

**O desafio de ensinar Educação Física na perspectiva da
educação republicana e democrática**

*The challenge of teaching Physical Education from the
perspective of republican and democratic education*

*El desafío de enseñar la Educación Física desde la perspectiva de
la educación republicana y democrática*

Bagnara, Ivan Carlos ⁽ⁱ⁾

Boscatto, Juliano Daniel ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – Campus Erechim, Erechim, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>, ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br

⁽ⁱⁱ⁾ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC – Campus São Miguel do Oeste, São Miguel do Oeste, SC, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-7248-0117>, juliano.boscatto@ifsc.edu.br

Resumo

O texto objetiva problematizar e articular pressupostos para o ensino da Educação Física desenvolvida sob o prisma da multidimensionalidade dos conhecimentos na perspectiva da educação republicana e democrática. Tematiza conceitos relacionados à multidimensionalidade dos conhecimentos, práxis educativa e didática comunicativa, tendo na pesquisa um princípio pedagógico para o ensino estruturado em unidades didáticas. Com base na problematização elaborada, pode-se concluir que tais elementos, potencialmente, possibilitam contribuir sobremaneira com o desenvolvimento de um processo formativo emancipatório, algo organicamente conectado com o ideário de uma educação republicana e democrática.

Palavras-chave: prática curricular, conteúdo, processo de ensino-aprendizagem, método de ensino

Abstract

This essay aims to discuss and conceptually articulate Physical Education (PE) teaching presuppositions developed under the multidimensionality premise, under the republican and democratic education perspective. The text thematizes aspects that are decisive for this, emphasizing the multidimensionality of knowledge considering an educational praxis that comes along with a communicative teaching perspective, still having research as a pedagogical principle and structuring teaching processes in teaching units. Even recognizing that the explained proposal may not solve considerable problems in the area, we understand that taking it seriously can constitute an interesting way to make the debate about teaching PE from a republican and democratic education perspective deeper.

Keywords: curricular practice, contents, teaching-learning process, teaching method

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo problematizar y articular presupuestos para la enseñanza de la Educación Física desarrollada en la premisa de la multidimensionalidad del conocimiento, en la perspectiva de la educación republicana y democrática. El texto tematiza aspectos que son determinantes, articulando la multidimensionalidad del conocimiento con la praxis educativa, acompañada de una didáctica comunicativa, teniendo la investigación como principio pedagógico y la estructuración de los procesos de enseñanza en unidades didácticas. Aun reconociendo que la propuesta explícita puede no resolver problemas considerables del área, tomarla en serio puede ser una forma interesante de profundizar el debate sobre la enseñanza de la EF en perspectiva de la educación republicana y democrática.

Palabras clave: practica curricular, contenido, proceso de enseñanza-aprendizaje, método didáctico-pedagógico

Considerações iniciais

O debate em torno do ensino da Educação Física (EF) no contexto escolar, aspecto referido por Kunz (2014), Caparroz e Bracht (2007), Bracht (2019), Bagnara e Fensterseifer (2019), dentre outros, é de fundamental relevância na medida em que historicamente este componente curricular assume um trato pedagógico diferente dos outros na educação básica. Tal pressuposição demanda empenhar esforços em pensar os aspectos didático-pedagógicos da EF de maneira muito particular que, a nosso ver, necessitam superar práticas de ensino baseadas na instrumentalização corporal ou esportiva.

Nessa direção, a tematização dos conhecimentos na EF compreende o estudo sobre conceitos, princípios e características que se referem aos saberes-enunciados (tomando emprestado o termo de Charlot, 2009) e, também, ao “se-movimentar” (Kunz, 2014), à experimentação e à vivência prática da cultura corporal de movimento. Assim, a EF apresenta uma especificidade de conhecimentos que carece de um trato pedagógico diferente dos demais componentes curriculares.

Essa diferenciação se dá, basicamente, pela necessidade que a EF tem de tematizar os conhecimentos da cultura corporal de movimento em seus aspectos corporais (fazer com), além dos conhecimentos conceituais (comuns aos demais componentes curriculares), preferencialmente pelo viés da multidimensionalidade dos conhecimentos¹ (Bagnara & Boscatto, 2022).

Charlot (2009) afirma que o “fazer com” constitui uma especificidade da EF quando comparada à maioria dos demais componentes curriculares, muito mais preocupados em “falar de”. Esse é um aspecto relevante para se compreender, pois, embora o estudo do movimento corporal esteja presente em outras áreas, a EF e as Artes por exemplo, em maior ou menor medida, o tem em sua centralidade. O fato, porém, de ser um componente diferente, não significa que tenha de deixar de cumprir com suas atribuições e legitimidade pedagógica perante as responsabilidades da educação escolar.

Sendo assim, cabe perguntar: seria possível ensinar EF, matemática, geografia ou história da mesma maneira? Se a EF é ensinada de forma diferente da matemática, como seria uma didática da EF que objetive uma educação escolar preocupada em produzir conhecimentos poderosos² acerca da cultura corporal de movimento no interior de uma escola assumidamente republicana e democrática?

Temos trabalhado com a premissa de desenvolver o ensino da EF escolar tomando como mote os pressupostos da educação republicana e democrática, e essa perspectiva constitui-se como o pano de fundo da proposta aqui explicitada. Uma educação que se propõe republicana e democrática, para Bagnara e Fensterseifer (2019, 2020), desempenha significativo papel na democratização dos saberes da tradição. Nesta perspectiva, conforme escrevem Bagnara e Boscatto (2022), cumpre a esta instituição abrir as portas da vida privada para a vida

¹ Aspecto a ser tematizado na sequência do texto.

² Temática que será explicitada mais adiante.

pública por meio de experiências pedagógicas, tendo como base os saberes historicamente produzidos e acumulados pela humanidade e que são tratados pedagogicamente pelos diferentes componentes curriculares, na forma de conteúdos de ensino.

Nesse propósito, apostamos num processo educativo mediado por ações comunicativas (didática comunicativa³) que colocam os estudantes em uma posição de protagonistas desse movimento, ao desenvolverem os processos educativos tendo na pesquisa um importante princípio pedagógico⁴. Dessa forma, neste ensaio objetivamos problematizar e articular conceitualmente pressupostos para o ensino de uma EF desenvolvida sob a premissa da multidimensionalidade dos conhecimentos, conectada com a perspectiva da educação republicana e democrática.

Metodologia

O presente texto constitui-se em um ensaio teórico que busca (re)construir teorias e estabelecer um quadro referencial que procura fornecer explicações da realidade, cujo papel é criar condições básicas de intervenção (Demo, 2004). Assim, não significa que se trata de um texto centrado na reprodução de ideias já publicadas, tampouco de uma elaboração teórica totalmente inovadora. Ele procura movimentar-se entre duas perspectivas: por um lado, articular e produzir novas interpretações sobre conceitos, em certa medida já conhecidos no campo da EF; por outro, ao propor uma nova elaboração a partir da articulação de diversos elementos, almeja prospectar distintas e mais aprofundadas interpretações e compreensões, trazendo informações que potencializam ao leitor avançar com o debate acerca do ensino da EF, tomando como mote as premissas de uma educação republicana e democrática.

