

Estado da publicação: O preprint foi publicado em um periódico como um artigo
DOI do artigo publicado: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2022-0091br>

O DESAFIO DE ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA E DEMOCRÁTICA

Ivan Carlos Bagnara, Juliano Daniel Boscatto

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5207>

Submetido em: 2022-12-10

Postado em: 2022-12-12 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

O DESAFIO DE ENSINAR EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA E DEMOCRÁTICA

IVAN CARLOS BAGNARA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>
ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br

JULIANO DANIEL BOSCATTO²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7248-0117>
juliano.boscatto@ifsc.edu.br

RESUMO: Este ensaio teórico tem como objetivo problematizar e articular conceitualmente pressupostos para o ensino de uma Educação Física (EF) desenvolvida sob a premissa da multidimensionalidade dos conhecimentos, conectada com a perspectiva de uma educação republicana e democrática. O texto tematiza alguns aspectos que podem ser considerados determinantes para que se possa dar conta desse objetivo, com destaque para a multidimensionalidade dos conhecimentos e as subdimensões dos conteúdos, que se constituem no pano de fundo para o ensino da EF; a *práxis* educativa como perspectiva de ensino; os processos de ensino sendo acompanhados por uma didática comunicativa; a pesquisa enquanto um princípio pedagógico; e a estruturação do processo didático-pedagógico em unidades didáticas. Pode-se concluir que, mesmo reconhecendo que a proposta aqui explicitada pode não resolver problemas consideráveis da área, entendemos que levá-la a sério, inclusive refletindo sobre o referencial teórico que a embasa, pode se constituir numa maneira interessante para, ao mesmo tempo alargar e aprofundar o debate acerca do ensino de EF nas escolas públicas brasileiras, na perspectiva da educação republicana e democrática, encontrando alternativas para sua efetivação.

Palavras-chave: multidimensionalidade dos conhecimentos, *práxis* educativa, didática comunicativa, unidades didáticas.

THE CHALLENGE OF TEACHING PHYSICAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF REPUBLICAN AND DEMOCRATIC EDUCATION

ABSTRACT: This theoretical essay aims to discuss and conceptually articulate Physical Education (PE) teaching presuppositions developed under the knowledge multidimensionality premise, connected with the perspective of a republican and democratic education. The text thematizes some aspects that can be considered decisive to realize this objective, emphasizing the multidimensionality of knowledge and the contents subdimensions, which constitute PE teaching background; educational praxis as a teaching perspective; teaching processes being accompanied by a communicative didactic; research as a pedagogical principle; and didactic-pedagogical process structuring in didactic units. It can be concluded that, even recognizing that the explained proposal may not solve considerable problems in the area, we understand that taking it seriously, including reflecting on the theoretical framework that underpins it, can constitute an interesting way to, at the same time broaden and deepen the debate about teaching PE in Brazilian public schools, from republican and democratic education perspective, finding alternatives for its implementation.

¹ Doutor em Educação nas Ciências. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Erechim. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Erechim.

² Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC - Campus São Miguel do Oeste.

Keywords: knowledge multidimensionality, educational praxis, communicative didactics, didactic units.

EL DESAFÍO DE ENSEÑAR LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN REPUBLICANA Y DEMOCRÁTICA

RESÚMEN: Este ensayo teórico tiene como objetivo problematizar y articular conceptualmente presupuestos para la enseñanza de la Educación Física (EF) desarrollada en la premisa de la multidimensionalidad del conocimiento, conectado con la perspectiva de una educación republicana y democrática. El texto tematiza algunos aspectos que pueden ser considerados determinantes para la realización de este objetivo, con énfasis en la multidimensionalidad del conocimiento y las subdimensiones de los contenidos, que constituyen el la premisa de la enseñanza de la EF; la praxis educativa como perspectiva docente; los procesos de enseñanza siendo acompañados por una didáctica comunicativa; la investigación como principio pedagógico; y la estructuración del proceso didáctico-pedagógico en unidades didácticas. Se puede concluir que, aún reconociendo que la propuesta aquí explicada puede no resolver problemas considerables en el área, entendemos que tomarla en serio, incluyendo reflexionar sobre el marco teórico que la sustenta, puede constituir una vía interesante para, al mismo tiempo, ampliar y profundizar el debate sobre la enseñanza de la EF en las escuelas públicas brasileñas, en la perspectiva de la educación republicana y democrática, encontrando alternativas para su efectividad.

