implementação há: Rio Grande do Sul, São Paulo, Pernambuco, Paraná, entre outras. Há ainda Secretarias Municipais de Educação, além de redes particulares de ensino que também têm elaborado materiais didáticos para a Educação Física.

Entretanto, mesmo atual, os livros didáticos não tem sido a tônica de reflexão dos pesquisadores da área. De acordo com Rodrigues (2009), na área da Educação Física, pouco

tem sido discutido a respeito do livro didático e seus desdobramentos no ambiente escolar. De maneira análoga, Darido et al. (2010) consideram que o livro didático tem suscitado reduzida reflexão no campo específico da Educação Física escolar. Os autores fazem algumas indagações sobre esta constatação, entre elas: “por que tão pouco tem sido discutido na Educação Física? Quais as razões para essa omissão?” (DARIDO et al., 2010, p. 450).

Para estes autores, os pesquisadores da Educação de modo geral, e em particular da Educação Física escolar, necessitam enfrentar urgentemente a questão do livro didático e afirmam que em outras disciplinas escolares, eles podem ser considerados, atualmente, como uma das estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores, chegando muitas vezes, a ditar a atividade dos mesmos (DARIDO et al., 2010).

No campo da Educação Física na escola, Frangioti (2004), constatou uma enorme carência e a quase completa ausência de livros didáticos. Além disso, a autora comenta que os planejamentos escolares do componente curricular Educação Física, quando existem, normalmente geram dúvidas sobre o que ensinar. Para Gaspari et al. (2006) a falta de material didático é uma das principais dificuldades apontadas pelos professores de Educação Física em sua prática pedagógica.

Darido et al. (2010, p. 452) entendem que o livro didático é “um material intimamente ligado ao processo de ensino aprendizagem, ou seja, elaborado e produzido com a intenção de auxiliar as necessidades de planejamento, intervenção e avaliação do professor, bem como de contribuir para as aprendizagens dos alunos”. Estando vinculado ao processo de ensino e aprendizagem, é preciso considerar estes materiais como ferramentas pedagógicas que auxiliam a prática pedagógica dos professores.

Darido et al. (2010) consideram ainda que, o livro didático, como um dos materiais possíveis, é capaz de auxiliar os professores na prática pedagógica, pois pode servir como referencial para estes professores, podendo ser transformado pelo docente de acordo com a realidade na qual atua e as necessidades dos alunos. Todavia, os autores reconhecem que esses materiais “podem facilmente transformar-se em receituários desconectados do contexto do aluno, com caráter prescritivo” (DARIDO et al., 2010, p. 455).

Para Rodrigues (2009) a preocupação dos críticos do livro didático é com a utilização desses materiais como referencial único a ser seguido, nos quais as atividades sejam adotadas e implementadas sem uma análise minuciosa dos conteúdos, não havendo adequação às características da turma, nem mesmo aos objetivos do professor e da escola.

Rodrigues (2009, p. 13) argumenta também que: “no receio de que essas posturas fossem adotadas pelos professores da Educação Básica, os estudiosos da Educação Física

acabaram se abstendo da tarefa de elaborar tais materiais e mais do que isso não se arriscaram a pesquisar profundamente o tema”.

A falta de elaboração de materiais, no entanto, se deve à concepção associada à área da Educação Física escolar que a vincula como uma disciplina que enfatiza prioritariamente a dimensão procedimental dos conteúdos, vinculado ao saber fazer, muitas vezes destituído de reflexão.

Esta constatação corrobora com Darido et al. (2010) que consideram que, historicamente, as aulas de Educação Física se restringiam (e até certo ponto se mantém assim) a oferecer um conhecimento que advém da repetição e da prática dos movimentos. Essa concepção afastou a disciplina dos livros didáticos.

Rodrigues (2009, p. 14) também verte sobre esta influência histórica da Educação Física, ao entendê-la “atrelada a uma tradição do saber fazer, da realização dos movimentos, da vivência e experimentação das brincadeiras, dos jogos e dos esportes, tais características tornaram difícil estruturar esse material, assim como conceber sua aceitação junto aos docentes e mesmo ao mercado editorial”.