Para isso, os pressupostos teórico-conceituais aqui descritos são explicitados numa perspectiva hermenêutica. O esforço hermenêutico ancora-se na tríplice tarefa descrita por Ruedell (2014), que trata de anunciar, traduzir e explicar os conceitos referentes às temáticas em tela. Levar a sério a perspectiva hermenêutica, conforme ensina Fensterseifer (2009), significa considerar e compreender a dimensão epistemológica sem ignorar a tradição sobre a qual tal dimensão se edificou. Assim, neste texto, da mesma forma que a hermenêutica, não temos a

³ Conceito que será explicitado mais adiante.

⁴ Da mesma forma, temática que será apresentada nas laudas seguintes.

ilusão ou a pretensão de esgotar o sentido das coisas, mas, sim, buscar fornecer e oportunizar a instituição de novos sentidos para as coisas.

Multidimensionalidade dos conhecimentos: um pano de fundo para o ensino da Educação Física

Quando pensamos em aspectos para o ensino da EF na escola pública, compreendemos que eles precisam estar em consonância com a perspectiva de uma educação escolar inserida em uma sociedade republicana e democrática. O constructo legal presume que a educação brasileira tenha por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2017).

Atentar para essa condição é determinante para refletir acerca dos processos educativos, pois, conforme afirma Bracht (2019), as mudanças societárias reconfiguram também os fenômenos sociais e os conceitos que os informam. Esse aspecto exige do discurso legitimador da EF um esforço no sentido de pensar sua função educativa coadunando-a sempre com as novas significações.

Considerando tal pressuposto, Bagnara e Boscatto (2022) entendem que a EF necessita estar relacionada com a premissa de uma educação republicana e democrática, prisma que rege a sociedade brasileira. Ao refletir sobre as especificidades da educação republicana e democrática, é fundamental ter em mente que esse tipo de educação pode provocar certo incômodo em determinados setores da sociedade, pois presume o desenvolvimento intelectual de todos os estudantes (e não apenas de alguns, pertencentes a classes sociais mais favorecidas), na medida em que assume distância e pode colocar em xeque verdades consideradas dominantes e absolutas, demandadas por entidades de cunho político-partidário, religioso, econômico/mercadológico, midiático ou outras formas reducionistas de interpretação do mundo. As finalidades da educação republicana e democrática, dessa forma, residem na produção de saberes e de conhecimentos e no exercício da razão, potencializando aos sujeitos tomadas de decisão lúcidas, esclarecidas e autônomas (Bagnara & Boscatto, 2022; Bagnara & Fensterseifer, 2019; Fensterseifer, 2013).

Assim, a responsabilidade social da escola, e também da EF, ao propor o desenvolvimento intelectual dos jovens, reside, fundamentalmente, na produção de

conhecimentos poderosos. O conhecimento poderoso, para Young (2007), “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (p. 1294). Bagnara e Boscatto (2022) destacam que o conhecimento poderoso associa-se ao conhecimento especializado, o qual se difere dos saberes que carecem de uma sistematização mais elaborada e circulam no contexto social. Ao buscar compreender a universalidade e fornecer generalizações, este tipo de conhecimento tem potencial para oportunizar aos sujeitos uma melhor compreensão do contexto sociocultural e intervenções lúcidas no mundo, pois ele fornece uma base referencial para que o sujeito possa fazer julgamentos assentado em critérios validados por comunidades de especialistas. É um tipo de conhecimento que difere da experiência pessoal, desafiando-a.

Young (2007) atribui ao conhecimento poderoso uma natureza conceitual. Bagnara e Fensterseifer (2019, 2021) ampliam o conceito de conhecimento poderoso articulado com a EF, indicando que, além da dimensão conceitual, é preciso pensar na produção de conhecimentos poderosos vinculados à dimensão corporal. Os autores afirmam que tratar do conhecimento numa perspectiva conceitual é bastante importante para a EF, porém insuficiente, devido à natureza do objeto com que este componente curricular lida na escola.

Como bem pontuam Bagnara e Fensterseifer (2019, 2021), na EF o conceito de conhecimento poderoso é ampliado, vinculando-se ao movimento corporal e aos conhecimentos e saberes que contemplem a formação política dos estudantes, os quais têm potencial para contribuir com o exercício da cidadania, tendo como horizonte de formação a atuação dos sujeitos em uma sociedade republicana e democrática.

Sendo assim, os conteúdos de ensino (danças, esportes, lutas, ginástica, jogos e brincadeiras, práticas corporais de aventura urbanas e na natureza, atividades aquáticas, atividades circenses, entre outras) necessitam ser tematizados em níveis de complexidade, profundidade e diversidade, numa relação de tensão permanente com os saberes produzidos historicamente pelo campo acadêmico-científico da EF. Além disso, precisam ser concebidos, tendo em conta uma articulação orgânica entre as dimensões corporal e conceitual.

Nesse ínterim, articulando as duas premissas postas (educação republicana e democrática e o conceito de conhecimento poderoso na perspectiva da EF) com as particularidades da EF, emerge a necessidade de se estruturar o trabalho pedagógico com base

na multidimensionalidade dos conhecimentos⁵. Tal perspectiva consiste em tratar da dimensão corporal e da dimensão conceitual de maneira articulada, com as respectivas subdimensões dos conteúdos. A multidimensionalidade dos conhecimentos tem como pressuposto principal apresentar o arcabouço teórico que circunda os diferentes conteúdos da EF e que contribui com a organização do processo de ensino; no entanto, o desenvolvimento das unidades didáticas, das aulas e a problematização dos conteúdos necessitam ter como base a práxis educativa (temática que será retomada mais adiante).

A dimensão da prática corporal engloba os conhecimentos produzidos baseados na experiência realizada, predominantemente *no* e *pelo* movimento corporal. Bagnara e Boscatto (2022) pontuam que a dimensão da prática corporal requer ser pautada pelo desenvolvimento de ações educativas que busquem a superação da simples transmissão ou repetição de movimentos padronizados, superando práticas de ensino com base na racionalidade instrumental, fundamentadas no saber-fazer. Então, nas aulas de EF é preciso possibilitar experiências formativas em que os estudantes consigam atribuir significados próprios e, assim, se encharquem com os conhecimentos produzidos.

A dimensão da prática corporal subdivide-se em subdimensão corporal fundamental e avançada. A subdimensão corporal fundamental engloba aqueles conteúdos e conhecimentos considerados básicos e indispensáveis, que caracterizam determinado conteúdo. Nesta subdimensão são arrolados os princípios operacionais necessários para atingir o objetivo de uma determinada prática corporal, tendo como elemento fundante o movimento humano. Encaixam-se aí os princípios operacionais e os gestos técnicos que caracterizam determinado esporte, os passos ou ritmo de certo estilo de dança que a configura como sendo aquele estilo e não outro, os movimentos específicos que caracterizam determinada luta, dentre outros.