Palabras clave: multidimensionalidad del conocimiento, praxis educativa, didáctica comunicativa, unidades didácticas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O debate em torno do ensino da Educação Física (EF) no contexto escolar, aspecto referido por Kunz (2001), Caparroz e Bracht (2007), 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, ao 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 os conceitos, princípios e características que se referem aos “saberes-enunciados” (tomando emprestado o termo de Charlot, 2009), e, também, o “se-movimentar” (KUNZ, 2004), a experimentação, a vivência prática da cultura corporal de movimento. Assim, consideramos que a EF apresenta uma especificidade de conhecimentos que necessita de um “trato pedagógico” diferente dos demais componentes curriculares.

Essa “diferenciação” se dá, basicamente, pela necessidade que a EF possui 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 conhecimentos³ (BAGNARA; BOSCATTO, 2022).

Charlot (2009), aponta 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 importante 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. Porém, o fato de ser um componente diferente não significa que tenha que deixar de cumprir com suas atribuições e legitimidade pedagógica perante as responsabilidades da educação escolar.

Sendo assim, cabe perguntar: ensinar EF, matemática, geografia ou história, seria fazer do mesmo jeito? 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 poderosos⁴ 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 importante papel na democratização dos saberes da tradição. Nesta perspectiva, conforme Bagnara e Boscatto (2022), cabe a esta instituição abrir as portas da “vida privada” para a “vida 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 sentido, estruturar um projeto educativo em consonância com os pressupostos da educação republicana e democrática, pressupõe o desenvolvimento de processos didático-pedagógicos conectados com os fundamentos teórico-conceituais que fundamentam a proposta. Nesse movimento, 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 a (re)construção de teorias e o estabelecimento de um quadro referencial, procurando fornecer explicações da realidade, cujo papel é construir condições básicas de intervenção (DEMO, 2004). Assim, não significa que se trata de um texto

³ Aspecto a ser tematizado na sequência do texto.

⁴ Temática que será explicitada mais adiante.

centrado na reprodução de ideias já publicadas, tampouco de uma elaboração teórica totalmente inovadora. Ele procura se movimentar entre as duas perspectivas: por um lado, busca 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 ilusão ou a pretensão de esgotar o sentido das coisas, mas sim, buscamos 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, conforme apresentado brevemente na introdução deste texto. 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). Tal pressuposto, para Bagnara e Boscatto (2022), está relacionado com a premissa de uma educação republicana e democrática, que possui como principais finalidades a produção de conhecimentos e saberes e o exercício da razão, mediadas por ações comunicativas.

A escola republicana pode provocar certo incômodo em determinadas classes da sociedade, pois presume o desenvolvimento intelectual dos estudantes, na medida em que assume distância e pode colocar em “xeque” verdades tidas como absolutas, demandadas por entidades de cunho político-partidário, religioso, econômico, midiático ou outras formas reducionistas de interpretação do mundo. Desse modo, compreendemos que a responsabilidade social da escola reside na produção de “conhecimentos poderosos”.

O conhecimento poderoso, para Young (2007, p. 1.294) “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”. Bagnara e Boscatto (2022), indicam que o conhecimento poderoso refere-se ao conhecimento especializado, o qual difere dos saberes baseados no senso comum e que facilmente circulam no contexto social. Ao buscar compreender a universalidade e fornecer generalizações, este tipo de conhecimento possui potencial para oportunizar aos sujeitos uma melhor compreensão do contexto sociocultural, possibilitando intervenções lúcidas no mundo, pois ele fornece uma base referencial para que o sujeito possa fazer julgamentos com base 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) afirmam que tratar do conhecimento numa perspectiva conceitual é algo bastante importante para a EF, porém insuficiente, devido à natureza do “objeto” com que este componente curricular lida na escola. Assim, somos desafiados a pensar no que consiste um conhecimento poderoso que possa englobar o universo da cultura corporal de movimento, tematizando-a em suas diferentes dimensões.

