

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

**VERLANE FABIOLA DE LORENZI**

**O *BADMINTON* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA  
CRÍTICO-SUPERADORA**

**CRICIÚMA, AGOSTO DE 2011.**

**VERLANE FABIOLA DE LORENZI**

**O *BADMINTON* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA  
CRÍTICO-SUPERADORA**

Monografia apresentada O SETOR de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, para a obtenção do título de especialista em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Luis Afonso dos Santos

**CRICIÚMA, AGOSTO DE 2011.**

## **AGRADECIMENTO**

A todos que contribuíram de forma direta ou indireta, para que esta conquista fosse alcançada, dedico meu carinho, admiração e muita gratidão.

**“Nem tudo que se enfrenta pode ser  
modificado, mas nada pode ser modificado  
até que seja enfrentado”.**

**Albert Einstein**

## RESUMO

LORENZI, Verlane Fabiola de. O *Badminton* nas aulas de educação física na proposta crítico-superadora. 2011. 41 de folhas. Monografia do Curso de Pós-graduação em Educação Física Escolar, da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma.

Este trabalho tem como tema: O *Badminton* nas aulas de educação física na proposta crítico-superadora. Como objetivo, investigar acerca do processo de ensino do esporte *Badminton* na educação física a partir da proposta crítico-superadora e como problema: como ensinar *Badminton* nas aulas de educação física a partir de uma proposta crítico-superadora? O tipo de pesquisa utilizada foi pesquisa-ação, que se realizou em uma escola da rede pública estadual no município de Orleans, em uma turma de 8ª série do ensino fundamental com 20 alunos, com intuito de comparar os resultados desta pesquisa a de uma pesquisa feita anteriormente em uma escola urbana da rede pública estadual do município de Urussanga com uma turma do 1º ano do Ensino Médio. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários para os alunos, com perguntas abertas e fechadas, diário de campo, observação/atuação. No trabalho tratamos de aspectos históricos da Educação Física, as diferentes abordagens sobre a prática pedagógica e esportes. Conteúdos a serem vivenciados na Educação Física, regras e histórico do *Badminton* e aprofundamos a proposta crítico-superadora. A pesquisa aconteceu durante 12 aulas. Na última aula foi aplicado um questionário para vinte alunos. Sendo assim, chegamos a seguinte conclusão: inicialmente, há necessidade do professor conhecer o conteúdo com o qual vai trabalhar, não apenas a prática, pois é fundamental para a concepção crítico-superadora, que o aluno conheça a história, de onde surgiu, porque surgiu, em que época, para que só depois possa reinventá-lo. Nos parece ser necessário também que o professor conheça o grupo de alunos com quem vai trabalhar, a comunidade em que vive, saber como é seu dia-a-dia e a partir destas informações preparar as aulas. Percebemos que é possível o professor de Educação Física ser diretivo na condução das aulas mantendo uma posição pedagógica de criticidade. Também evidenciamos que é possível ensinar *Badminton* nas aulas de Educação Física numa proposta crítico-superadora.

**Palavras-chave:** *Badminton*. Educação Física. Crítico-superadora.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Teorias da Educação.....	8
2.2 Educação Física .....	12
2.3 Teorias pedagógicas e Concepções da Educação Física .....	13
2.4 Conteúdos da Educação Física .....	17
2.5 O esporte na proposta crítico-superadora.....	19
2.6 Esporte na escola e esporte da escola.....	20
2.7 Ensino dos Esportes com Raquetes na Escola.....	21
2.8 Esportes com Raquete.....	22
2.9 Regras oficiais do <i>Badminton</i> .....	23
2.9.1 Posição na quadra no começo de um game.....	23
2.9.2 Posição do sacador.....	23
2.9.3 O saque .....	23
2.9.4 O jogo .....	24
2.9.5 O <i>let</i> .....	24
2.9.6 Falta.....	25
2.9.7 Final .....	25
2.9.8 Quadra.....	25
2.9.9 Materiais.....	26
2.10 Experimentando o <i>Badminton</i> .....	27
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>29</b>
3.1 Tipo de Pesquisa .....	29
3.2 O campo de pesquisa .....	29
<b>4 APRESENTAÇÃO DA REALIDADE E A PEQUISA-AÇÃO.....</b>	<b>31</b>
4.1 Resultados da pesquisa .....	35
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>37</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>39</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não há Educação Física sem movimento e essa pode ser uma característica que a diferencia das outras disciplinas curriculares. Entretanto é fundamental percebermos que o fato de praticar uma “atividade” ou estar em movimento não significa que seja Educação Física.

O presente trabalho destina-se a apresentação da experiência da implantação da prática do *Badminton* em uma escola rural nas aulas de Educação Física.

A pesquisa visa realizar o comparativo da aplicação deste esporte em duas escolas totalmente distintas, uma na zona urbana, na qual a mesma pesquisa foi realizada anteriormente (2008), conforme visto no capítulo 2.11 e outra na zona rural. Destacando que uma das principais diferenças foi a utilização dos materiais. A escola urbana recebeu material oficial e a escola rural recebeu material adaptado e alternativo.

O estudo verifica que as escolas podem buscar alternativas pedagógicas, fugindo do tradicional e convencional. Muitas vezes advindo da falta de condições materiais, mas, além disso, do comodismo e falta de criatividade de muitos profissionais de Educação Física.

Os resultados obtidos mostraram a viabilidade da proposta, a grande aceitabilidade por parte dos alunos e também por toda comunidade escolar.

Esperamos que o estudo possa despertar e ajudar outros profissionais de Educação Física a viabilizarem projetos semelhantes, com outros esportes não tão reconhecidos em nosso contexto educacional.

O presente trabalho tem como **tema**: “O *Badminton* nas aulas de Educação Física na proposta crítico-superadora” e como **problema de pesquisa** “Como ensinar o *Badminton* nas aulas de Educação Física a partir de uma proposta crítico-superadora”? Optamos em ensinar entre os esportes com raquete o “*Badminton*” em função da atuação no estágio que aconteceu no semestre anterior e este esporte assumiu certa relevância entre os alunos e alunas.

O principal **objetivo** é investigar acerca do processo de ensino do esporte *Badminton* na Educação Física a partir da proposta crítico-superadora.

Optamos metodologicamente por uma pesquisa de campo com pesquisa ação. Segundo Thiollent, (2005), é um tipo de pesquisa social com base empírica

que se realiza em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação se envolvem de modo cooperativo ou participativo.

A organização do estudo parte do aprofundamento teórico relacionado à temática da Educação Física e sua relação com as teorias da educação. Apresentamos as teorias pedagógicas e concepções de Educação Física, especialmente a proposta crítico-superadora e abordamos o esporte *Badminton*. Posteriormente apresentamos a análise qualitativa dos dados, bem como o resultado comparativo entre as pesquisas em escolas diferentes partindo da pesquisa-ação. Os capítulos seguintes tratam da conclusão e das referências utilizadas na elaboração do trabalho.



## 2 FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata da apresentação dos principais conceitos teóricos necessários ao desenvolvimento deste trabalho.

### 2.1 Teorias da Educação

Este sub-capítulo visa a reflexão crítica do processo histórico educativo e do pensamento pedagógico latino-americano, que expressa as transformações que sofreu nosso continente nas últimas décadas. A elaboração de um caminho educativo próprio passa certamente pelo repensar das práticas existentes, que se constituem em valiosas fontes de reflexão. "Cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina". (TEDESCO apud SAVIANI, 2005, p. 3).

Mesmo considerando a estimativa relativa a 1970, o índice é alarmante, mas que indica de imediato a realidade da marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização.

A educação emerge aí como instrumento de correção, "a escola é erigida no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política". (ZANOTTI apud SAVIANI, 2005, p. 6).

Saviani (1988) toma como critério de criticidade a percepção dos condicionantes objetivos a qual denomina de "teorias não-críticas", as que encaram a educação como autônoma e buscam compreendê-la a partir dela mesma. Inversamente são chamadas de "teorias crítico-reprodutivas" as que concebem a educação com função básica de reproduzir a sociedade. Como pertencente ao grupo das "teorias não críticas", estão a pedagogia tradicional, a pedagogia tecnicista e a pedagogia nova.