Os conteúdos e os conhecimentos vinculados à subdimensão das práticas corporais avançadas referem-se àqueles que permitem ao estudante praticar determinado conteúdo de maneira mais proficiente e avançada, utilizando-se de movimentos táticos individuais e coletivos mais refinados e com gestos técnicos mais complexos e com maior dificuldade de realização. Nesta subdimensão, os esportes ensinados, por exemplo, englobam sistemas de jogo mais complexos e ações técnicas e táticas que exigem um maior aprimoramento técnico, físico e

⁵ Devido aos limites de espaço deste texto, a temática será apresentada de maneira introdutória. Para aprofundamento, sugerimos a leitura de Bagnara e Boscatto (2022).

motor dos estudantes; nas ginásticas (ginástica competitiva, por exemplo), podem ser ensinadas formações diversas e refinadas em grupos, dentre outras possibilidades.

Os conhecimentos relacionados à dimensão conceitual, por sua vez, dizem respeito aos conceitos que proporcionam a compreensão da cultura corporal de movimento e sua relação com o mundo. De forma mais específica, González e Fraga (2012) destacam que os saberes conceituais correspondem ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos da cultura corporal de movimento.

A dimensão conceitual pode ser organizada em três subdimensões: fundamental, relacional e crítico-social. Na subdimensão conceitual fundamental, os conhecimentos estudados tratam dos “saberes-enunciados” (conceitos) relacionados aos movimentos aprendidos na subdimensão das práticas corporais fundamentais. Essa subdimensão pressupõe aos estudantes analisarem os princípios operacionais e os elementos que caracterizam a lógica interna dos conteúdos de ensino. São estudados os conceitos sobre as técnicas específicas, as regras básicas para prática, o contexto histórico e outras particularidades, consideradas fundamentais para a aprendizagem do conteúdo em estudo.

Na subdimensão conceitual relacional estão elencados os conhecimentos que, mesmo vinculando-se mais diretamente ao conteúdo que está sendo estudado, são pensados num contexto mais amplo, relacionando-se, também, com outros conteúdos da cultura corporal de movimento. Em outros termos, nesta subdimensão os conhecimentos tematizados têm como base o conteúdo que está sendo ensinado (esportes, por exemplo), porém não são exclusivos a ele ou têm um fim nele mesmo, sendo associados a outros conceitos e conteúdos. Busca-se, então, por meio dos conhecimentos elencados nesta subdimensão, promover relações e articulações entre os conteúdos da cultura corporal de movimento com temáticas que requerem uma interlocução de saberes de caráter biológico, fisiológico, anatômico e de natureza sociocultural, viabilizando uma compreensão mais ampla.

A terceira subdimensão, denominada conceitual crítico-social, abrange os conhecimentos que têm como ponto de partida de estudo os conteúdos da cultura corporal de movimento, porém pensados numa perspectiva mais alargada, pois, ao mesmo tempo, integram-se e vinculam-se com outras áreas do conhecimento/componentes curriculares. Nessa subdimensão, os conhecimentos são estudados numa tensão constante com o contexto sociocultural, considerando, fundamentalmente, o mundo do trabalho, as temáticas essenciais

para o exercício da cidadania e o tempo livre dos sujeitos. Os conhecimentos da subdimensão conceitual crítico-social têm potencial para desenvolver ações educativas integradas e interdisciplinares, pois as temáticas vinculadas a ela atravessam várias áreas do conhecimento.

Nessa conjuntura, as dimensões dos conhecimentos com as subdimensões dos conteúdos podem ser concebidas como um aspecto fundamental para a organização didático-pedagógica do ensino da EF na escola, no entanto necessitam ser ensinadas de maneira não fragmentada. Ao levar a cabo a mediação pedagógica tomando como base as subdimensões dos conteúdos e considerando a indivisibilidade dos conhecimentos, avolumam-se possibilidades para evitar que as aulas e as unidades didáticas⁶ fiquem soltas no espaço-tempo do processo educativo. Essa premissa é determinante, pois, conforme escrevem Rezer e Fensterseifer (2013), uma aula não se encontra flutuando no espaço, mas está no mundo e precisa construir relações com outras esferas deste mundo.

Neste contexto emerge a necessidade de serem desenvolvidos os processos de ensino, tomando como mote a práxis educativa, que necessita ser compreendida na sua relação orgânica, indivisível e não dicotômica entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão. Assim, a práxis é o modo humano de intervir no mundo por inteiro. Para Bracht (2014, p. 61), uma maneira de compreender a práxis é considerar a ideia de “movimentopensamento” ou, ainda, um fazer consciente, o qual possibilita as tomadas de decisão autônomas e criativas no mundo.

Referimo-nos a práxis no processo de ensino como uma alternativa para enfrentar uma problemática histórica da área, qual seja, a dicotomia ou a falta de relação entre teoria e prática, entre a EF e o mundo. Para Gariglio (2013), a dicotomia entre teoria e prática na EF, além de ser fruto da tradição sobre a qual a área foi edificada, é reforçada pelo modelo aplicacionista que ainda tem permeado as aulas deste componente curricular.

Especificamente neste texto, em que a produção de conhecimentos poderosos para contribuir com o exercício da cidadania numa sociedade republicana e democrática é considerada um horizonte de formação, compreender como se desenvolve um processo de ensino na perspectiva de práxis é condição indispensável. Uma das principais características de uma organização didático-pedagógica, pensada a partir das subdimensões dos conteúdos, é a possibilidade de se trabalhar numa perspectiva de práxis.

⁶ Ver mais adiante.

Isso implica que não há separação/divisão em aulas teóricas e práticas na EF, da mesma forma que as subdimensões dos conteúdos não devem ser abordadas em diferentes aulas ou distintos momentos da aula, separando-as, mas, sim, é preciso levar em conta que há aulas de EF ministradas em espaços diferentes (sala de aula, ginásio/quadra de esportes, biblioteca, campo, pista, laboratórios, parques, praças, dentre outros) e que articulam as dimensões dos conteúdos o tempo todo. Aulas que, em determinados momentos, enfatizam mais o movimento corporal, contextualizado com a dimensão conceitual e suas subdimensões e com o mundo, e, em outros momentos, centralizam mais a dimensão conceitual da cultura corporal de movimento, quando o enfoque, por sua vez, está na discussão e na análise crítica de determinadas características do que está sendo estudado, porém, também, contextualizadas com a dimensão corporal e com o mundo.

Essa perspectiva de ensino articula-se sobremaneira com a ideia de “movimentopensamento” apresentada por Bracht (2014) e descrita anteriormente, que se constitui em elemento basilar para entender o conceito de práxis aqui apresentado. Mesmo que essa ideia possa soar de maneira contraditória, é importante não perder de vista que a estruturação do ensino em dimensões e subdimensões, conforme já explicitado, tem como mote apenas auxiliar os professores a organizar o processo educativo e demonstrar a complexa teia de relações que os conteúdos têm, e não conduzir para o desenvolvimento de aulas segregadas em dimensões e subdimensões.

