

MULTIDIMENSIONALIDADE DOS CONHECIMENTOS: UMA PROPOSIÇÃO PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

*KNOWLEDGE MULTIDIMENSIONALITY: A PROPOSITION FOR
PHYSICAL EDUCATION TEACHING* 

*MULTIDIMENSIONALIDAD DEL CONOCIMIENTO: UNA PROPUESTA
PARA LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122960>

 **Ivan Carlos Bagnara*** <ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br>

 **Juliano Daniel Boscatto**** <juliano.boscatto@ifsc.edu.br>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).
Erechim, RS, Brasil.

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).
São Miguel do Oeste, SC, Brasil.

Resumo: Objetiva-se, neste ensaio, explicitar conceitualmente uma proposição educativa para a Educação Física pautada pela multidimensionalidade dos conhecimentos e que possui como centralidade a produção de conhecimentos poderosos. Nessa direção, propomos duas “macrodimensões”, das quais originam-se cinco subdimensões. A macrodimensão das práticas corporais desdobra-se nas subdimensões das práticas corporais fundamentais e avançadas; a macrodimensão conceitual, em subdimensão conceitual fundamental, relacional e crítico-social. Mesmo reconhecendo que a proposta da multidimensionalidade dos conhecimentos pode não “resolver” todos os problemas da área, entendemos que levar a sério o referencial teórico que a embasa pode se constituir em uma boa alternativa para a organização do processo de ensino deste componente curricular, potencializando, efetivamente, a produção de conhecimentos acerca da cultura corporal de movimento.

Palavras-chave: Ensino Fundamental e Médio. Aprendizagem. Conhecimento. Ensino.

Recebido em: 20 abr. 2022
Aprovado em: 12 set. 2022
Publicado em: 08 nov. 2022



Este é um artigo publicado
sob a licença *Creative
Commons* Atribuição 4.0
Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUÇÃO¹

Nos últimos anos, a literatura da área sociocultural da Educação Física (EF), incluindo o denominado Movimento Renovador (BETTI, 2013; BRACHT, 2014; DARIDO, 2001; KUNZ, 2004; SOARES *et al.* 2012, dentre outros), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017a) e os diferentes referenciais curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (BRASIL 2017b), têm demandado um processo de reflexão e reconfiguração deste componente curricular na Educação Básica. Tais pressuposições teórico-legais consideram que a EF Escolar necessita assumir uma condição de componente curricular que atua intencionalmente na formação dos sujeitos, capacitando-os para agir com autonomia em uma sociedade democrática e republicana.

Para cumprir com a responsabilidade social, esta instituição do Estado brasileiro (a escola) necessita dar conta de sua missão política de contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2017a). A EF, inserida nessa escola, não pode ficar alheia a esse projeto educativo.

Para tanto, acreditamos que a organização curricular e o desenvolvimento das aulas necessitam pautar-se nos diferentes pressupostos teórico-epistemológicos que compõem o campo acadêmico-científico da EF e que estejam em consonância com os ideais de uma escola republicana e democrática. Além disso, é determinante que as proposições teórico-metodológicas estejam coadunadas com a perspectiva aqui apresentada, potencializando a compreensão das relações socioculturais que envolvem os conteúdos ensinados.

A afetivação e o desenvolvimento desses pressupostos poderão ser conseguidos com o desenvolvimento de um projeto educativo que tenha como horizonte a democratização dos saberes da tradição e a produção de conhecimentos poderosos (BAGNARA; BOSCATTO, 2022; FENSTERSEIFER, 2020; YOUNG, 2007, 2011). Isso significa que o conjunto das diferentes áreas do conhecimento, a partir de sua própria especificidade, necessita fornecer um arcabouço de saberes que permita aos sujeitos realizarem uma leitura crítica e uma atuação cidadã (esclarecida) no mundo.

Nesse contexto, os professores de EF são desafiados a explicitar e organizar o currículo escolar considerando os “princípios” da complexidade (estruturação progressiva), da criticidade, da profundidade e da diversidade dos conteúdos ligados à cultura corporal de movimento ao longo dos anos escolares, potencializando, neste viés, processos educativos que primam pela produção de conhecimentos. Para contribuir com esta tarefa, temos trabalhado com a ideia de que as aulas de EF podem ser desenvolvidas com base na perspectiva multidimensional dos conhecimentos. Entendemos que essa premissa de ensino tem potencial para possibilitar aos estudantes a compreensão dos aspectos conceituais, das características e dos

¹ O texto é uma adaptação/desdobramento de um dos tópicos do segundo capítulo do livro: BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. **Educação Física no Ensino Médio Integrado: especificidade, currículo e ensino** (Uma proposição fundamentada na multidimensionalidade dos conhecimentos). Ijuí: Editora Unijuí, 2022.

princípios que constituem o universo da cultura corporal de movimento, possibilitando, ainda, compreender os sentidos e significados implícitos “ao e no” movimento corporal/humano e seu “entorno”, numa relação dialética com o mundo.