Diante do fracasso da pedagogia denominada tradicional, que mesmo com postulados, tipo: a educação é direito de todos e dever do Estado, não consegue com sua proposta acabar com o problema da marginalidade. As críticas à pedagogia tradicional formulada a partir do século XIX foram, aos poucos, dando origem à outra teoria da educação, denominada de Pedagogia Nova.

Segundo essa nova teoria, a marginalidade deixa de ser vista predominantemente sob o ângulo da ignorância, isto é, o não domínio de conhecimentos.

Paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a “Escola Nova” o agravou. Com efeito, ao enfatizar a “qualidade do ensino” ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico, cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses.

A pedagogia tecnicista é a primeira a despontar com a proposta de preparar o cidadão para o mercado de trabalho.

Quanto às teorias crítico-reprodutivas Saviani, esclarece que:

São críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merece a denominação de “teorias crítico-reprodutivas”. (SAVIANI, 2005, p.16).

Existem diversos fatores de cunho social que podem constituir-se em elementos imitadores de uma percepção mais clara da realidade. Com a perspectiva de uma educação transformadora surgem as tendências progressistas.

O termo “progressista”, emprestado de Snyders , é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (LIBÂNEO, 1985, p. 32).

É claro que não se quer dizer com isto, que outras descobertas significativas não possam ocorrer de outra maneira. Sendo assim no campo das tendências, a próxima Pedagogia a ser abordada denomina-se “Progressista” segundo Libâneo (1984, p. 32) “o termo usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.” Esta pedagogia manifesta-se em três tendências: libertadora, libertária e a crítico social dos conteúdos.

A tendência progressista libertadora tem como mentor e inspirador Paulo Freire. Esta tendência tem como marco a educação não-formal onde professores e alunos mediados pela realidade da qual extraem o conteúdo de aprendizagem toma um nível de consciência da mesma para assim nela atuarem num sentido de transformação social.

Os conteúdos de ensino são retirados da prática da vida dos educandos. “O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida”. (LIBÂNEO, 1984, p. 33).

Para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça, tem-se como método o constante diálogo entre educandos e educadores como também o trabalho educativo com o uso de grupos de discussão a quem cabe definir o conteúdo e a dinâmica das atividades.

O professor é um animador que, por princípio, deve descer ao nível dos alunos.

Dentro da pedagogia progressista há também a tendência progressista libertária segundo (LIBÂNEO, 1984, p.36) “espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário” Libâneo ainda esclarece sobre a idéia básica desta tendência que é “introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminando” todo o sistema”.

A autogestão é, assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia Libertária, na sua modalidade mais conhecida entre nós, a “pedagogia institucional”, promete ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas etc.), retirando a autonomia. (LIBÂNEO, 1984, p. 31).

Quanto ao conteúdo de ensino proposto por esta tendência: “As matérias são colocadas a disposição do aluno, mas não são exigidas”. (LIBÂNEO, 1984, p.36), pois o que importa aqui “[...] é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação crítica.” Ele esclarece que por iniciativas próprias os alunos, nas vivências grupais e na forma de autogestão, buscarão encontrar as bases mais satisfatórias de sua própria instituição onde tudo é colocado nas mãos dos alunos exceto a elaboração dos programas e a decisão dos exames. “Os alunos têm liberdade de trabalhar ou não,

ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo”. (LIBÂNEO, 1984, p. 37).

Para Libâneo (1984) a tendência progressista libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade. A ênfase é na aprendizagem informal, via grupo e na negação de toda forma de repressão.

Na teoria libertadora o método usado na aprendizagem é os grupos de discussões, enquanto que na libertária o aprendizado é adquirido da vivência grupal na forma de auto-gestão. A experiência indica que as pessoas que se encontram unidas em um determinado campo de ação possuem uma percepção maior dos problemas significativos naquela área.

As versões libertadoras e libertárias têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia de auto-sugestão pedagógica. Em função disso dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em discussões, assembleias, votações) do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto com o povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não-formal”. (LIBÂNEO, 1985, p. 32).

Por fim a próxima tendência dentro da pedagogia progressista a ser abordada é a “crítico social dos conteúdos” Libâneo esclarece que nesta tendência a difusão de conteúdos é a tarefa primordial. Tais conteúdos adjetivam-se reais, vivos, concretos e indissociáveis das realidades sociais.

Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação de sociedade. [...] Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos. (LIBÂNEO, 1984, p. 38).

Dentro desta tendência, o autor complementa que não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável à sua significação humana e social.

Não é suficiente o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais, de progredir; é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida. (LIBÂNEO, 1984, p. 42).

Na teoria crítico-social o método de ensino utilizado é a relação direta da experiência do aluno confrontado com o saber trazido do seu cotidiano.

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado. (LIBANEO,1985, p. 32-33).

É conveniente lembrar que todo processo educativo deve estar atrelado ao contexto social, para daí extrair os melhores reflexos e ações.

## **2.2 Educação Física**

A idéia comumente presente no senso comum em relação à Educação Física Escolar está vinculada a jogos, exercícios físicos, competições, esporte ou qualquer tipo de movimento corporal, mas o processo de ensino e aprendizagem nessa área não se restringe só ao simples exercício de certas habilidades e destrezas.

O Coletivo de Autores (1992) esclarece que a Educação Física é 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.

Depois de passar por várias fases vinculadas a idéia da instituição médica, militar e esportivizada, ou seja, a formação de hábitos higienistas, o enfoque no aspecto de fortalecer, disciplinar e desenvolver a aptidão física dos indivíduos, treinamento de atleta, entre outras a Educação Física acaba sendo entendida no sentido de atividade exclusivamente prática.

Para legitimar a Educação Física como prática pedagógica, não podemos entendê-la como sinônimo de atividade física, devemos entender que:

Educação Física Escolar é um componente curricular importante no processo de descoberta, construção, apropriação e socialização do saber, próprio da cultura corporal, com vistas à formação do cidadão, consciente de seu papel histórico, capaz de interferir na sociedade em que vive para transformá-la. (CADERNO METODOLÓGICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2003, p. 23).

A fim de conseguir este objetivo é necessário entender a especificidade da Educação Física enquanto área de conhecimento.

O Coletivo de Autores (1992, p. 42) salienta que:

A expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana?

Bracht (1997) ressalta que diferentemente das outras disciplinas que tratam especificamente de um saber conceitual, a Educação Física possui um duplo caráter: o de ser um saber que se traduz num fazer, num realizar corporal e o de ser um saber sobre esse realizar corporal.

É preciso, portanto lutar, pela construção de um projeto democrático que atenda aos interesses da maioria da população brasileira. Discutir, pois, sobre a necessidade da formação da consciência política do Professor de Educação Física é fundamental para direcionarmos, as nossas ações em busca de um projeto que possa se contrapor ao modelo neoliberal, numa sociedade que aceita complacente as desigualdades sociais.

Bracht (1997) diz que mudar este quadro não nos parece uma das tarefas mais fáceis, pois ao entendermos este contexto histórico de educação, na qual está inserida a Educação Física, é que percebemos o grau de dificuldades que terão que ser superados pelos cursos de formação de Professores de Educação Física.

### **2.3 Teorias pedagógicas e Concepções da Educação Física**

Trazemos as teorias pedagógicas para o campo da Educação Física, as quais se colocam numa perspectiva crítica em relação aos usos e aos significados atribuídos pelas sociedades capitalistas às práticas corporais.

Bracht (1999) apresenta as categorias e as problematizações básicas que orientam as reflexões sobre o tema, as quais são derivadas de questões como: do ponto de vista educativo, que significado tem a educação “corporal”? Que tipo de educação “corporal” a escola e a Educação Física vêm realizando? Porque surge o

interesse pela educação “corporal” (também na escola) e quais suas determinações sócio-históricas.

O campo de conhecimento de Educação Física brasileira se constituiu ao longo do tempo e se dividiu em sete tendências. Estas compõem as liberais e progressistas/críticas, diferenciando-se em alguns aspectos que serão citados abaixo.