Desenvolver o processo formativo na perspectiva de práxis, mediada por ações comunicativas, tratando organicamente e considerando a unidade (na perspectiva de “uno”, indivisível) das dimensões dos conteúdos (conceitual e corporal – teoria e prática), potencializa a produção de conhecimentos multidimensionais e poderosos por parte dos estudantes. Essa dinâmica viabiliza estabelecer relações mais densas entre os conhecimentos, permitindo-lhes uma compreensão mais elaborada e abrangente do mundo, pelo menos no que concerne ao universo da cultura corporal de movimento, algo determinante para um processo formativo ancorado nos pressupostos da educação republicana e democrática.

O ensino da Educação Física na perspectiva de uma didática comunicativa

Na medida em que buscamos aproximar os pressupostos teórico-conceituais apresentados neste texto ao contexto escolar, é pertinente considerar e compreender melhor como se desenvolve um processo de ensino que objetiva produzir conhecimentos poderosos e articulados com a premissa da educação republicana e democrática, tratado pedagogicamente com uma didática comunicativa (Boscatto, 2008; Kunz, 2014) e que tem como pano de fundo a multidimensionalidade dos conhecimentos. Esses pressupostos vêm ao encontro de um projeto educativo que tem como horizonte uma formação emancipatória e, por isso, merecem destaque no momento em que dissertamos sobre o âmbito didático-pedagógico desta proposição.

Para Libâneo (2000), a didática integra as fundamentações, os pressupostos, as concepções teóricas e os demais aspectos que influenciam a forma de organizar metodologicamente o processo de ensino. Para o currículo escolar, a didática assume, então, um prisma mediador, já que abrange as bases epistemológicas e científicas, conceitos, conteúdos e, também, a forma ou a organização do desenvolvimento das ações de ensino. A didática ocupa um papel fundamental de mediação dos conhecimentos historicamente produzidos nos processos de ensinar e aprender, no momento em que estes são transpostos para as aulas na condição de conteúdos de ensino.

Nesse viés, as ações didático-pedagógicas podem ser consideradas um espaço propício para as interações entre os sujeitos (professores e estudantes, estudantes e estudantes e destes com o mundo) que são desenvolvidas a partir da capacidade humana de pensar, refletir e aprender sobre o mundo. Nesse caso, a educação está intimamente relacionada com a racionalidade, pois os processos de ensino desenvolvem-se pela capacidade racional de pensar e refletir que os seres humanos têm. Para Kant (2013), o conceito de racionalidade está vinculado ao esclarecimento, que significa a emancipação intelectual, ou seja, servir-se da própria capacidade racional para agir com autonomia.

Assim, o projeto educativo proposto neste ensaio busca contrapor uma perspectiva histórica da área, centrada em uma razão instrumental, atrelada ao simplesmente “saber-fazer” descontextualizado e mecânico, que, conforme afirmam Boscatto e Kunz (2009), desconsidera

a relação do ser humano com o mundo, o qual atribui e constitui sentidos/significados próprios. Assim, propomos desenvolver ações didático-pedagógicas pautadas nos pressupostos da racionalidade comunicativa e, com isso, os processos de ensino são acompanhados de uma didática comunicativa⁷.

Para Boscatto e Kunz (2012), a didática comunicativa apresenta dois elementos fundantes para o ensino da EF: o diálogo intersubjetivo, considerado um importante aspecto para a ação comunicativa, que permite a reflexão crítica sobre a cultura corporal de movimento; e o diálogo corporal, ou seja, o próprio movimento humano manifestando-se como expressão subjetiva, que transmite um sentido e significado próprios ao “se-movimentar”. Sobre este último, Kunz (2014) acrescenta que o resgate dessa linguagem do movimento, que transcende o desenvolvimento da competência instrumental objetiva, deverá trazer novos valores pedagógicos para a EF, auxiliando, assim, na difícil tarefa de legitimá-la como prática pedagógica que contribui na formação da cidadania e que também considere o mundo do trabalho e o tempo livre (lazer) dos sujeitos.

Nessa conjuntura, um processo de ensino pautado pela didática comunicativa, conforme explicam Boscatto e Kunz (2012), deve possibilitar produzir conhecimentos a partir da relação intersubjetiva, o que pressupõe proporcionar situações de ensino pautadas na interação social. Para Bannell (2006), o agir comunicativo e, com isso, a didática comunicativa, pode estabelecer uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada enunciado deve ser reconhecida intersubjetivamente. Nesse caso, as ações educativas necessitam priorizar o diálogo entre professor e estudantes com vistas a atingir um entendimento provisório, pautado no conhecimento poderoso e na sua produção/ressignificação, levando em conta os pressupostos de uma educação republicana e democrática.

No contexto escolar emerge, então, a necessidade de promover ações comunicativas em que os sujeitos possam agir de forma não coercitiva e com uma intencionalidade própria, com a finalidade de se entenderem e produzirem significados em relação aos conteúdos de ensino estudados, os quais precisam estar em consonância com o projeto educativo escolar (Boscatto & Kunz, 2012). Assim, a interação social constitui-se em elemento basilar de uma didática comunicativa, a qual pode ser tratada pedagogicamente de forma intencional nas ações didático-

⁷ O paradigma da razão comunicativa é discutido por autores como Habermas (1987), Boufleuer (2001), Kunz (2014) e Bolzan (2005), os quais fazem aproximações mais profundas com o contexto escolar em suas obras.

pedagógicas da EF. Enfim, a didática comunicativa aproxima-se mais de uma perspectiva hermenêutica do que de um viés técnico.

Isso significa que, nos processos de ensino, os sujeitos necessitam desenvolver a compreensão reflexiva sobre os sentidos e os significados implícitos à cultura corporal de movimento, os quais foram e são construídos historicamente e deveriam materializar-se no âmbito das ações pedagógicas da EF. Cabe destacar, então, que a capacidade de compreender os elementos simbólicos que estão inerentes aos conteúdos de ensino se dá por processos de reflexão, mediados por atos de linguagens e por meio do diálogo intersubjetivo entre os envolvidos no processo educativo, pois, uma vez que são oportunizadas discussões sobre o que está sendo estudado, os sujeitos têm a possibilidade de refletir e de debater sobre as problemáticas que se constituem e se inserem no contexto histórico e sociocultural, atribuindo significados próprios aos diversos elementos tematizados.

Em nossa proposição, a didática comunicativa do mesmo modo vem acompanhada da pesquisa como princípio pedagógico (e da práxis educativa, conforme descrito anteriormente) como perspectiva de ensino. Ambas se constituem como fundamentos basilares das ações didático-pedagógicas e, dessa forma, os pressupostos básicos são o questionamento, a investigação, a análise e a reflexão sobre os conteúdos e conhecimentos (científicos, filosóficos, epistemológicos, éticos, estéticos).