Entendemos que, além do movimento corporal, a produção dos conhecimentos no processo educativo da EF necessita contemplar a formação política com potencial para os estudantes exercerem a cidadania, tendo como horizonte de formação a atuação dos sujeitos em uma sociedade republicana e

democrática. Assim, os conteúdos de ensino (danças, esportes, lutas, ginástica...) necessitam ser tematizados em níveis de complexidade, profundidade e de diversidade, numa relação de tensão permanente com os saberes produzidos historicamente pelo campo acadêmico-científico da EF.

Nesse ínterim, articulando as duas premissas postas (educação republicana e democrática e a produção de conhecimentos poderosos) com as especificidades da EF, emerge a necessidade de se estruturar práticas de ensino com base na multidimensionalidade dos conhecimentos⁵. Tal perspectiva consiste em tratar da dimensão corporal e da dimensão conceitual, com as respectivas subdimensões dos conteúdos.

A dimensão da prática corporal engloba os conhecimentos produzidos com base na experiência realizada, predominantemente no e pelo movimento corporal. Bagnara e Boscatto (2022) pontuam que a dimensão da prática corporal necessita 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, baseadas no saber-fazer. Dessa forma, nas aulas de EF é preciso possibilitar experiências formativas em que os estudantes consigam atribuir significados próprios e, assim, “se encharcar” 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. Nessa direção, encaixam-se os princípios operacionais e os gestos técnicos que caracterizam determinado esporte, os passos ou ritmo de determinado 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 conhecimentos vinculados à subdimensão das práticas corporais avançadas referem-se aqueles que possibilitam 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, no que diz respeito aos esportes, são ensinados, por exemplo, sistemas de jogo mais complexos e ações técnicas e táticas que exigem um maior aprimoramento técnico, físico e 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, referem-se 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, em nossa compreensão, pode ser organizada em três subdimensões: fundamental, relacional e crítico-social. Na subdimensão conceitual fundamental os conhecimentos estudados referem-se aos “saberes-enunciados” (conceitos) relacionados aos movimentos aprendidos na subdimensão das práticas corporais fundamentais. Essa subdimensão pressupõe aos estudantes analisar 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 que são 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 numa perspectiva mais ampla, relacionando-se, também, com outros conteúdos da cultura corporal de movimento. Em outros termos, nesta subdimensão, os conhecimentos tematizados possuem como base o conteúdo que

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).

está sendo ensinado (esportes, por exemplo), porém não são exclusivos a ele ou possuem um “fim nele mesmo”, sendo relacionados com 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, possibilitando uma compreensão mais ampla.

A terceira subdimensão, denominada conceitual crítico-social, engloba os conhecimentos que possuem 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. Nesta subdimensão, os conhecimentos são estudados numa tensão constante com o contexto sociocultural, considerando, fundamentalmente, o mundo do trabalho, as temáticas fundamentais para o exercício da cidadania e o tempo livre dos sujeitos. Os conhecimentos da subdimensão conceitual crítico-social possuem potencial para o desenvolvimento de ações educativas integradas e interdisciplinares, pois as temáticas vinculadas a ela atravessam várias áreas do conhecimento.

É importante considerar, nessa conjuntura, que as dimensões dos conhecimentos, com as subdimensões dos conteúdos, podem ser consideradas como um aspecto muito importante para a organização didático-pedagógica do ensino da EF na escola. Ao levar a cabo a mediação pedagógica tomando como base as subdimensões dos conteúdos, 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 necessita construir relações com outras esferas deste mundo.

Nessa conjuntura, emerge a necessidade de desenvolver os processos de ensino tomando como mote a *práxis* educativa⁷. A *práxis* educativa necessita ser compreendida na sua relação orgânica, indivisível e não dicotômica entre a teoria e a prática, entre a ação e a reflexão. Assim, pode-se dizer que 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 a tomada de decisões 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, no contexto de ensino. 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 atuar 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. Consideramos que 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*.