As tendências da Pedagogia Liberal dividiram-se em: desenvolvimentista, psicomotricidade, esportivizada e de aptidão física. Já a pedagogia progressista/crítica se divide em: aulas abertas, crítico - superadora e crítico - emancipatória.

Na tendência de aptidão física, Bracht (1999) e Darido (2003) esclarecem que educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde, e que essa tendência tem uma grande influência da Educação Física Militarista e ainda pode ser vista hoje em dia na prática escolar. “Nessa concepção o corpo passa a ter uma função mecanicista, ele [...] não pensa, é pensado”. (BRACHT, 1999, p. 73). Portanto, essa tendência passa a entender a Educação Física voltada para a estética, legitimando o conhecimento médico-científico do corpo.

Já na tendência esportivizada, segundo Bracht (1999) e Darido (2003) o esporte é o foco principal, visando o rendimento e a concorrência. Nessa concepção, a Educação Física acabou tendo uma visão puramente competitiva e acabou sendo confundida com esporte. Se um país se saísse bem em uma olimpíada, por exemplo, significava que este estava bem.

Aumento do rendimento atlético-esportivo, com o registro de recordes, é alcançado com uma intervenção científico-racional sobre o corpo que envolve tanto aspectos imediatamente biológicos, como aumento da resistência, da força etc., quanto comportamentais, como hábitos regrados de vida, respeito às regras e normas de competições etc. (BRACHT, 1999, p. 74).

Bracht (1999, p. 79) destaca que a proposta da abordagem desenvolvimentista está muito próxima da proposta da psicomotricidade ou educação psicomotora, que influenciou a Educação Física nos anos 70 e 80. Na psicomotricidade o papel da Educação Física e do movimento humano fica subordinado às outras disciplinas escolares, ou seja, torna-se mero instrumento,

“[...]não sendo as formas culturais do movimentar-se humano considerado um saber que deve ser transmitido pela instituição escolar”.

Bracht (1999) e Darido (2003) esclarecem que a tendência desenvolvimentista, que segue uma idéia parecida com a da psicomotricidade do “desenvolvimento por etapas”, teve uma grande influência da Educação Física nos anos 70 e 80, e hoje ainda é vista em algumas escolas e em metodologias de professores. O autor ainda ressalta que o grande problema dessa perspectiva é que acaba dependendo de outras disciplinas e não oferece especificidade à Educação Física. Seu processo de avaliação é feito através da análise do desempenho motor, onde o erro é fundamental para a aquisição de habilidades, de acordo com as habilidades motoras básicas. Ela não considera que nenhuma criança é igual à outra, e que o contexto cultural em que ela vive interfere e muito em seu desenvolvimento.

Essas tendências citadas até agora têm uma grande característica de terem seu foco na promoção da saúde, não se preocuparem com uma teoria crítica de educação.

Bracht (1999) esclarece que já as tendências originadas da pedagogia progressista fazem uma reflexão que a Educação Física depende da cultura em que está inserida. E acredita que é necessário trabalhar todas as culturas de movimento, não só o biológico, mas um corpo que se move na dimensão histórica e cultural.

A tendência crítico-emancipatória tem como principal teórico o professor Elenor Kunz, da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. (DARIDO, 2003). A concepção de movimento de acordo com essa teoria é dialógica, ou seja, de comunicação com o mundo, o objetivo é “[...] desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente [...]” (BRACHT, 1999, p. 80).

A concepção de aulas abertas tem como principal objetivo abrir as aulas, no sentido de conseguir uma participação dos alunos nas decisões didáticas em que se realizam as aulas. (BRACHT, 1999).

A tendência crítico - superadora da pedagogia progressista – crítica, entende que a Educação Física deve ser entendida como “[...] cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas a dança e a mímica. Sistematizando o conhecimento da Educação Física em ciclos [...]” (BRACHT, 1999, p. 79). Ela é baseada na justiça social, onde é valorizada a contextualização dos fatos e do resgate histórico. Nessa concepção



deve-se transmitir o conhecimento simultaneamente, onde os mesmos deverão ser aprofundados em cada série, sem a exigência de pré-requisitos.

Para a concepção crítico-superadora na escola o aluno desenvolve uma lógica de acordo com sua realidade social, apropriando-se do conhecimento científico, por meio do saber que traz do seu cotidiano. Portanto a ação pedagógica na relação professor-aluno parte do próprio aluno, privilegiando a avaliação no processo ensino/aprendizagem. (DARIDO, 2003).

Em outras palavras representa o desenvolvimento do ensino de um tema ou unidade, desde o seu planejamento e apresentação para o estudo até o aprendizado satisfatório, considerando as experiências já vivenciadas/adquiridas por parte do educando.

Essa abordagem contextualizada ao meio social do educando, lança as bases para a elaboração de um projeto político-pedagógico.

“O currículo escolar é vinculado a um projeto político-pedagógico, pois a escola é entendida como parte constituinte das condições dignas da existência humana em sociedade”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

A escola é parte que desenvolve a reflexão do aluno sobre o conhecimento. A qualidade dessa reflexão está nos métodos de ensino adotados pela escola, que é denominado eixo curricular. “O eixo curricular delimita o que a escola pretende explicar aos alunos e até onde a reflexão pedagógica se realiza”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 27).

A concepção crítico-superadora defende a idéia de que o ensino deve ter uma lógica dialética tendo “[...] como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 28).

Nesta abordagem a Educação Física Escolar, é entendida como uma disciplina que trata pedagogicamente de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal; visando a aprendizagem da expressão corporal como linguagem.

Esta cultura corporal vem expressa em temas ou formas de atividades como: jogos, esportes, ginástica, danças e/ou outras. Estes temas tratados na escola devem expressar um significado/sentido correlacionando-se dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

## 2.4 Conteúdos da Educação Física

Com base na pedagogia crítico-superadora, proposta escolhida para realização deste estudo, a Educação Física é a disciplina que trata pedagogicamente de cultura corporal, não podemos abordar apenas jogo, esportes, ginástica, dança e luta, devemos buscar as práticas corporais em sua totalidade, organizando os conteúdos a serem trabalhados conforme a realidade concreta da escola e sua comunidade. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Geralmente observamos, nos dois primeiros ciclos da escolarização, uma ênfase nas atividades lúdicas, considerando a inadequação de uma especialização técnica precoce e seus efeitos. Ou, então, por entender que a técnica nos jogos e brincadeiras é muito precária, prioriza-se o trabalho com exercícios de habilidades e fundamentos esportivos, tendo em vista uma preparação para a aprendizagem esportiva nos ciclos posteriores. Nesses dois casos, o lúdico acaba sendo visto como ausência de técnica.

A dinâmica curricular da escola segundo o Coletivo de Autores (1992) se organiza em três pontos:

- a) Trato de conhecimento que corresponde a necessidade de criar situações para que o aluno assimile e transmita o saber escolar;
- b) Organização escolar, sem a qual o trato de conhecimento não acontece, pois se faz necessário tempo e espaço pedagógico organizado;
- c) Normatização escolar que representa o sistema de normas, padrões, registros, sistema de avaliação, etc.

Quanto ao trato com o conhecimento, existem alguns princípios curriculares proposto pelo Coletivo de Autores (1992) utilizados para selecionar os conteúdos a serem ensinados que são:

- a) Relevância social do conteúdo – considera a realidade em que o aluno vive e facilita a compreensão dos determinantes sócio-histórico, particularmente a sua condição de classe social.
- b) Contemporaneidade do conteúdo - garante ao aluno o conhecimento da modernidade do mundo contemporâneo e dos conteúdos clássicos.
- c) Adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno – adequar o conteúdo a ser apresentado ao aluno, conforme sua capacidade cognitiva e as suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

Esses princípios estão ligados à outros metodológicos , ligados à forma de como serão tratados no currículo, que são os seguintes:

a) Confronto entre os saberes – é saber usar o conhecimento que o aluno traz do seu cotidiano, para facilitar a apropriação do conhecimento científico selecionado pela escola.

b) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade – os conteúdos devem ser apresentados aos alunos de forma simultânea e não separados conforme a série.

c) Espiralidade – onde se rompe com o método de linearidade.

d) Provisoriedade do conhecimento – o aluno deve ter a consciência de que os conteúdos estudados dependem dos momentos históricos, que ele não é finito, mas muda com o tempo e o avanço dos estudos.