Considerando que uma das responsabilidades sociais da escola é produzir conhecimentos a partir de critérios acadêmico-científicos, desenvolver estudos e pesquisas com os estudantes sob esse viés, pode, potencialmente, contribuir para esclarecer os fatos, os mitos, os dogmas, os charlatanismos e demais dizeres relacionados à cultura corporal de movimento e que estão presentes nos distintos contextos sociais. Isso possibilita um processo formativo pautado no esclarecimento, o qual, reiteramos, permite aos estudantes estabelecer uma relação mais lúcida e autônoma com o mundo, algo determinante para um processo formativo desenvolvido com base nos pressupostos da educação republicana e democrática.

Pesquisa: um princípio pedagógico fundamental

A pesquisa é considerada um princípio fundante da mediação do processo pedagógico na perspectiva desta proposta educativa. Essa condição indica que tanto o professor necessita estar em constante busca pelo estudo, ressignificação e aprofundamento de temáticas, conceitos, teorias, etc., quanto, também, os estudantes precisam, no ambiente escolar, serem mobilizados a produzir novos e ressignificar os velhos conhecimentos. Em ambas as situações, a pesquisa constitui-se num importante elemento, que pode contribuir com o desvelamento de problemáticas do cotidiano por meio da busca de conhecimentos baseados em evidências testadas e colocadas à prova do rigor científico.

Boufleuer (2005) entende que, enquanto uma das dimensões fundamentais do fazer escolar, a pesquisa é entendida como uma investigação pela qual se elaboram explicações consistentes e justificadas de fatos do mundo. Assim, a pesquisa apresenta-se como a forma de estudo e de reflexão crítica sobre os conceitos, os quais permitem o aprofundamento, a aprendizagem, o descobrimento e o desvelamento de algo que até então poderia ser obscuro. A pesquisa é um princípio pedagógico que se encontra na base de uma proposta emancipatória.

Para Demo (2011), “o caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria” (p. 17). Assim, conforme escrevem Valer, Brognoli e Lima (2017), a pesquisa, como princípio pedagógico, é num caminho que potencializa aos estudantes atingirem sua independência intelectual e atuar na condição de sujeito capaz de pensar por si e de (re)construir e ressignificar conhecimentos. Trata-se de uma proposta que vislumbra o protagonismo do estudante no seu próprio processo de aprendizagem, e, além disso, com potencial para contribuir para uma formação que possibilita aos sujeitos, agirem com autonomia em contextos e situações para além da escola, vinculadas ao mundo do trabalho, ao exercício da cidadania e ao tempo livre em uma sociedade republicana e democrática.

O trabalho pedagógico pautado pela pesquisa proporciona aos estudantes, conforme afirma Martins (2009), abandonar a condição de ouvinte repetidor de conteúdos e conceitos e passar a agir e a refletir com consciência crítica diante dos fenômenos estudados. Isso significa pensar em um processo de ensino mediado por ações comunicativas (conforme apresentado anteriormente), em que os estudantes assumem um papel ativo e questionador acerca dos conteúdos e dos conhecimentos escolares.

Compreender a pesquisa como um princípio pedagógico implica, conforme ensina Demo (2011), concebê-la na perspectiva de elaboração própria, condensando-se numa multiplicidade de horizontes e colocada como meta de formação. Segundo o autor, o caderno dos estudantes precisa evoluir de simples cópias das aulas e transformar-se em local para realizar ensaios de elaboração. Isso não descarta o registro de determinados conceitos, porém tais conceitos devem ser recriados pelos estudantes por meio de vários expedientes motivadores/mobilizadores, como a realização de exercícios de própria mão; discussões em grupo para analisar a compreensão; busca do conteúdo em livros e repositórios digitais virtuais; questionamentos em aula para despertar a dúvida investigadora; e, sobretudo, a reconstrução da pesquisa fora do ambiente de aula.

Para Demo (2011) isso não significa que o estudante irá reinventar a lei da gravidade ou o alfabeto, tampouco redefinirá os conceitos de exercício aeróbio e anaeróbio, por exemplo, pois aí cabe aprender, no sentido de instruir-se. Conforme explicita o autor, o interessante começa depois, quando os estudantes descobrem como internalizar conceitos sem decorar, como exercitar para se convencer de que funciona; como experimentar para poder resolver problemas; como utilizar a condição de instrumento de pesquisa para questionar e dialogar com a realidade. Na visão de Demo (2011), esse diálogo necessita ser inteligente, tomando a realidade como processo e atitude, e ele, o estudante, como integrante do cotidiano.

De maneira semelhante, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2013) ressaltam que a pesquisa, como um princípio pedagógico, pressupõe identificar dúvidas ou problemas, selecionar e interpretar informações de fontes confiáveis e elaborar argumentos tomando o conhecimento adquirido/produzido como fundamento principal. Conforme descrito na referida Diretriz, esse movimento contribuiu para emergir a atitude científica, o que implica, dessa maneira, potencializar o desenvolvimento da capacidade de interpretar, analisar, criticar, refletir, aprender, buscar soluções e propor alternativas diversas diante das questões políticas, sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que se apresentam. Assim, mais que despertar a curiosidade, é fundamental entender que, ao assumir a pesquisa como um princípio pedagógico, é determinante no decorrer do processo educativo despertar o sujeito político, capaz de criar e propor soluções elaboradas de forma intersubjetiva.

Especificamente no que se refere à EF escolar, a capacidade de realizar leituras, pesquisas e discussões sobre os elementos da cultura corporal de movimento é uma das

premissas que necessitam estar presentes nas aulas. É essencial, no entanto, que o professor conduza esse processo indicando referências confiáveis que têm base científica, no sentido de evitar que os estudantes sejam induzidos por relativismos⁸, que, muitas vezes, podem levar à formação de opiniões distorcidas e reducionistas, favorecendo a alienação dos sujeitos em vez de potencializar um processo formativo pautado pelo esclarecimento.

Neste aspecto, a pesquisa como princípio pedagógico aproxima-se da realidade, desnaturalizando-a, desvelando-a e desmistificando fatos, problemáticas e demais temas de estudo, aspecto fundamental numa educação republicana e democrática. A realização de pesquisas é determinante nesse processo de formação esclarecida, pois possibilita aos estudantes, no sistema de busca e análise, depararem-se com conteúdos diversos, de fontes variadas e com diferentes vieses teóricos, o que, dependendo de como o processo for mediado pelo professor, contribui para o questionamento constante, para a realização de análises críticas e para a elaboração de argumentações fundamentadas.

A perspectiva multidimensional dos conhecimentos e as respectivas subdimensões dos conteúdos, conforme já explicitado, ancoram-se nos fundamentos epistemológicos, científicos e filosóficos que compõem o campo acadêmico da EF. Isso significa que, ao abordar os distintos conteúdos da cultura corporal de movimento, é de relevante importância contextualizá-los e instigar a capacidade de pesquisador do estudante acerca de seus múltiplos aspectos, como a origem, as características, os elementos biológicos que os constituem, as problemáticas socioculturais e políticas contemporâneas, dentre outras questões que estão no entorno e atravessam o tema estudado.