Isso implica considerar que não há separação/divisão de aulas teóricas e práticas na EF, mas sim, que “há aulas”, ministradas em espaços diferentes (sala de aula, ginásio/quadra de esportes, biblioteca, campo, pista, laboratórios, parques, praças, dentre outros). Aulas que, em determinados momentos possuem maior ênfase no movimento corporal, contextualizado com o mundo, e em outros momentos, possuem maior centralidade na dimensão conceitual da cultura corporal de movimento, e a ênfase, por sua vez, está na discussão e análise crítica de determinadas características do que está sendo estudado, também contextualizadas com o mundo. Nesse sentido, entendemos que, ao desenvolver o processo formativo na perspectiva de *práxis*, mediadas por ações comunicativas, tratando organicamente e considerando a unidade (na perspectiva de “uno”, indivisível) das dimensões dos conteúdos (conceitual

⁶ Ver mais adiante.

⁷ Mesmo com as possíveis diferenças conceituais entre os termos *práxis* educativa e *práxis* didático-pedagógica, neste texto os termos são utilizados como sinônimos.

e corporal - “teoria e prática”), potencializa-se a produção de conhecimentos multidimensionais e poderosos por parte dos estudantes.

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 articulado com a premissa da educação republicana e democrática, tratado pedagogicamente com uma “didática comunicativa” (KUNZ, 2014; BOSCATTO, 2008) e que possui como pano de fundo a multidimensionalidade dos conhecimentos. Em nosso entendimento, esses pressupostos vêm ao encontro de um projeto educativo que possui 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, na medida em que abrange as bases epistemológicas e científicas, conceitos, conteúdos e, também, a “forma” ou a organização do desenvolvimento das ações de ensino. Pode-se, nesse sentido, compreender que 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 como 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 possuem. 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. Nessa direção, propomos o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas pautadas nos pressupostos da racionalidade comunicativa e, com isso, os processos de ensino são acompanhados de uma “didática comunicativa”⁸.

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 próprio ao “se-movimentar”. Sobre este último, Kunz (2004, p. 108) acrescenta que o “resgate dessa linguagem do movimento, que transcende o desenvolvimento da competência instrumental objetiva, deverá trazer novos valores pedagógicos para a EF, e assim, auxiliar na difícil tarefa de legitimá-la enquanto 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 a produção de 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

⁸ O paradigma da razão comunicativa é discutido por autores como Habermas (1987), Boufleuer (2001), Kunz (2004), Bolzan (2005) os quais fazem aproximações mais profundas com o contexto escolar em suas obras.

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, que é pautado no conhecimento poderoso e na sua produção/ressignificação, considerando 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, necessitam 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-pedagógicas da EF. Desta forma, a didática comunicativa se aproxima mais de uma perspectiva “hermenêutica” do que de um viés “técnico”.

Isso significa referir que, nos processos de ensino, os sujeitos necessitam desenvolver a compreensão reflexiva sobre os sentidos e significados implícitos à cultura corporal de movimento, os quais foram e são construídos historicamente e que deveriam se materializar 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, que são mediados por atos de linguagens e por meio do diálogo intersubjetivo entre os envolvidos no processo educativo, pois na medida em 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.

Em nossa proposição, a didática comunicativa também vem acompanhada da pesquisa como princípio pedagógico (e da *práxis* educativa, conforme descrito anteriormente) como perspectiva de ensino, os quais 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). Assim, pode-se possibilitar o esclarecimento sobre os fatos, mitos, dogmas, charlatanismos e demais dizeres relacionados à cultura corporal de movimento e que estão presentes no senso comum.

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., como, 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.

Desse modo, 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 se apresenta 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. Nessa direção, entendemos a pesquisa como um princípio pedagógico que se encontra na base de uma proposta emancipatória.

Para Demo (2011, p. 17), “o caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria”. Assim, compreendemos que, conforme escrevem Valer, Brognoli e Lima (2017), a pesquisa, enquanto princípio pedagógico, constitui-se num caminho que potencializa, aos estudantes, atingir 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 com 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.

Nesse sentido, 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 conhecimentos escolares.

Compreender a pesquisa enquanto 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 a realização de 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, por exemplo, 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.