Baseados nesses princípios os autores dessa concepção defendem a idéia de organização curricular em Ciclos de Escolarização Básica.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los. Dessa forma, os ciclos não se organizam por etapas. Os alunos podem lidar com diferentes Ciclos ao mesmo tempo, dependendo do(s) dado(s) que esteja(m) sendo tratado(s). Ao introduzir o modelo dos Ciclos, sem abandonar a referência às séries, busca-se construir pouco a pouco as condições para que o atual sistema de seriação seja totalmente superado. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 34 - 35).

Os Ciclos de Escolarização Básica segundo o Coletivo de Autores, (1992) são os seguintes:

1º ciclo (pré à 3ªsérie) - organização da identificação dos dados da realidade

2º ciclo (4ª à 6ª série) - iniciação à sistematização do conhecimento

3º ciclo (7ª à 8ª série) - ampliação da sistematização do conhecimento

4º ciclo (ensino médio) - aprofundamento da sistematização do conhecimento

Neste estudo o foco da pesquisa se refere ao 4º ciclo que se dá na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio.

Este é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele o aluno adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. A apreensão das características especiais dos objetos é inacessível a partir de pseudoconceitos próprios do senso comum. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a

regularidade científica, podendo a partir dele adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa. O conhecimento científico é referenciado pela ciência na instância da pesquisa. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 35-36).

## 2.5 O esporte na proposta crítico-superadora

Muitos dos esportes hoje conhecidos e disputados mundialmente surgiram na Inglaterra no período da industrialização. “O esporte moderno resultou de um processo de esportivização dos elementos da cultura corporal de movimento das classes populares inglesas”. (BRACHT, 2005, p.13). Portanto podemos dizer que o esporte tem uma história própria, e como fenômeno social, reproduz códigos que o condicionam.

“No seu desenvolvimento conseqüente no interior desta cultura, o esporte assumiu suas características básicas, que podem ser resumidas em: competição, rendimento físico-técnico, record, racionalização e cientificização do treinamento. (BRACHT, 2005, p.14).

Para o Coletivo de Autores,

Sendo uma produção histórico-cultural, o esporte subordina-se aos códigos e significados que lhe imprime a sociedade capitalista e, por isso, não pode ser afastado das condições a ela inerentes, especialmente no momento em que lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar [...] Se aceitamos o esporte como fenômeno social, tema da cultura corporal, precisamos questionar sua normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria. (1992, p. 70-71).

Portanto ao abordar esporte no currículo escolar, devemos refletir o que significa conhecer realmente um esporte. Será que simplesmente saber jogar é suficiente para conhecer? Segundo Coletivo de Autores (1992), para ensinar esporte há a exigência de “desmitificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto sócio-econômico-político-cultural.

Pensar o esporte como produção humana através da história, é entender que as regras foram criadas e, portanto podem ser modificadas e adaptadas para melhor compreensão e utilização desta forma de movimento corporal, por todos os indivíduos presentes no contexto escolar. (BRACHT, 2005; COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No contexto escolar, pode-se usar o esporte para reflexão, sobre a desigualdade social, os conteúdos que dele emerge como racismo, individualismo, ética, violência e muitos outros fatores relevantes que podem e devem ser discutido no interior da escola. Outro fato a ser debatido é a busca incessante por bons resultados, a superação de records, o interesse da mídia e das grandes empresas desportivas.

Perceber o esporte e as suas relações com o mundo que o cerca, permitindo um entendimento crítico junto com o aprendizado dos movimentos, que possibilitem que o aluno possa jogar, é o que esperamos da escola. (BRACHT, 2005; COLETIVO DE ATUADORES, 1992).

## **2.6 Esporte na escola e esporte da escola**

Dois conceitos distintos disputam espaço no meio educacional, o esporte na escola e o esporte da escola, ambos estabelecendo seus respectivos padrões.

O conceito de esporte na escola é o conteúdo dominante na organização das aulas de Educação Física na maioria das escolas, o que impede a utilização de outros temas da cultura corporal na Educação Física escolar. O esporte da forma como tradicionalmente é trabalhado na escola, reproduz a função de servir à instituição esportiva, enfocando a competição, o treino e o rendimento esportivo. (ASSIS, 2001; BRACHT, 1997).

Em contrapartida o conceito de esporte da escola estaria a serviço dos valores educacionais, sempre expresso por uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade, entendendo que as atitudes, normas e valores que o indivíduo assume através do esporte estão relacionados com sistemas de significados e valores mais amplos, que se estendem para além da situação imediata do esporte. Aqui a educação significa levar o indivíduo a internalizar valores, normas de comportamento, que lhe possibilitarão se adaptar a sociedade, fazendo o educando ter uma releitura e reinterpretação do esporte como um todo. (ASSIS, 2001, p.16).

Um ponto de análise conflitante é a competição propriamente dita, com suas regras oficiais e/ou alteradas. O significado central da competição não é explicado pelas regras, embora esteja contido nelas. As regras, dirigem, regulam e modelam o andamento da competição e quando se quer mudar o andamento da

competição, alteram-se as regras. Não esquecendo, porém, que mesmo trabalhando com regras alteradas, as regras oficiais das modalidades também precisam ser conhecidas pelos alunos, podendo inclusive ser apresentadas e experimentadas para que, daí sejam geradas as mudanças. (ASSIS, 2001).

Em relação a competição Assis (2001) esclarece que quando trabalhamos o esporte nas aulas de Educação Física não significa que estamos levando a competição para o interior da escola. Afinal a competição já está na escola, no entanto é necessário que promovamos novos entendimentos sobre a mesma, à luz de um projeto político-pedagógico.

“Um aprendizado importante neste aspecto é quanto ao fato de que as regras mais respeitadas são justamente as que são (re) elaboradas e definidas pelos próprios participantes”. (ASSIS, 2001, p.127).

## **2.7 Ensino dos Esportes com Raquetes na Escola**

Sabe-se que os esportes mais trabalhados atualmente nas aulas de Educação Física são: futebol, voleibol, handebol e basquetebol. O tênis de mesa tem sido um pouco divulgado em algumas escolas e muitas vezes este é o único esporte com raquete conhecido pelos alunos.

O ensino do esporte na concepção crítico-superadora propõe formas de ampliar o conhecimento sobre o esporte e não apenas saber jogá-lo. Esse conhecimento abrange desde o surgimento do esporte, criação de regras, aspectos técnicos e táticos, popularização, relevância social, ludicidade, importância quanto prática corporal, enfim saber muito mais que praticar o esporte, apesar de que ensinar “praticar esporte” é uma das funções da Educação Física. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

O esporte com raquetes não pode fugir “às regras”, ao ser abordado na escola, devemos partir do conhecimento de cada aluno, da cultura da comunidade e adaptá-lo à realidade da escola, possibilitando o acesso ao conhecimento científico.

Para Coletivo de Autores (1992), ao trabalhar estas questões, o professor vai auxiliando o aluno a perceber o contexto social em que está inserido o esporte. Perceber também o jogo que existe entre poder econômico e poder esportivo, assim como o uso da pessoa humana na busca do lucro. O professor também deve

promover a ludicidade e a cooperação, combatendo a prática excludente e competitiva, possibilitando a mudança de regras, criando novos jogos.

## 2.8 Esportes com Raquete

O histórico descrito abaixo será de acordo com a Federação Brasileira de *Badminton* (2007) e de Duarte (1996) no livro *Todos os esportes do mundo*.

Na Idade Média havia um jogo onde o time era composto por um cozinheiro e um jogador. O cozinheiro arremessava uma almôndega quente e o jogador deveria devolver para o outro lado da rede, o que ocasionava muitas queimaduras. Para evitar estas queimaduras os nobres ingleses resolveram usar uma frigideira para rebater as almôndegas e daí surgiu a raquete.

Na antiguidade, há mais de dois mil anos na Grécia, existia um jogo chamado Tamborete e Peteca, que era praticado por adultos e crianças. O objetivo do jogo era rebater uma peteca com tacos, evitando-se que a mesma tocasse o chão.