Como bem lembra Demo (2011), a pesquisa como princípio pedagógico pode ser parte integrante do processo formativo, na qual se busca contribuir para formar um sujeito histórico-crítico e autocrítico ou, em outros termos, que vislumbra como horizonte uma formação emancipatória. Para isso, temos apostado na estruturação do ensino na forma de unidades didáticas, buscando demonstrar a articulação entre os conteúdos, os conhecimentos e as aulas previstas/planejadas para cada um dos temas em estudo.

⁸ Fensterseifer (2020) assinala que uma das funções das instituições republicanas é justamente a contenção do “inflacionamento do eu”, protegendo o mundo dos sujeitos egocêntricos e a percepção de que tem algo que nos ultrapassa.

Unidades didáticas: uma alternativa para a estruturação do ensino da Educação Física

Conforme afirmam Caparroz e Bracht (2007), há dificuldade, por parte dos professores, em organizar, planejar ou sistematizar o ensino da EF na escola e, conseqüentemente, isso se torna uma dificuldade para ensinar esse componente curricular. Buscando propor uma alternativa para a problemática posta pelos autores, bem como apresentar nossa compreensão sobre o que a EF pode ser ou o que queremos que ela seja (Bracht, 2019), temos realizado uma série de enfrentamentos para elaborar propostas que possam contribuir com o processo de legitimação da EF como um componente curricular que tem como horizonte uma formação republicana e democrática. Então, temos estruturado o processo educativo na EF tomando como mote unidades didáticas.

A elaboração de unidades didáticas pode ser uma ótima alternativa para estruturar e organizar o processo de ensino, pois permite visualizar com detalhes o desenho previsto para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Sendo assim, uma unidade didática pode ser estruturada com o objetivo de agrupar aulas com temas correlatos, com vistas a sistematizar metodologicamente uma parte significativa dos conteúdos que serão ensinados, destacando, inclusive, objetivos específicos e sistema de avaliação, se for do interesse do professor.

O planejamento das aulas a partir da estruturação de unidades didáticas favorece a criatividade, a flexibilidade e a inovação. Esse, porém, é um processo que envolve tomadas de decisão sobre uma série de fatores, o que viabiliza pensar na elaboração de unidades didáticas diferentes para o ensino dos mesmos conteúdos de ensino. Esse movimento pressupõe, por parte dos docentes, dominar os conteúdos; estabelecer relações e aproximações entre conceitos, temáticas e distintos conhecimentos; distribuir o tempo necessário (dentro do tempo disponível no componente curricular); pensar em formas de acompanhamento e avaliação do processo educativo e estruturar metodologias com vistas a potencializar a aprendizagem dos estudantes (Bagnara & Boscatto, 2022).

A explicitação e a distribuição dos conteúdos em determinado número de aulas permitem ao professor desenvolver com maior clareza a proposição de estratégias didático-pedagógicas articuladas ao projeto educativo. Isso significa que é preciso considerar que cada unidade didática se vincula aos objetivos de aprendizagens maiores, e que precisam estar

articulados com o projeto pedagógico da instituição educativa, com os referenciais curriculares e com as diretrizes oficiais.

Tal perspectiva visa contribuir com um processo de ensino que potencializa o desenvolvimento dos propósitos de uma sociedade republicana e democrática por meio do debate acerca de demandas fundamentais para o exercício da cidadania e atuação de forma autônoma no mundo do trabalho e no tempo livre. Para tanto, as unidades didáticas precisam ser organizadas a partir da perspectiva multidimensional dos conhecimentos e com as respectivas subdimensões alocadas ao longo de determinado quantitativo de aulas.

Especificamente relacionado às subdimensões dos conteúdos, é importante frisar, novamente, que elas se apresentam como uma forma de organização didático-metodológica para desenvolver as unidades didáticas. Todavia os conteúdos de cada subdimensão necessitam ser desenvolvidos tendo os pressupostos da didática comunicativa como elemento fundamental, a pesquisa como um princípio pedagógico e uma relação de tensão entre os conteúdos, conhecimentos e saberes de cada dimensão/subdimensão durante o desenvolvimento das aulas, tendo na práxis a premissa didático-pedagógica.

Caparroz e Bracht (2007) afirmam que cumpre aos professores de EF tomarem consciência de que o seu “saber-fazer” didático-pedagógico não está dado *a priori*, mas se constitui em um contínuo processo de (re)construção, sem modelos que possam ser transpostos mecanicamente. Portanto, para demonstrar ao leitor como ficaria estruturada uma unidade didática básica, tomando como base os conceitos explicitados neste ensaio, apresentamos, no Quadro 1, um exemplo para análise. No entanto, a unidade didática aqui apresentada é apenas em uma exemplificação, organizada com base nos pressupostos teóricos de fundo, e não deve ser considerada um receituário.

Quadro 1

Exemplo simplificado de Unidade Didática – conteúdo: lutas

Aula	Conteúdos específicos ⁹	Possíveis ações didático-metodológicas
Aula 1 ¹⁰	<i>Subdimensão conceitual fundamental</i> Características fundamentais: aspectos históricos, filosóficos e princípios das lutas. Formas de manifestação e conceitos: lutas, artes marciais, esportes de combate, defesa pessoal. <i>Subdimensão conceitual relacional</i> Indumentária, materiais, instalações, confederações e/ou federações, etc.	Exposição dialogada com apresentação de imagens e de vídeos sobre os conteúdos listados.
Aula 2	<i>Subdimensão corporal fundamental</i> Jogos de lutas com base na classificação das distâncias.	Desenvolvimento de simulações e jogos específicos, individuais e em pequenos grupos, com base nas distâncias curta e média.
Aula 3	<i>Subdimensão corporal fundamental</i> Jogos de lutas com base na classificação das distâncias.	Desenvolvimento de jogos específicos, individuais e em pequenos grupos, com base nas distâncias longa e mista. Avaliação processual: sínteses pessoais (produção textual, fichas de avaliação, diálogo) sobre os princípios das lutas com base nas distâncias.
Aula 4	<i>Subdimensão conceitual crítico-social</i> As lutas como forma de manifestação cultural. Lutas e cultura afro-brasileira. Lutas, preconceito e discriminação social.	Abordagem do tema integrador do conhecimento: “Lutas, preconceito e discriminação social”. Se possível, prever a participação de professores de outras áreas para ampliar o debate. Assistir a um filme sobre a temática e analisá-lo. Ex.: <i>Raça; Minha Primeira Luta; Besouro; Boxeador</i> . Desenvolver pesquisas extraclasse sobre os temas elencados para esta aula (em artigos, livros, documentários, reportagens específicas, etc.).
Aula 5	<i>Subdimensão conceitual crítico-social</i> Lutas, esportes e racismo.	Continuação da aula 4. Relacionar com os elementos históricos e originários da capoeira (luta que será aprofundada a partir da aula 6). Análise e discussão do filme da aula 4. Elencar os elementos estéticos (sentimentos, emoções) e, junto com os aspectos crítico-reflexivos que o filme apresenta, realizar um diálogo sobre o conteúdo específico da aula. Avaliação formal: em duplas ou pequenos grupos realizar uma síntese em forma de produção textual sobre o tema “racismo estrutural”.