Assim, neste texto objetivamos explicitar conceitualmente uma proposição educativa para a EF pautada pela multidimensionalidade dos conhecimentos e que possui como centralidade a produção de conhecimentos poderosos sobre a cultura corporal de movimento.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como um ensaio teórico. Para Demo (2004), a pesquisa teórica é orientada para a (re)construção de teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes, cujo papel é construir condições básicas de intervenção.

Mesmo caracterizando-se como uma elaboração teórica, não significa que se trata da reprodução de ideias já publicadas, tampouco de uma elaboração teórica totalmente inovadora. Podemos afirmar, então, que este texto se movimenta entre as duas perspectivas, buscando a articulação e a produção de “novas interpretações” sobre conceitos, em certa medida, “já conhecidos” no campo da EF. Ao propor uma nova elaboração a partir da articulação de diversos elementos, almeja-se prospectar distintas e mais aprofundadas interpretações e compreensões, trazendo informações que potencializam, ao leitor, avaliar os limites e possibilidades da proposta.

Este ensaio teórico, ao enveredar para um esforço hermenêutico, está pautado pela tríplice tarefa descrita por Ruedell (2014), qual seja, anunciar, traduzir e explicar os pressupostos conceituais referentes às temáticas em voga. Além disso, conforme ensina Fensterseifer (2009), levar a sério a perspectiva hermenêutica significa considerar e compreender a dimensão epistemológica sem ignorar a tradição sobre a qual tal dimensão se edificou. Nesse sentido, é preciso levar em conta que a hermenêutica não tem ilusão ou pretensão de esgotar o sentido das coisas, mas, sim, busca fornecer e oportunizar a instituição de novos sentidos para elas.

3 O PANO DE FUNDO PARA A PROPOSTA DA MULTIDIMENSIONALIDADE DOS CONHECIMENTOS

Antes de apresentar conceitualmente os pressupostos relacionados à multidimensionalidade dos conhecimentos, é importante expor alguns aspectos que foram determinantes para a concepção desta perspectiva e que são considerados, ao mesmo tempo, o pano de fundo e o horizonte de formação dessa proposição. Nessa direção, mesmo que de maneira introdutória, é fundamental compreender melhor a responsabilidade social da escola inserida em uma sociedade republicana e democrática, bem como os preceitos fundamentais do “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) articulado às particularidades da EF Escolar. Tais elementos² são centrais no processo de compreensão da multidimensionalidade dos conhecimentos.

2 Para aprofundamento, sugerimos a obra de Bagnara e Boscatto (2022).

Bagnara e Fensterseifer (2020) entendem a escola como uma instituição que desempenha importante papel na democratização dos conhecimentos científicos, filosóficos, éticos e estéticos produzidos pelo ser humano. Desta forma, cabe à escola abrir as portas da “vida pública” aos estudantes, valendo-se de experiências pedagógicas pautadas nos saberes produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da história nos diferentes componentes curriculares.

Essa perspectiva indica que a escola tem papel central no processo de formação humana dos sujeitos, pois, para Maamari (2009), o conceito de humanidade é central numa escola genuinamente republicana. Para a autora, a compreensão desse conceito é alcançada por meio da emancipação intelectual. O processo de emancipação pressupõe o esclarecimento, o qual se articula com a capacidade de entender as relações que se constituem nos âmbitos da cultura, da sociedade, da ciência, dos fatos e das normas, desprendendo-se do apoio e de premissas oriundas de instituições formadoras de consciências ofuscadas.

Diante disso, Bagnara e Boscatto (2022) entendem que a escola republicana pode provocar certo incômodo em determinados grupos sociais, pois sua prerrogativa é potencializar o desenvolvimento intelectual dos estudantes, ao mesmo tempo em que busca distanciar-se e colocar em xeque verdades absolutas, formuladas por entidades de cunho político-partidário, religioso, mercadológico, midiático ou outras formas reducionistas e tendenciosas de interpretação do mundo. As principais finalidades da escola republicana e democrática residem na produção de saberes e no exercício da razão.

Ao assumir-se republicana e democrática, a escola adquire a responsabilidade de fomentar o desenvolvimento de processos educativos com o objetivo de contribuir com a formação de sujeitos esclarecidos/emancipados (BAGNARA; BOSCATTO, 2022; FENSTERSEIFER, 2013; FENSTERSEIFER; SILVA; GONZÁLEZ, 2020). Nessa direção, para Bagnara e Fensterseifer (2019a) a educação pública não pode se limitar unicamente a reproduzir os diversos sentidos e significados encarnados na e pela sociedade, mas, sim, tematizá-los, desnaturalizá-los e desvelá-los, evidenciando a pluralidade de sentidos e significados que as temáticas possuem nos diversos contextos.