A história do *Badminton* moderno começa na Índia em 1870, onde oficiais da marinha britânica conheceram um jogo chamado Poona. O Poona passou a se chamar *Badminton* quando estes oficiais levaram o jogo para a propriedade de *Badminton*, pertencente ao Duque de Beaufort, em Gloucestershire, na Inglaterra.

Numa tarde de 1873, as filhas do Duque de Beaufort espetaram penas numa rolha de champanhe e levaram o jogo dos jardins para o Salão Grande do Castelo de *Badminton*, a casa de campo da família, para fugir da chuva. O jogo pareceu perfeito para o ambiente fechado, sem vento para a peteca leve e aconchegante para a nobreza. Quatro anos mais tarde o *Badminton* já tinha regras oficiais publicadas e ganhava praticantes na Irlanda e na Escócia.

Atualmente o *Badminton* é um esporte semelhante ao tênis, praticado individualmente ou em duplas, com raquetes e uma peteca no lugar da bola. Apesar de se parecer com o tênis suas regras lembram o voleibol, pois o ponto é marcado quando a peteca toca a quadra do adversário. Apesar de pouco conhecido no Brasil é um dos esportes mais praticados no mundo e o mais veloz com raquetes.

A quadra de *Badminton*, dividida por uma rede, é menor que a do tênis. O jogo pode ser disputado ao ar livre, mas o ideal é que ele seja jogado em quadra coberta já que as correntes de ar podem atrapalhar a trajetória da peteca. As

petecas podem ser sintéticas ou de penas de ganso, sendo as primeiras ideais para o treinamento por serem mais baratas e duráveis. As raquetes são indispensáveis ao jogo e podem ser de vários materiais como aço e alumínio (mais baratas) ou grafite (mais leve).

## **2.9 Regras oficiais do *Badminton***

As regras descritas abaixo serão de acordo com a Federação Brasileira de *Badminton* (2007) e de Duarte (1996) no livro *Todos os esportes do mundo*.

### **2.9.1 Posição na quadra no começo de um game**

A pessoa que saca deve ficar dentro da área de saque no lado direito da quadra (olhando para a rede). Quem recebe fica dentro da área de serviço da quadra, na diagonal do sacador. Nos jogos em duplas, o parceiro pode ficar em qualquer lugar da quadra desde que não bloqueie a vista do receptor.

### **2.9.2 Posição do sacador**

Se o placar do sacador for par, o serviço deve ser feito do lado direito. Se for ímpar, do lado esquerdo. Nos jogos em duplas, quando o placar da dupla for par, a dupla permanece na posição inicial do jogo. Quando for ímpar, invertem-se as posições. Isso, somente para a dupla que está com o serviço.

### **2.9.3 O saque**

Os saques no *Badminton*, sempre são realizados na diagonal, como no tênis.

O serviço, tanto no jogo de simples quanto no de duplas, inicia-se pelo lado direito da quadra do sacador, que deve lançar a peteca, obliquamente, para o lado esquerdo da quadra adversária, tomando-se por referência a visão do sacador. Vencendo o ponto, continua sacando o mesmo jogador, devendo apenas inverter a sua posição na quadra, sacará, então, para o lado direito da quadra adversária.



Havendo perda do ponto, o saque passa para a equipe adversária, sem que haja modificação na posição de jogadores.

O receptor não deve se mexer até que o sacador golpeie a peteca. O sacador tem que: manter parte ou ambos os pés numa posição imóvel no chão; acertar a base da peteca primeiro; acertar a peteca abaixo da sua linha da cintura; acertar a peteca abaixo da linha da mão que segura a raquete; manter o movimento contínuo da raquete, não podendo enganar o adversário.

Sempre que uma equipe saca à direita, isto significa que sua contagem, no momento do saque, é par. Se o saque é pela esquerda a pontuação, necessariamente será ímpar.

#### **2.9.4 O jogo**

Se o jogador ganhar a disputa da jogada (*rally*), ele marca um ponto, mudando o lado do serviço e continuando a sacar. Se ele perde o *rally*, seu oponente passa a sacar. Nos jogos em duplas, se a dupla sacadora ganhar o *rally*, um ponto é marcado e o sacador muda de lado e continua a servir. Se eles perderem o *rally*, o saque passa para o adversário, note-se que não há troca de posições.

Servindo ou recebendo do lado errado: o jogador repetirá o saque (*let*) se a pessoa que cometeu o erro vencer o *rally* e o erro for descoberto antes do próximo serviço. O placar continua o mesmo se a pessoa que cometeu o erro perde o *rally*. Neste caso, os jogadores permanecerão na posição “errada” e repete-se o serviço. Se o próximo serviço for efetuado, o placar continua e os jogadores continuam na posição “errada”.

#### **2.9.5 O let**

O *let* ocorrerá quando: O sacador ou o receptor estiver do lado errado e vencer o *rally*; quando ocorrer uma interferência de fora do jogo como, por exemplo, uma peteca de outra quadra que cai na sua quadra ou quando a peteca bater na rede ficar presa nela ou cair no lado do adversário (exceto no serviço).

### **2.9.6 Falta**

Será considerada falta quando: a peteca cair fora das linhas da quadra (a linha é considerada parte da quadra); o atleta (raquete ou roupa inclusive) encostar-se à rede enquanto a peteca está em jogo; o jogador invade ou acerta a peteca no lado oposto da rede (não vale carregar a peteca); a peteca for golpeada duas vezes do mesmo lado da quadra; a peteca acerta o jogador, a roupa, teto ou arredores da quadra; houver interferência com a peteca, mau comportamento ou “cera”, o jogador perde o serviço ou o oponente ganha um ponto; o parceiro do receptor receber o serviço; o sacador faz o movimento e erra a peteca. Se a peteca acertar a rede e cair do lado oposto, o serviço é válido, desde que ela caia na área de serviço.

### **2.9.7 Final**

Os jogos são disputados num total de três games. O vencedor é o que ganhar dois games primeiro. Os games são de 21 pontos sem vantagem. Ao chegar à contagem de 11 ocorrerá um intervalo de 1 minuto.

Caso o game empate 20 a 20, o jogo irá até que um dos jogadores abra uma diferença de 2 pontos em relação ao adversário. Porém este placar se limita a 30, ou seja, se empatar 29 a 29, o jogo termina de qualquer maneira nos 30 pontos

### **2.9.8 Quadra**

*Badminton* pode ser praticado ao ar livre, mas o ideal é que ele seja jogado em quadra coberta, onde não ocorram correntes de ar. Não é aconselhado também o uso do sistema de ventilação que movimenta o ar, o que atrapalha o jogo.

O piso da quadra deve ser de material antiderrapante, e suas marcações serão feitas de cores facilmente identificáveis (branco ou amarelo). O espaço entre a quadra e as paredes que cercam o recinto não deve ter menos de 1m até as paredes laterais, e de 1,5m para as paredes de fundo.

A quadra tem o formato de um retângulo, medindo 13,40m por 6,10m para jogos de duplas. As linhas de demarcação têm 40mm de largura. Todas as linhas são partes integrantes da área que elas delimitam.

Os postes devem ter 1,55m de altura quando medidos a partir da superfície da quadra. Devem ser suficientemente firmes para manter a rede esticada e permanecerem verticais; devem ser colocados sobre a linha lateral da quadra de duplas.

Quando não for possível colocar os postes sobre as linhas laterais, deve ser usado algum método para sinalizar na rede o ponto de passagem das linhas laterais. Poderão ser utilizados postes finos ou fitas de 40mm de largura, fixadas nas laterais de duplas, independentemente de se estar jogando simples ou duplas.

A rede deve ser feita de uma corda fina de cor escura e malha entre 15 e 20mm. Ela deve ter uma trama bem esticada de forma que seus fios superiores fiquem no mesmo alinhamento dos postes. A rede pode ser fixada em postes ou em suportes fora da área da quadra. O topo da rede deverá estar protegido por uma fita de 75mm dobrada sobre a corda de sustentação, devendo correr livre sobre esta.

A corda deve ter resistência e grossura suficientes para ser firmemente tencionada sobre o topo dos postes. A altura do topo da rede, quando medida da superfície da quadra, deverá ser de 1,524m no centro e 1,5m nas extremidades sobre as linhas laterais de duplas.