⁹ Os conteúdos são apresentados com base nas subdimensões a que se vinculam apenas para demonstrar as diferentes nuances e interfaces dos conteúdos e conhecimentos, no entanto não se pode esquecer de que a prática se constitui como elemento fundante do processo educativo.

¹⁰ O exemplo aqui apresentado considera que cada aula é constituída por 2 períodos de 50 minutos cada.

Aula 6	<i>Subdimensão corporal fundamental</i> Aspectos históricos, origem e características fundamentais da capoeira. Princípios operacionais – golpes/movimentos básicos de ataque e defesa: capoeira (ginga, esquivas, aú, negativa, rolê, bônção, martelo, meia-lua-de-frente, cocorinha).	Retomar brevemente a apresentação/contextualização da capoeira realizada na aula 5. Análise de vídeos didáticos que ensinam a praticar os golpes escolhidos para vivência/experimentação. Pode-se convidar alguém que saiba praticar para auxiliar nestas tarefas. Simulações, jogos e vivência de movimentos de ataque e defesa de forma lúdica.
Aula 7	<i>Subdimensão corporal fundamental</i> Princípios operacionais – golpes/movimentos básicos de ataque e defesa: capoeira (ginga, esquivas, aú, negativa, rolê, bônção, martelo, meia-lua-de-frente, cocorinha).	Análise de vídeos didáticos que ensinam a praticar os golpes escolhidos para vivência/experimentação. Pode-se convidar alguém que saiba praticar para auxiliar nestas tarefas. Simulações, jogos e vivência de movimentos de ataque e defesa de forma lúdica.
Aula 8	<i>Subdimensão corporal fundamental</i> Princípios operacionais – golpes/movimentos básicos de ataque e defesa: capoeira (ginga, esquivas, aú, negativa, rolê, bônção, martelo, meia-lua-de-frente, cocorinha).	Simulação e vivência de uma roda de capoeira e representação dos golpes aprendidos. Avaliação processual: simulação de roda de capoeira envolvendo a turma toda. Se possível, convidar alguém que pratique capoeira para contribuir com o conteúdo específico. Avaliação formal: sínteses pessoais, em forma de produção textual, abordando as particularidades e especificidades da capoeira.
Aula 9	<i>Subdimensão conceitual relacional</i> (relação lutas e dança) Lutas: esporte, jogo, dança, ritual; Dança, movimento humano e linguagem corporal (expressão corporal).	Apresentação geral das temáticas: conceitualização e contextualização geral sobre as lutas e as danças. Sugestão de abordagem: estudo de textos ou reportagens, exposição de material produzido pelo professor, etc. Sugere-se utilizar uma perspectiva problematizadora, instigando a reflexão sobre as relações entre as lutas e dança, porém sem desconsiderar os demais temas da cultura corporal de movimento.

Fonte: Adaptado de Bagnara e Boscatto (2022)

Buscamos apresentar a unidade didática de lutas¹¹ de forma que possibilite visualizar o movimento de diálogo entre as dimensões dos conhecimentos, reconhecendo a centralidade das aulas em determinadas subdimensões, porém numa relação espiralada, pois, em sua proposta de desenvolvimento, pode-se observar a retomada de debates com a realização de aprofundamentos constantes nas distintas subdimensões. Além disso, permite verificar a existência de uma relação de complexidade (progressiva), pois possibilita constantemente buscar

¹¹ Rufino (2017) apresenta uma perspectiva de ensino para as lutas diferente e que possui potencial para contribuir com o desenvolvimento de outras possibilidades educativas.

aproximações, articulações e contextualizações entre os conhecimentos e os conteúdos já ensinados nas aulas anteriores, demonstrando aos estudantes as relações existentes entre os distintos conteúdos e conhecimentos de diferentes subdimensões, aprofundando-os.

Todavia, há alguns aspectos descritos na unidade didática que não foram abordados neste texto devido aos limites de espaço, por exemplo os processos avaliativos e o tema integrador do conhecimento. De maneira breve, a avaliação processual tem como mote principal fornecer uma resposta ou análise sobre o desenvolvimento do processo educativo e demonstrar a compreensão de que os estudantes estão produzindo acerca dos conteúdos ensinados. A avaliação formal, por sua vez, além da prerrogativa de avaliar o processo de ensino e de aprendizagem e a consequente produção de conhecimentos, tem a incumbência de atender à prerrogativa legal, que pressupõe indicar o aproveitamento acadêmico dos estudantes.

O tema integrador do conhecimento, apresentado nas aulas quatro e cinco da unidade didática, tem como prisma promover um diálogo da EF com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento. Os temas integradores do currículo vinculam-se, sobremaneira, à subdimensão conceitual crítico-social dos conteúdos e emergem de problemáticas sociais e que se vinculam, ao mesmo tempo, tanto à cultura corporal de movimento quanto a outras áreas. Para uma compreensão mais ampla das temáticas que constituem o tema integrador do conhecimento, pode ser importante promover ações didático-pedagógicas integradas/interdisciplinares.

Ademais, outro aspecto bastante relevante na proposição das unidades didáticas reside no envolvimento ativo dos estudantes no processo de produção dos conhecimentos. Essa é uma potencialidade bastante significativa da proposta apresentada, pois coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem, passando de um mero ouvinte ou repetidor de gestos técnicos para protagonista na busca por informações, elaboração de argumentos e tomada de consciência acerca dos conteúdos desvelados e conhecimentos produzidos, aspecto fundamental, considerando os pressupostos teórico-conceituais de uma educação republicana e democrática.

Considerações finais

Apresentar uma proposta que consiga contemplar a amplitude do objetivo deste ensaio implica articular uma série de elementos com certa complexidade, pois carregam consigo tensões, dilemas e, dependendo do viés de análise e relações estabelecidas, até mesmo certa contradição. Não é o caso desse texto, pois, ao propor um processo de ensino com base na multidimensionalidade dos conhecimentos (e subdimensões dos conteúdos), adotando uma perspectiva de práxis, centrado na didática comunicativa e tendo a pesquisa como um princípio pedagógico, coaduna-se, organicamente, com o desenvolvimento de um processo formativo com potencial emancipatório, conectado com o ideário de uma educação republicana e democrática.

A multidimensionalidade dos conhecimentos propõe como objetivo principal auxiliar na organização do processo educativo, pois considera as relações que os diferentes conteúdos da EF podem apresentar entre eles com os demais conhecimentos de outros componentes curriculares e do mundo. Em sendo assim, ela busca tematizar os conteúdos da EF de maneira alargada, demonstrando as diversas nuances e possíveis interfaces de estudo. Contrariamente do que se possa imaginar numa análise mais rasa, ela não proporciona o desenvolvimento de um ensino fragmentado ou compartimentalizado, uma vez que, ao estar articulada com a práxis e com uma didática comunicativa, possibilita estabelecer relações mais densas entre os conhecimentos, permitindo-lhes uma compreensão mais ampla e elaborada dos assuntos em análise.