Nessa perspectiva, para Demo (2011), isso não significa que o estudante irá reinventar a lei da gravidade ou o alfabeto, tampouco redefinirá os conceitos de exercício aeróbico e anaeróbico, 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 convencer-se 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), referem que a pesquisa enquanto 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 com o emergir da 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 compreender 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 concerne 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. No entanto, é fundamental que o professor conduza esse processo indicando referências confiáveis que têm base científica, no sentido de evitar que os estudantes sejam induzidos por saberes do senso comum e por “relativismos”, 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. Nessa perspectiva, a pesquisa como princípio pedagógico aproxima-se da realidade, “desnaturalizando-a”, desvelando-a e desmistificando fatos, problemáticas e demais temas de estudo.

É importante retomar e salientar que a perspectiva multidimensional dos conhecimentos e as respectivas subdimensões dos conteúdos, conforme já explicitado, se ancoram nos fundamentos epistemológicos, científicos e filosóficos que compõem o campo acadêmico da EF. Isso significa que, ao

⁹Fensterseifer (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.

abordar os distintos conteúdos da cultura corporal de movimento, é de fundamental 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.

Nessa direção, da mesma forma que Demo (2011), entendemos que a pesquisa como princípio pedagógico pode se constituir em parte integrante do processo formativo, na qual se busca contribuir com a formação de um sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico ou, em outros termos, que possui 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.

UNIDADES DIDÁTICAS: UMA ALTERNATIVA PARA A ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A elaboração de unidades didáticas pode ser uma ótima alternativa para a estruturação e organização do processo de ensino, pois permite visualizar com detalhes o “desenho” previsto para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. Dessa forma, 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. Porém, esse é um processo que envolve a tomada de decisões sobre uma série de fatores, o que possibilita 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).

Nessa direção, a explicitação e distribuição dos conteúdos em determinado número de aulas, permite ao professor desenvolver com maior clareza a proposição de estratégias didático-pedagógicas articuladas ao projeto educativo. Isso significa dizer que é preciso considerar que cada unidade didática vincula-se com os objetivos de aprendizagens “maiores”, e que necessitam estar articulados com o projeto pedagógico da instituição educativa, com os referenciais curriculares e com as diretrizes oficiais.

Tal perspectiva, em nosso entendimento, visa contribuir com um processo de ensino que possui potencial para 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 necessitam 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 o desenvolvimento das unidades didáticas. Porém, é preciso considerar que os conteúdos de cada subdimensão necessitam ser desenvolvidos tendo os pressupostos da didática comunicativa como pano de fundo, a pesquisa como um princípio pedagógico e uma relação de tensão entre os conteúdos, conhecimentos e saberes de cada dimensão/subdimensão, durante o desenvolvimento da *práxis* didático-pedagógica.

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.

Quadro 1: Exemplo simplificado de Unidade Didática - conteúdo: Lutas

Aula	Conteúdos específicos	Possíveis ações didático-metodológicas
Aula 1 ¹⁰	<p>Subdimensão conceitual fundamental Características fundamentais: aspectos históricos, filosóficos e princípios das lutas; Formas de manifestação e conceitos: lutas, artes marciais, esportes de combate, defesa pessoal;</p> <p>Subdimensão conceitual relacional Indumentária, materiais, instalações, confederações e/ou federações, etc.</p>	Exposição dialogada com apresentação de imagens e de vídeos sobre os conteúdos listados.
Aula 2	<p>Subdimensão corporal fundamental Jogos de lutas com base na classificação das distâncias.</p>	Desenvolvimento de simulações e jogos específicos, individuais e em pequenos grupos, com base nas distâncias curta e média.
Aula 3	<p>Subdimensão corporal fundamental Jogos de lutas com base na classificação das distâncias.</p>	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	<p>Subdimensão conceitual crítico-social As lutas como forma de manifestação cultural; Lutas e cultura afro-brasileira; Lutas, preconceito e discriminação social.</p>	Abordagem do tema integrador do conhecimento: “Lutas, preconceito e discriminação social”. Se possível, prever a participação de professores de outras áreas para ampliação do debate. Assistir e analisar um filme sobre a temática. Ex: Raça; Minha Primeira Luta; Besouro; Boxeador. Desenvolver pesquisas extraclasse sobre os temas elencados para esta aula (em artigos, livros, documentários, reportagens específicas, etc.).
Aula 5	<p>Subdimensão conceitual crítico-social Lutas, esportes e racismo.</p>	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 aos 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”.
Aula 6	<p>Subdimensão corporal fundamental Aspectos históricos, origem e características fundamentais da capoeira. Princípios operacionais - golpes/movimentos básicos de ataque e defesa: capoeira (ginga, esquivas, aú, negativa, rolê, bênção, martelo, meia-lua-de-frente, cocorinha).</p>	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	<p>Subdimensão corporal fundamental Princípios operacionais - golpes/movimentos básicos de ataque e defesa: capoeira (ginga, esquivas, aú, negativa, rolê, bênção, martelo, meia-lua-de-frente, cocorinha).</p>	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.