Portanto, para compreendermos a importância da inserção dos livros didáticos na área da Educação Física escolar, é preciso que este componente curricular obrigatório passe por um processo de valorização de suas potencialidades e responsabilidades educativas. Isso possibilita a geração de implicações mais ampliadas e diversificadas que permitam contribuir efetivamente com o amadurecimento pedagógico da área.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se tem progredido em termos das compreensões sobre as contribuições dos livros didáticos durante o processo educativo do ensino formal, propiciando aos professores e alunos ferramentas que os auxiliem durante a construção do conhecimento na escola.

Na Educação Física, por outro lado, embora haja alguns (poucos) materiais disponíveis, é preciso haver mais estudos que propiciem relações com estes materiais durante a prática pedagógica deste componente curricular obrigatório, levando em consideração suas especificidades para o enriquecimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Torna-se fundamental a existência de mais análises acerca dos papéis destes materiais para a prática pedagógica da Educação Física escolar, bem como estudos que possam viabilizar formas de se tratar este componente curricular obrigatório que contribuam com a prática educativa crítica e reflexiva ao longo dos anos de escolarização na Educação Básica.

Mais do que avaliarmos os conteúdos e objetivos dos livros didáticos, precisamos considerar como estas ferramentas são utilizadas pelos professores em diversas situações para que, a partir desse panorama, possamos compreender de que maneira é possível viabilizar formas de melhorar o ensino da Educação Física escolar. Sendo assim, corroboramos com González (2011) que, ao questionar se os materiais didáticos formam, transformam ou deformam, admitiu que eles não são capazes de realizar nem uma coisa nem outra. Os usos que fazemos deles, talvez.

REFERÊNCIAS

- AGASSI, A. **Agassi**: autobiografia. São Paulo: Editora Globo, 2010.
- ALBUQUERQUE, P. B.; A escola da ponte: bem-me-quer, mal-me-quer. In: ALVES, R. (Org.) **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T.; BIGOTT, S.; TANI, G.; BRASIL, F. K.; ANDRÉ, M. Um retrato da pesquisa brasileira em Educação Física escolar: 1999-2003. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.179-184, set./dez. 2005.
- ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5a à 8a séries do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.205-21, abr./jun. 2010.
- APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano. 2003.
- BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2002.
- BETTI, M. **Educação Física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009.
- BITTENCOURT, C. F. Livros didáticos de História: práticas e formação docente. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Orgs.). **Coleção Didática e Prática de Ensino**: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente – Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 1-3, 2004.
- BRACHT, V.; FARIA, B. A.; ALMEIDA, F. Q.; GHIDETTI, F. F.; GOMES, I. M.; ROCHA, M. C.; MACHADO, T. da S.; ALMEIDA, U. R.; MORAES, C. E. A. A Educação Física Escolar como tema da produção de conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr./jun. 2011.
- BRASIL. **Lei número 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Publicado no Diário Oficial da União em 13 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2001/10328.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2011.
- BRASIL. **Lei número 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Publicado no Diário Oficial da União em 2 de dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/42/2003/10793.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 15 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, 3o e 4o ciclos. Brasília, 1998. v.7.b.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

DARIDO, S. C. **Educação Física e temas transversais na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v.5, n.2, p.138.145, 1999.

DARIDO, S. C.; IMPOLCETTO, F. M.; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450 – 457, abr./jun. 2010.

DARIDO, S. C. (Org.) **Educação Física escolar: compartilhando experiências**. São Paulo: Phorte, 2011.

DARIDO, S. C.; POLEZEL, K.; IMPOLCETTO, F. M.; CARVALHO, A. O.; BARROSO, A.; BARROS, A. M. de; FERNANDES, A.; RODRIGUES, H. A.; TERRA, J. D.; FRANCO, L.; LADEIRA, M. F. T.; LOPES, O. P.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; COLPAS, R. D.; COLPAS, V. R.; SOUSA JUNIOR, J. R.; GUIMARÃES, A. B.; DE OLIVEIRA, M. de F. S. Avaliação e Possibilidades do Livro Didático na Educação Física Escolar. In: PINHO, S. Z.; SAGLIETTI, J. R. C. (Orgs.) **Núcleos de Ensino da Unesp: artigos 2008**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008, p. 375 – 489.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O Contexto da Educação Física na Escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papirus, 2007.

DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.176-185, jan./mar. 2012.