Ao ancorar-se na pesquisa como um princípio pedagógico, esta proposição coloca os estudantes na condição de sujeitos ativos na produção dos conhecimentos, fornecendo subsídios para que possam agir de maneira autônoma em seu contexto sociocultural. As pesquisas, nesse caso, intencionam desvelar a realidade, desmistificando-a e tecendo novas compreensões, confrontando os saberes e estimulando o exercício da razão. Os significados produzidos, dessa forma, são reconfigurados constantemente, o que potencialmente contribui para produzir conhecimentos poderosos na EF.

Portanto, promover um processo formativo pautado pelo esclarecimento e centrado no exercício da razão, aspecto central na educação republicana e democrática, é determinante na atual conjuntura sociocultural. Essa premissa adquire ainda mais importância, pois mitos, charlatanismos e movimentos negacionistas têm ganhado corpo e espalhado, em larga escala e

sem qualquer controle, informações de caráter duvidoso. Uma formação escolar centrada na produção de conhecimentos poderosos é relevante para apresentar contraposição a isso.

As críticas e as sugestões, demonstrando possíveis lacunas, fragilidades e até mesmo potencialidades, serão determinantes para continuarmos avançando na elaboração de propostas educativas de viés crítico, pois, pensando coletivamente e considerando o contraditório, poderemos chegar a proposições mais consistentes e coadunadas com uma EF que tem como horizonte contribuir para a formação de cidadãos para agir numa sociedade republicana e democrática.

Referências

- Bagnara, I. C., & Boscatto, J. D. (2022). *Educação Física no Ensino Médio Integrado: especificidade, currículo e ensino* (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Editora Unijuí.
- Bagnara, I.C., & Fensterseifer, P. E. (2019). *Educação física escolar: política, currículo e didática*. Editora Unijuí.
- Bagnara, I.C., & Fensterseifer, P. E. (2020). O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a formação inicial em educação física. *Educação*, 45(1), e38/1–22.
- Bagnara, I. C., & Fensterseifer, P. E. (2021). Educação Física escolar e conhecimento: notas introdutórias sobre os desafios político, curricular e didático. In F. S. Prestes, F. C. Junges, H. C. Callai, & Silva, S. P. *Escrita e pesquisa em educação nas ciências: experiências do pós-doutorado* (pp. 39-58). Ilustração.
- Bannell, R. I. (2006). *Habermas e educação*. Autêntica.
- Bolzan, J. (2005). *Habermas razão e racionalização*. Editora Unijuí.
- Boscatto, J. D. (2008). *Por uma didática comunicativa para a Educação Física escolar*. [Dissertação de mestrado em Educação Física]. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Boscatto, J. D., & Kunz, E. (2009). Didática comunicativa: contribuições para a legitimação da Educação Física escolar. *Revista da Educação Física/UEM*, 20(2), 183-195.

- Boscatto, J. D., & Kunz, E. (2012). Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da Educação Física escolar. *Pensar a Prática*, 15(4), 1030-1044.
- Boufleuer, J. P. (2001). *Pedagogia da ação comunicativa*. (3. ed.). Editora Unijuí.
- Boufleuer, J. P. Pesquisa (2005). In F.J. González, & P. E. Fensterseifer (Org.), *Dicionário crítico de Educação Física*, (pp. 321-325). Editora Unijuí.
- Bracht, V. (2014). *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. (4 ed.). Editora Unijuí.
- Bracht, V. (2019) *Educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser* (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Editora Unijuí.
- Brasil (2013). *Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação.
- Brasil (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Ministério da Educação.
- Caparroz, E. F., & Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da EF. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 28(2), 21-37.
- Charlot, B. (2009). Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo-sujeito? In: H. S. Dantas Junior, R. Kuhn, & S. D. D. Ribeiro (Org.), *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes*, (pp. 231-246). Editora da UFS.
- Demo, P. (2004). *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Tempo Brasileiro.
- Demo, P. (2011). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. (14. Ed.). Cortez.
- Fensterseifer, P. E. (2009). Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. *Movimento*, 15(4), 243-256.
- Fensterseifer, P. E. (2013). Função da Escola Pública. In A. R. F. Santiago, I. T. S. Feil, & L. I. Allebrandt (Org.), *O curso de Pedagogia da Unijuí – 55 anos*, (pp. 123-147). Editora Unijuí.
- Fensterseifer, P. E. (2020). *A tarefa educacional na especificidade da escola*. Editora Unijuí.
- Gariglio, J. A. (2013). *Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. Editora Unijuí.
- González, F. J., & Fraga, A. B. (2012). *Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Edelbra.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Kant, I (2013). *Textos Seletos*. (9. ed.). Vozes.
- Kunz, E. (2014). *Transformação didática-pedagógica do esporte*. (6. ed.). Editora Unijuí.
- Libâneo, J. C. (2000). Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In S. G. Pimenta *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal* (pp. 77-129). (3. ed.). Cortez.
- Martins, J. S. (2009). *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. (6. ed.). Papirus.
- Rezer, R., & Fensterseifer, P. E. (2013). Uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na educação superior. In M. R. Silva, E. A. Paim & A. Berticelli, A. (Org.), *Educação em análise: formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais*, (pp. 171-187). Editora UPF.
- Ruedell, A (2014). Hermenêutica. In F. J. González, & P. E. Fensterseifer (Org.), *Dicionário crítico de educação física*, (pp. 349-353). Editora Unijuí.
- Rufino, L. G. B. (2017). As lutas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: possibilidades para a prática pedagógica. In S. C. Darido (Org.). *Educação Física no Ensino Médio: diagnóstico, princípios e práticas*, (pp. 323-352). Editora Unijuí.
- Valer, S., Brognoli, A., & Lima, L. (2017). A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional. *Fórum Linguístico*, 4(4), p. 2.785-2.803.
- Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, 28(101), 1.287-1.302.

Notas

Preprint:

Previamente publicado como *preprint* em:
<<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5207>> em 12/12/2022.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 26 de dezembro de 2022; revisado em 08 de novembro de 2023; aprovado para publicação em 01 de abril de 2024.

Autor correspondente:

Bagnara, Ivan Carlos – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Rua Domingos Zanella, 104, Bairro Três Vendas, Erechim, RS, Brasil, CEP 99713-028

Contribuições de autoria:

Bagnara, Ivan Carlos – Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Boscatto, Juliano Daniel – Conceituação (Igual), Curadoria de dados (Igual), Análise formal (Igual), Escrita - rascunho original (Igual), Escrita - revisão e edição (Igual).

Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português: Vera Lúcia Fator Gouvêa Bonilha <verah.bonilha@gmail.com.br>

Versão para língua inglesa: Cia. das Traduções Ltda. <comercial@ciadastraducoes.com.br>

Editores responsáveis:

Editor Associado: Raumar Rodríguez Giménez < <https://orcid.org/0000-0001-9643-9314> >

Editora Chefe: Helena Sampaio <<https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>>