Não deverão existir buracos ou espaços vazios entre as laterais das redes e os postes. Se necessário a rede deverá ter suas laterais amarradas aos postes.

### **2.9.9 Materiais**

A peteca deverá ser feita de materiais sintéticos e/ou naturais. Qualquer que seja o material, as características de vôo, devem ser semelhantes às de uma peteca de penas naturais com uma base de cortiça coberta por uma fina camada de couro.

Deverão ser mantidas as seguintes características: a peteca deverá ter 16 penas fixadas na sua base. As penas terão um comprimento de 64 a 70mm, mas sendo todas do mesmo comprimento, quando medidas da ponta superior ao topo da base da peteca. O topo das penas da peteca deverá formar uma circunferência com um diâmetro de 58mm a 68mm.

As raquetes são indispensáveis ao jogo e podem ser de vários materiais como aço e alumínio (mais baratas) ou grafite (mais leve).

## 2.10 Experimentando o *Badminton*

Este capítulo refere-se a uma pesquisa feita como Trabalho de Conclusão de Curso da graduação do Curso de Educação Física – Licenciatura da UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense, no ano de 2008.

A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 1º ano do Ensino Médio na E.E.B. Barão do Rio Branco, situada na Rua Barão do Rio Branco, Centro, no município de Urussanga, pertencente à rede estadual de educação. A escola possui uma estrutura física boa, com vários espaços para a realização das aulas de Educação Física e a quantidade de materiais dá condições para que se desenvolvam boas aulas. A escola atende mais de 700 alunos com um total de 46 funcionários, entre professores, diretores, auxiliares e outros. O número de funcionários na área administrativa é pequeno, trazendo assim grandes dificuldades na organização da escola.

A proposta do P.P.P.(Projeto Político Pedagógico) é “Proporcionar educação de qualidade, garantindo a apropriação de conhecimento científico e habilidade para que seus educandos tornem-se cidadãos críticos e conscientes que resulte na efetiva participação e transformação social”.

Um dos critérios para a escolha da turma foi o fato de ter realizado o estágio curricular do semestre anterior na oitava série, a qual era freqüentada por alguns destes alunos.

O plano de aula desenvolvido na oitava série incluiu duas aulas sobre *Badminton*, o que foi muito bem aceito, portanto os alunos e alunas ficaram na espera do semestre seguinte, pois já sabiam que teriam a chance de conhecer melhor o esporte. Na conversa inicial, percebemos que quinze alunos desta turma haviam participado do estágio do semestre anterior, sendo que os outros vieram de outras escolas e não conheciam o esporte referido. Os alunos que já conheciam ficaram ansiosos para aprender mais, pois haviam gostado da novidade, os que não conheciam ficaram um pouco intrigados com o desconhecido, porém vendo a empolgação dos colegas perceberam que era algo interessante. A seleção do conteúdo aconteceu com base no princípio da relevância social do conteúdo, proposto pelo Coletivo de Autores (1992). Este princípio se baseia na escolha de um conteúdo que tenha um sentido social para os alunos, ou seja a seleção deste

conteúdo se deu pela relevância que este esporte assumiu no estágio anterior, percebemos que o mesmo poderia ser ensinado.

Optamos em começar o conteúdo, tratando da questão histórica do mesmo, pois segundo Coletivo de Autores (1992) é fundamental na proposta crítico-superadora o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o *Badminton* foi construído em determinada época histórica, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. Já na primeira aula surgiu a proposta de um aluno de fazermos um “campeonato” como encerramento da pesquisa.

Como todos já conheciam o conteúdo que seria trabalhado começamos questionando os alunos, sobre qual o conhecimento deles sobre o esporte. Quinze alunos responderam que haviam conhecido no ano anterior, quando cursavam a oitava série, durante o nosso estágio, dois alunos disseram que conheciam o *Badminton*, por influência da televisão, mas não sabiam nada sobre o jogo e o restante dos alunos não conhecia.

O questionamento feito aos alunos sobre seu saber acerca do esporte aconteceu com base no princípio do confronto e contraposição dos saberes, que significa “compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).

O material utilizado para a realização da pesquisa foi emprestado pelo Curso de Educação Física da UNESC, sendo raquetes e petecas oficiais do esporte, o que chamou muito a atenção dos alunos pois são materiais diferentes, pouco conhecidos e utilizados em nossa cultura.

Como resultado desta pesquisa podemos perceber que apesar de ser um esporte pouco praticado em nossas escolas e desconhecido pela maioria dos alunos, houve uma boa aceitação e, além disso, mostrou que é possível em poucas aulas transmitir informações e dar ao alunos a chance de conhecer novos esportes e assim sair dos quatro esportes hegemônicos comumente praticado nas escolas.

### **3 METODOLOGIA**

Discorreremos neste capítulo a metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa, no que se refere ao tipo de pesquisa, campo de pesquisa, população e amostra.

#### **3.1 Tipo de Pesquisa**

A pesquisa foi do tipo de campo com pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2005) além da participação do pesquisador, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo [...] Para que não haja ambigüidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 2005. p. 16-17).

Minayo (2002) classifica a pesquisa como uma atividade da Ciência na sua indagação e construção da realidade, que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo, vinculando pensamento e ação. Ainda segundo a autora “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações...” (p. 21-22)

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: questionário, diário de campo, atuação/intervenção nas aulas de Educação Física na 8º série do Ensino Fundamental II.

#### **3.2 O campo de pesquisa**

A pesquisa aconteceu em uma escola da rede estadual, localizada no interior do município de Orleans. Atende crianças do Ensino Fundamental I e II, da

comunidade e regiões próximas. A escola possui um espaço externo pequeno para a realização das aulas de Educação Física. Não possui ginásio, apenas uma quadra descoberta. Em uma pequena sala nos fundos da escola, estão guardados os materiais de Educação Física, que são bolas, redes, cordas e alguns jogos infantis. As aulas de Educação Física na escola, eram baseadas nos quatro esportes hegemônicos, porém havia um 5º esporte, muito praticado na escola que era o tênis de mesa, sendo que em todas as turmas, desde as séries iniciais, a maioria dos alunos gostava de jogar, não só nas aulas de Educação Física como também no início da aula e no recreio.

A escolha da escola aconteceu pelo fato de ser meu local de trabalho durante o ano de 2009, portanto já existia uma relação construída com os professores e toda a comunidade escolar. A 8ª série foi a turma escolhida, por serem os maiores da escola, pois o *Badminton* é um esporte que necessita de muita agilidade e concentração e com o curto espaço de tempo que dispunha, seria difícil trabalhar com turmas com idades menores.

A pesquisa aconteceu durante 12 aulas de Educação Física, no período vespertino, iniciando no dia 19/10/2009 e terminando no dia 20/11/2009. Sendo que as aulas aconteceram nas quartas e sextas-feiras, uma aula a cada dia.

Este trabalho se realizou com 20 alunos do 8ª série do Ensino Fundamental II.

#### 4 APRESENTAÇÃO DA REALIDADE E A PESQUISA-AÇÃO

Devido ao fato de já estar convivendo com os alunos por um determinado período, executando a função de ACT no cargo de professora de Educação Física e totalmente ambientada ao sistema escolar, não houve necessidade de aulas de observação.

O questionamento feito aos alunos sobre seu saber acerca do esporte aconteceu com base no princípio do confronto e contraposição dos saberes, que significa “compartilhar significados construídos no pensamento do aluno através de diferentes referências”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.31).

A seleção do conteúdo aconteceu com base no princípio da relevância social do conteúdo, proposto pelo Coletivo de Autores (1992). Este princípio se baseia na escolha de um conteúdo que tenha um sentido social para os alunos, ou seja, a seleção deste conteúdo se deu pela importância que tem o tênis de mesa nesta escola. Percebemos então, que poderíamos ampliar o conhecimento deles em relação aos esportes com raquete, ensinando um esporte totalmente desconhecido para eles, apesar de se tratar de um esporte olímpico. Além de fugir do tradicional quadrado mágico, isto é, os quatro esportes hegemônicos, futebol, voleibol, handebol e basquetebol.