ECO, U.; CARRIÈRE, J. C. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

FERREIRA, A. F. **Pluralidade cultural e Educação Física: elaboração de material didático**. 2011. 54f. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

FRANGIOTI, P. C. **O livro didático na educação física escolar**. 2004. 50f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Física) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; DA COSTA, W. F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GALATTI, L. R. **Pedagogia do Esporte**: o livro didático como um mediador no processo de ensino e aprendizagem de jogos esportivos coletivos. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GARCIA, T. M. F. B.; PIVOVAR, L. E. Significados das orientações metodológicas nos livros didáticos de física do ponto de vista dos professores. In: XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 2008. Online.

GASPARI, T. C.; SOUZA JUNIOR, O. M.; MACIEL, V.; IMPOLCETTO, F. M.; VENANCIO, L.; ROSÁRIO, L. F.; IORIO, L.; DI THOMMAZO, A.; DARIDO, S. C. A Realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109 – 137, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo apresentado aos professores. In: GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas para o não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 9 – 24, set. 2009.

GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org.). **O fenômeno esportivo**: ensaios críticos-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

GONZÁLEZ, F. J. Propostas curriculares, materiais didáticos e tecnologias educacionais: possibilidades e limites. In: VII Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e XIII Simpósio Paulista de Educação Física, 2011, Rio Claro. **Anais...** Motriz, Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 17, n. 1, (supl. 1), p. S2, 2011.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Informática Educativa**, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 35 – 52, 1999.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LAJOLO, M. Livros didáticos: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, n. 69, ano 16. 1996.

LORENZ, C. F.; TIBEAU, C. Educação Física no Ensino Médio: estudo exploratório sobre os conteúdos teóricos. **Efdeportes**, Buenos Aires, ano 09, n.66, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd66/medio.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2012.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006.

MORAES, D. D. C. D. de. **Visualidade do livro didático no Brasil: o design de capas e sua renovação nas décadas de 1970 e 1980**. 2010. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R.; MARTINS, I. C. **Aulas de Educação Física no Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2010.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana, 2003, San Luis Potosí. **Anais...** San Luis Potosí, 2003. CD ROM.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

NAKAMOTO, P. **A configuração gráfica do livro didático: um espaço pleno de significados**. 2010. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, J. B. A. Tecnologia educacional no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 61-69, maio 1980.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Do mito da tecnologia ao paradigma tecnológico; a mediação tecnológica nas práticas didático-pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 18, n. 1, p. 101-107, set./dez. 2001.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Caxambu, v. 21, n. 70, abr. 2000.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. Londrina: Eduel, 2010.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física**. Paraná: Governo do Estado do Paraná. Curitiba, 2006.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Educação. **Orientações teórico-metodológicas: Ensino Fundamental, Educação Física**. Recife, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Lições do Rio Grande: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Artes e Educação Física. Referencial Curricular**, v. 2. Porto Alegre, 2009.

RODRIGUES, H. A. **Basquetebol na escola: construção, avaliação e aplicabilidade de um livro didático**. 2009. 183f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

ROSÁRIO, L. F. R. **A Educação Física na escola e suas interfaces com os conteúdos de história e ciências nos livros didáticos**. 2006. 193f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

RUFINO, L. G. B.; DINIZ, I. K. S.; FERREIRA, A. F.; PALHARES, M. F. S.; DARIDO, S. C. Temas transversais e livro didático: possibilidades para a educação física escolar brasileira. **Revista Mineira da Educação Física**. Viçosa, Edição especial, n. 1, p. 658-669, 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular de Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008

SAVIANI, D. Educação: seu papel histórico. In: VI Simpósio Municipal de Educação – III Simpósio Regional de Educação, 1988, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 1988. Impresso.

SILVA, E. T. da. Livro didático: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: **Em Aberto**, n. 69, ano 16. 1996.

SIMON, R. I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; DARIDO, S. C. Dispensa das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.12, n.2, p. 1-12, maio/ago. 2009.

TEIXEIRA, G. B. Livro: artefato social e escolar. **Revista Vozes em diálogo**. Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez., 2009.

TEIXEIRA, H. V. **Educação Física e Desportos**. Editora Saraiva: São Paulo, 1996.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. No Começo, a leitura. **Livro didático e qualidade de ensino**. v. 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc>. Acesso em 08 fev. 2012.

Luiz Gustavo Bonatto Rufino
(aluno)

Suraya Cristina Darido
(orientadora)