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

Aula 8	Subdimensão corporal fundamental Princípios operacionais - golpes/movimentos básicos de ataque e defesa: capoeira (ginga, esquivas, aú, negativa, rolê, bênção, 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	Subdimensão conceitual relacional (relação lutas e dança) Lutas: esporte, jogo, dança, ritual; Dança, movimento humano e linguagem corporal (expressão corporal).	Apresentação geral das temáticas: conceituação 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 lutas de forma que possibilite ao leitor 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 observar a existência de uma relação de complexidade (progressiva), pois possibilita constantemente buscar aproximações, articulações e contextualizações entre os conhecimentos e conteúdos já ensinados nas aulas anteriores, demonstrando aos estudantes as relações existentes entre os distintos conteúdos e conhecimentos de diferentes subdimensões, aprofundando-os.

É importante referir, porém, que há alguns aspectos descritos na unidade didática que não foram abordados neste texto devido aos limites de espaço, como, por exemplo, os processos avaliativos e o tema integrador do conhecimento. De maneira breve, sobre a avaliação, podemos indicar que a avaliação processual possui como mote principal fornecer um feedback sobre o desenvolvimento do processo educativo e demonstrar a compreensão 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, possui como incumbência atender à prerrogativa legal, que pressupõe a indicação do aproveitamento acadêmico dos estudantes.

O tema integrador do conhecimento, apresentado nas aulas quatro e cinco da unidade didática, possui 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 vinculam-se, ao mesmo tempo, tanto à cultura corporal de movimento quanto a outras áreas. Para uma compreensão mais alargada das temáticas que constituem o tema integrador do conhecimento, pode ser importante promover ações didático-pedagógicas integradas/interdisciplinares.

Ademais, outro aspecto que consideramos bastante relevante na proposição das unidades didáticas reside no envolvimento ativo dos estudantes no processo de produção dos conhecimentos. Essa, em nossa compreensão, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao perspectivar apresentar uma proposta que consiga contemplar a amplitude do objetivo aqui elaborado, de problematizar e articular conceitualmente alguns pressupostos que podem se constituir como pilares para o ensino de uma EF conectada com as premissas de uma educação republicana e democrática, pode-se presumir que vários aspectos considerados importantes pelos leitores e estudiosos da área, podem não terem sido abordados. Isso se dá, dentre outras coisas, devido aos limites de espaço do artigo ou até mesmo pelo viés teórico que embasa o trabalho.

No entanto, entendemos que as elaborações e argumentações explicitadas ao longo do texto, mesmo que não se constituem em aspectos totalmente originais, possuem potencial para ampliar esse debate, chamando a atenção, em boa medida, dos esforços que têm sido empenhados na elaboração de proposições para um ensino de EF para além da perspectiva técnico-instrumental e preocupado com a produção de conhecimentos poderosos acerca da cultura corporal de movimento. Quando propomos um ensino em que se articulam conceitos fundamentais da multidimensionalidade dos conhecimentos, com as subdimensões dos conteúdos, adotando uma perspectiva de *práxis*, centrado numa didática comunicativa e tendo a pesquisa como um princípio pedagógico, temos em mente contribuir com o desenvolvimento de um processo formativo com potencial emancipatório. Além disso, ao propor a organização dos conteúdos e conhecimentos na perspectiva de unidades didáticas, intencionamos contribuir com a resolução de parte da “bagunça interna” que ainda afeta a EF em diversos contextos escolares e tem proporcionado o desenvolvimento de aulas, muitas vezes desconexas, descontextualizadas e sem um fio condutor (objetivos) estabelecido.