Na primeira aula falei brevemente sobre o esporte e apresentei a eles os materiais, todos ficaram muito surpresos, pois nunca haviam visto uma raquete com cabo tão comprido e quanto à peteca até já haviam visto, porém nunca souberam qual a finalidade dela. As raquetes utilizadas na escola, foram construídas com arame e meias fina. Ansiosos em tentar jogar, quiseram ir logo para a rua. Cada um pegou uma raquete procurou alguém para fazer dupla, e começaram as tentativas de acertar a peteca com a raquete. No início todos tiveram muita dificuldade. Fiquei observando por um tempo e pude perceber que uma das dificuldades vinha em função do hábito dos alunos em jogar tênis de mesa, por ser também um esporte de raquete, eles tentavam jogar da mesma forma, mesmo percebendo a diferença das raquetes.

Na segunda aula os alunos pediram para continuar jogando, pois ainda não haviam conseguido fazer uma seqüência de rebatidas, pela dificuldade de lidar com as raquetes de cabos compridos. Concordei com o pedido deles e ao observar,



percebi que não houve a tradicional disputa para jogar com o “melhor” jogador. Por ser um esporte desconhecido, não existia o “melhor”, a dificuldade era a mesma para todos. Percebi também o empenho deles em tentar acertar a peteca e a frustração quando isto não acontecia. Até o final da segunda aula, muitos já haviam conseguido manter por um tempo a peteca no ar. Quando encerrou a aula, alguns alunos me perguntaram como era a quadra deste jogo, respondi que veríamos na próxima aula.

Iniciei a terceira aula, propondo que assistíssemos a um vídeo com jogos oficiais e também uma reportagem sobre um projeto de *Badminton* na favela do Jacarezinho no Rio de Janeiro.

Todos assistiram e ficaram surpresos com a rapidez do jogo, pois partindo da dificuldade que eles tinham em jogar, imaginavam que fosse um jogo lento. Também ficaram sensibilizados com a reportagem sobre o Projeto de Badminton na favela, pois mostrou muitos atletas carentes e uma atleta surda que ganharam muitas medalhas, uma aluna comentou que o que faltava era oportunidade para outras pessoas se destacarem nos esportes, principalmente em esportes diferentes. O vídeo também respondeu a pergunta da aula anterior sobre como era a quadra.

Acabando o vídeo, que era de apenas 10 minutos, voltamos para a quadra e todos continuaram jogando. Quatro alunos me pediram para jogar do outro lado das salas, onde era chão de terra, fiquei surpresa quando fui vê-los e percebi que haviam desenhado uma quadra no chão e estavam jogando em dupla.

Na quarta aula, aconteceu a apresentação do histórico, pois segundo Coletivo de Autores (1992) é fundamental na proposta crítico-superadora o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o *Badminton* foi construído em determinada época histórica, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Desde a primeira aula com as raquetes, houve vários questionamentos vindos dos alunos de outras séries, o esporte foi uma novidade que surpreendeu inclusive professores e direção, pois ninguém conhecia.

Durante a semana tínhamos duas aulas de Badminton e a terceira aula era livre, este era um acordo comum na escola que existia há muito tempo, todas as turmas tinham uma aula livre semanal.

Dois fatos me surpreenderam: nas aulas livres da 8ª série, os alunos pediram para jogar *Badminton* e nas aulas livres das outras turmas pediram para

brincar com as raquetes de cabo comprido, ou seja, em quatro aulas o *Badminton*, um esporte desconhecido, já fazia parte das aulas de educação física de uma escola da rede pública estadual do interior do município de Orleans.

Na quinta aula, voltamos para a quadra, juntamos às raquetes feitas de meia, um par de raquetes oficiais, todos os alunos jogaram com elas, porém a maioria preferiu jogar com as de meia, pois diziam ser mais leves. Nesta aula começaram os questionamentos sobre regras, que até então não haviam surgido, pois foi a partir desta aula que os alunos se sentiam aptos para um jogo, até este dia ainda estavam treinando ou se adaptando ao novo esporte. Então na sexta aula, passamos a conhecer as regras, discutimos no grande grupo as regras gerais e tiramos todas as dúvidas que surgiram.

Durante o jogo da aula seguinte surgiram muitos questionamentos sobre as regras, os mais discutidos eram o saque e a recepção, pois o saque no *Badminton* é feito por baixo e os alunos tinham dificuldade, diziam que era mais fácil como no tênis, por cima e a recepção deve ser feira na diagonal e por ser um jogo muito rápido, pois a velocidade da peteca é muito alta, não dava tempo para a dupla pensar quem tinha que receber. Esclarecemos entre o grupo que as regras dos esportes na escola podem ser adaptadas de forma que permita que todos os alunos possam praticar.

Na oitava aula, usando uma trena, na quadra descoberta da escola, construímos duas quadras de *Badminton* para jogo em dupla, marcamos com giz as laterais e utilizamos a rede de vôlei, na altura do novo esporte. Formamos duplas e revezamos, enquanto oito alunos jogavam na quadra, os outros treinavam nos fundos da quadra. Havia neste dia um grande empecilho para o jogo, o vento forte, que dificultava as rebatidas na raquete. Foi neste dia que surgiu a idéia de fazermos um jogo no ginásio do município. Conversamos com a diretora que não fez objeção, porém tínhamos apenas uma aula por dia, o que não seria possível ir até lá, construir a quadra e dar chance para todos jogarem, então conversamos com outros professores, negociamos algumas aulas e conseguimos três aulas em um único dia.

Fomos para o ginásio, construímos a quadra, os alunos formaram duplas, as mesmas que costumavam jogar na escola e fizemos uma espécie de campeonato.

Nesta questão é importante entendermos, como salienta Assis (2001), que não estamos levando a competição para a escola, afinal ela já está presente no

âmbito escolar, é parte da cultura dos alunos e alunas, portanto cabe a nós professores e professoras de Educação Física provocar novos entendimentos sobre a competição. As regras foram modificadas conforme o acordo entre as duas equipes que estavam em quadra, os participantes tinham dificuldade em efetuar o saque oficial e questionaram se não poderia ser igual ao tênis, então foi acordado por todos que poderia. A comparação com o tênis faz parte do princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade. “Esse princípio confronta o etapismo, idéia de etapa tão presente na organização curricular conservadora que fundamenta os famosos “pré-requisitos” do conhecimento”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.32).

Na última aula fizemos uma reflexão de todas as aulas, os alunos responderam um questionário com seis perguntas abertas e fechadas, fizeram uma avaliação do conteúdo que foi trabalhado, com três perguntas abertas e também a auto-avaliação.

Atualmente ao falar em avaliação escolar, pensamos logo em métodos e técnicas para medir o conhecimento do aluno, na necessidade de conseguir uma nota estabelecida por um regime colegial, a qual é necessária para passar de ano letivo. “A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.98).

A forma atual de avaliação fica sem sentido, pois não incentiva o aluno a buscar conhecimento, mas sim decorar informações, tornando-se assim sem importância para os alunos.

Sendo assim devemos acabar com a avaliação tradicional e construir outra forma de avaliar, que tenha como prioridade:

Ter um projeto política pedagógico, com uma proposta de sociedade e de educação estabelecida pelo conjunto de pessoas que participam de toda a escola, de todo município...; ter um referencial para cada série, para cada habilitação, para cada curso, para cada disciplina ou para cada área de estudo, estabelecido a partir do citado projeto político pedagógico e a partir da natureza da série, do curso, da habilitação, da disciplina ou da área de estudo; fazer da avaliação uma análise da prática de professor e da turma de alunos à luz desse referencial; propor ações, atitudes, normas e rotinas para ir construindo uma realidade cada vez mais próxima ao projeto político-pedagógico; seguir avaliando continuamente a prática, não de cada aluno, mas da turma e do professor, a fim de poder ir propondo novas ações, novas estratégias, novas atividades permanentes e novas normas. (GANDIN,1999, p. 170-171).

Para Gandin (1999) essa nova forma de avaliação construirá uma perspectiva de futuro, não havendo exclusão, permitindo avaliar até que ponto estão sendo atingidos os objetivos traçados.

Aquino (1997) toma como referência para pensar em avaliação o projeto de uma escola de qualidade, onde seus integrantes estejam comprometidos em manter as crianças em desenvolvimento; onde o trabalho viabilize e desperte a adaptação, a edificação do conhecimento e a formação da cidadania dividindo o poder, dando assim, ênfase ao trabalho coletivo e cooperativo entre toda a comunidade escolar.

Em relação à avaliação da aprendizagem, todos os alunos responderam todas as questões apresentadas, sendo que em alguns casos utilizaram o histórico que foi trabalhado na primeira aula. Em relação ao questionamento das principais regras do jogo, a grande maioria escreveu sobre a regra do saque, sendo que a hipótese levantada está relacionada com a dificuldade que os alunos apresentaram em realizá-lo já que o mesmo deve ser feito “abaixo da linha da cintura”.

#### **4.1 Resultados da pesquisa**

Na última aula foram aplicados questionários com todos os vinte participantes, com seis perguntas abertas e fechadas, os quais obtiveram as seguintes respostas:

A primeira pergunta foi: Você conhecia o *Badminton* antes destas aulas de Educação Física? Se conhecer, de que maneira conheceu? Nesta questão todos responderam que não conheciam.

A segunda questão perguntava se você gostou de conhecer o *Badminton* nas aulas de Educação Física? Por quê? Todos responderam que sim e também todos responderam por ser um esporte diferente. Essas respostas evidenciaram a vontade que os alunos têm de se apropriarem de novos conhecimentos e aponta para a possibilidade de inserção de novos conteúdos nas aulas de Educação Física.

A terceira questão pergunta se conseguiu aprender o *Badminton* a partir das aulas que foram ministradas? Todos responderam que aprenderam.

A quarta questão pergunta se gostariam de continuar aprendendo o *Badminton* nas aulas de Educação Física? Por quê? Todos responderam que sim.

Um aluno respondeu que na escola seria a única chance de continuar praticando este esporte, nove alunos responderam que é um jogo legal e divertido, seis alunos responderam que gostariam de aprender mais sobre o esporte e quatro porque gostaram muito de jogar *Badminton*. Isso mostra que além dos alunos gostarem de receber novos conhecimentos, ainda querem se aperfeiçoar neste conteúdo diferente e ainda continuarem praticando.

Na questão de número cinco perguntamos de que momento da aula eles mais gostaram e por quê? Dos vinte questionários treze alunos responderam que gostaram mais do campeonato no ginásio; seis responderam que gostaram do momento que entenderam as regras, pois a partir daí o jogo passou a ter sentido e um aluno disse que gostava mais quando não deixava a peteca cair. Isso mostra como o conceito de competição está enraizado nos alunos, segundo Assis (2001, p.133) a competição é um dos elementos valorativos reconhecidos historicamente como construtores da identificação do esporte com a sociedade capitalista.

A sexta questão perguntou: você acha que nas aulas de Educação Física deve ser ensinado esportes que sejam pouco conhecidos ou desconhecidos? Por quê? Todos os questionários tiveram a resposta sim. Dezoito alunos responderam que é importante conhecer esportes novos, um aluno respondeu que um esporte novo, pode mudar a vida de alguém e um aluno respondeu que é bom conhecer novas culturas ou como os povos que criaram estes esportes, jogavam. As respostas indicam que os alunos estão à espera de novidades.

## 5 CONCLUSÃO

A elaboração deste trabalho teve o intuito de investigar como ensinar *Badminton* nas aulas de Educação Física a partir de uma proposta crítico-superadora e fazer o comparativo entre a aplicação em uma escola urbana e uma escola rural. Segundo Coletivo de Autores (1992, p. 61-62) a “Educação Física escolar trata da cultura corporal, que será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais como: jogo, esporte, ginástica, dança, entre outras que constituirão seu conteúdo”.

As duas escolas estavam viciadas nas práticas do quadrado mágico, os quatro esportes hegemônicos, futebol, voleibol, handebol e basquetebol e tiveram a oportunidade de conhecer um esporte diferente em nossa cultura educacional.

Evidenciou-se grande diferença sócio econômica entre as escolas, porém este fator não se transformou em empecilho para o aprendizado e crescimento pessoal dos alunos. Destacando o fato de que a escola urbana recebeu material oficial, e a escola rural recebeu o material adaptado e construído com materiais alternativos. Esta situação despertou nos alunos da escola rural a possibilidade da utilização da criatividade, o que incentivou muitos a produzirem seus próprios materiais e praticarem o esporte fora da escola. Na escola urbana quem tinha possibilidade financeira adquiriu o material via internet ( não encontra-se à venda na nossa região) e quem não pode comprar, ficou sem praticar o esporte.

Um fator negativo a destacar foi a falta de infraestrutura na escola rural, tal como a não existência de uma quadra coberta, o que impedia o cumprimento do cronograma, pois a prática do *Badminton* não era possível em dias de chuva e ventos. Ao contrário da escola urbana, privilegiada com a existência de um ginásio de esportes. No entanto, esta falta de estrutura da escola rural fez com que o esporte ficasse conhecido por todos os alunos e também funcionários da escola. Como esporte era praticado em frente as salas de aula, despertou a curiosidade de todos, que durante as aulas das outras turmas os próprios alunos pediam para jogar com as raquetes de cabo comprido, enquanto que na escola urbana era praticado no ginásio que ficava longe das salas de aula, portanto ninguém além da turma conheceu o esporte.

Durante a pesquisa evidenciou-se a aceitação da proposta por parte dos alunos e alunas, identificada na vontade de aprender conteúdos diversificados no

cotidiano escolar, principalmente novos esportes, essa mesma realidade foi encontrada também na escola urbana. Infelizmente, essa não é a realidade presente na maior parte das aulas de Educação Física. Inúmeras razões podem contribuir para este fato, dentre elas a acomodação do professor, a falta de cobrança da direção e/ou dos alunos e a falta de incentivo e interesse da escola em buscar subsídios e trazer para sua prática pedagógica atividades corporais diversificadas, buscando abordar novos conteúdos, ampliando o conhecimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem.

Foi reconhecido que a perspectiva da auto-organização e as regras acordadas entre os participantes e não definida por organismos externos ao espaço escolar, evidenciaram um enorme avanço na formatação de uma aula diferenciada e integrante de um projeto pedagógico coerente com a concepção crítico-superadora.

Sabemos que o fato de termos usado materiais alternativos em aulas práticas, não desqualificou a aceitação por parte dos alunos, porém a falta de materiais não deve ser um impedimento para que aconteçam aulas diferentes e atraentes nas escolas da rede pública estadual. Este é um ponto crítico, que deve ser superado, em conjunto por todos os envolvidos na prática educacional.

Durante a pesquisa percebemos que é possível o professor de Educação Física ser diretivo na condução das aulas, mantendo uma posição pedagógica de criticidade. Também evidenciou-se que é possível ensinar *Badminton* nas aulas de Educação Física numa proposta crítico-superadora, em escolas com realidades diferentes, apesar de ambas serem escolas públicas.

## 6 REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

ASSIS DE OLIVEIRA, Sávio. **A reinvenção do esporte: possibilidade da prática pedagógica**. Campinas: Autores associados.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, ano XIX, n° 48, Agosto/99.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em ação**. Educação Física na escola. Ijuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sociologia Crítica ao Esporte: Uma Introdução**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora Ltda, 1997.

**COLETIVO DE AUTORES, Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações. Motriz, vol.5, n.2, dezembro/1999.

DUARTE, Orlando. **Todos os esportes do mundo**. São Paulo: Makron Books, 1996.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE *BADMINTON*. [www.badminton.org.br/regras.asp](http://www.badminton.org.br/regras.asp); disponível em 14 de outubro de 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, Danilo e GANDIN, Luiz Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino & Mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LIBANEO, José C. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. São Paulo, Edições Loyola, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.



- OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- PIRES, Giovani de Lorenzi. **Educação Física e o Discurso Midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002.
- PREFEITURA MUNICIPL DE IATJAÍ. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Caderno Metodológico de Educação Física**. Itajaí: 2003
- SANTIN, Silvino. **Educação física da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. 3. ed. Ampliada. Porto Alegre:Suliani Editografia Ltda.1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 20 ed. São Paulo: ed. Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_ **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.