Mesmo reconhecendo que a proposta aqui explicitada pode não resolver problemas consideráveis da área, entendemos que levá-la a sério, inclusive refletindo sobre o referencial teórico que a embasa, pode se constituir numa maneira interessante para, ao mesmo tempo, alargar e aprofundar o debate acerca do ensino de EF nas escolas públicas brasileiras, na perspectiva da educação republicana e democrática, encontrando alternativas para sua efetivação. Por fim, acreditamos que as críticas e sugestões que certamente serão realizadas pelos leitores deste texto, apontando lacunas, fragilidades e até mesmo potencialidades, serão determinantes para um possível aprimoramento da proposição ora apresentada, pois assim, pensando coletivamente, poderemos chegar a proposições mais consistentes e coadunadas com uma EF que possua como horizonte de formação a produção de conhecimentos poderosos e condizentes com a atuação cidadã numa sociedade republicana e democrática.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. *Educação Física no Ensino Médio Integrado: especificidade, currículo e ensino* (uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí: Unijuí, 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *Educação física escolar: política, currículo e didática*. Ijuí: Editora Unijuí, 2019.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio político da educação escolar: desdobramentos para pensar a formação inicial em educação física. *Educação*, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644433460>. Acesso em: 12 out. 2022.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação Física escolar e conhecimento: notas introdutórias sobre os desafios político, curricular e didático. In: PRESTES, Fabiane da Silva et al. *Escrita e pesquisa em educação nas ciências: experiências do pós-doutorado*. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2021. p. 39-58.

BANNELL, Ralph Ings. *Habermas e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BOLZAN, José. *Habermas razão e racionalização*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

BOSCATTO, Juliano Daniel. *Por uma didática comunicativa para a Educação Física escolar*. Dissertação de mestrado. (Programa de pós-graduação em Educação Física- Centro de desportos. Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, Florianópolis, 2008.

BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. *Didática comunicativa: contribuições para a legitimação da Educação Física escolar*. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2. trim. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5547/4428>. Acesso em 10 out. 2022.

BOSCATTO, Juliano Daniel; KUNZ, Elenor. *Didática comunicativa e interação social: fundamentos teóricos para práticas emancipatórias da Educação Física escolar*. Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821--1113, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/15105/13119>. Acesso em 28 set. 2022.

BOUFLEUER, Pedro José. *Pedagogia da ação comunicativa*. 3 ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

BOUFLEUER, José Pedro. Pesquisa. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 321-324.

BRACHT, Valter. *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Gerais Nacionais para a Educação Básica*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica, 2017.

CAPARROZ, Eduardo Francisco; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da EF. Campinas, SP. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v. 28, n. 2, p. 21 – 37, jan. 2007. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender seu corpo-sujeito? In: DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio Dorenski Dantas (org.). *Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes*. São Cristóvão: Editora da UFS, 2009. p. 231-246.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 243-256, out./dez. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/6046/6956>. Acesso em: 16 out. 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. *A tarefa educacional na especificidade da escola*. Ijuí: Editora Unijuí, 2020.

GARIGLIO, José Ângelo. *Fazeres e saberes pedagógicos de professores de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. *Afazeres da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechim: Edelbra, 2012.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987.

KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. 9 ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2013.

KUNZ, Elenor. *Didática da Educação Física 1*. 2 ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.

KUNZ, Elenor. *Transformação didática-pedagógica do esporte*. 6. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77 – 129.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2009.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na educação superior. In: SILVA, Maurício Roberto da; PAIM, Alison Antonio; BERTICELLI, Antônio (org.). *Educação em análise: formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2013. p. 171-187.

RUEDELL, Aloísio. Hermenêutica. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 349-353.

VALER, Salete; BROGNOLI, Ângela; LIMA, Laura. A pesquisa como princípio pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para a constituição do ser social e profissional. *Fórum Linguístico*. v. 4, n. 4, p. 2785-2803, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n4p2785>. Acesso em: 17 out. 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1.287-1.302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Autor 1 - Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita –Primeira versão, Revisão e Edição.

Autor 2 - Análise Formal, Conceituação, Curadoria de Dados, Escrita –Primeira versão e Revisão.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.