Segundo Sacristán e Pérez-Gómez (1998), a escola deveria proporcionar aos estudantes a reconstrução e/ou a reconfiguração dos conhecimentos, atitudes e formas de conduta que são assimiladas direta e acriticamente nas práticas sociais externas a ela. Nessa mesma perspectiva, para González e Fensterseifer (2009), a educação escolar pode tornar esclarecida a reprodução melhorada do mundo ao tematizar a tradição, desnaturalizando-a.

Tal premissa é potencializada na medida em que os processos educativos são desenvolvidos por meio da reflexão e análise crítica, com base em conhecimentos que se distanciam do senso comum e que têm sua validação pautada em comunidades científicas/de especialistas. Desta forma, o processo de escolarização, conforme escrevem Sacristán e Pérez-Gómez (1998), deve apoiar-se no conhecimento público produzido pela ciência, filosofia, cultura, arte e demais áreas.

Isso demonstra que é preciso ter clareza de que existem conhecimentos legitimados e produzidos culturalmente os quais os estudantes têm o direito de aprender. A natureza desses conhecimentos e saberes não pode ser limitada aos contextos particulares, mas, sobretudo, necessita tratar de aspectos da cultura universal, fornecendo generalizações que, mesmo tensionadas pelo contexto, são independentes dele, possibilitando aos estudantes o acesso a uma base referencial para melhor compreender e atuar no mundo (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016).

Em nossa compreensão, esses são conhecimentos que tratam do bem comum e têm potencial para oportunizar aos estudantes uma relação mais lúcida com o mundo (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019b; BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016). Young (2007, 2011) denomina este tipo de conhecimento de “poderoso”, o qual é produzido por comunidades de especialistas e, mesmo não sendo uma exclusividade da ciência, está mais diretamente relacionado com a perspectiva conceitual e científica.

Nessa perspectiva, tal qual Bagnara e Fensterseifer (2020), compreendemos que a escola republicana e democrática tem como responsabilidade permitir aos estudantes a apropriação de conhecimentos poderosos. Conforme explicita Young (2007, p. 1.294), esse não é o conhecimento dos poderosos, mas “refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”.

O conhecimento poderoso refere-se ao conhecimento especializado, o qual difere dos saberes baseados no senso comum e que facilmente circulam no contexto social. É um tipo de conhecimento que difere da experiência pessoal, desafiando-a. O conhecimento poderoso, ao buscar compreender a universalidade e fornecer generalizações, tem o potencial de oportunizar aos sujeitos melhor compreender o contexto, 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.

Young (2007) atribui ao conhecimento poderoso uma natureza conceitual. Bagnara e Fensterseifer (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.

Antes, porém, de apresentar conceitualmente a proposta que denominamos de multidimensionalidade³ dos conhecimentos, é importante registrar que a EF demanda uma forma de tratamento didático-pedagógico dos conteúdos de sua especificidade diferente do realizado pela maioria dos demais componentes curriculares (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019a; FENSTERSEIFER, 2012). Esse aspecto é deveras importante, pois a natureza dos conhecimentos que são produzidos no âmbito da

3 As dimensões dos conteúdos já foram abordadas em Brasil (1997), Zabala (1998), Darido (2001), González e Fraga (2012), dentre outros.

cultura corporal de movimento demandam uma mediação pedagógica que possibilite aos estudantes, ao mesmo tempo, experimentar, vivenciar, praticar e compreender criticamente as relações que os constituem.

4 A MULTIDIMENSIONALIDADE DOS CONHECIMENTOS: UM (NÃO TÃO) NOVO OLHAR SOBRE A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Em nosso entendimento, a EF tematiza os elementos oriundos da cultura corporal de movimento. Isso significa reconhecer que, numa perspectiva multidimensional, por um lado há necessidade de considerar a dimensão da apropriação conceitual ou dos “saberes-enunciados” (CHARLOT, 2009), e, por outro e de maneira orgânica, a EF necessita lidar com a dimensão da prática corporal, que engloba o movimento humano, a experimentação corporal, a vivência prática, o “se-movimentar” (KUNZ, 2004).

Nessa conjuntura, podemos identificar duas dimensões dos conhecimentos de especificidade da EF: a dimensão conceitual e a dimensão corporal. Desta forma, para o desenvolvimento de ações de ensino e a produção de conhecimentos poderosos, é fundamental que cada conteúdo estudado (esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura etc.) seja mediado numa perspectiva de aprofundamento gradativo e multidimensional, de forma que supere a fragmentação dos conhecimentos e a dicotômica relação entre teoria e prática na configuração do processo educativo.

Assim sendo, concordamos com Bagnara e Fensterseifer (2019a) quando afirmam que a EF necessita tematizar os conteúdos e conhecimentos de sua especificidade, “fazendo com” (dimensão da prática corporal) e “falando de” (dimensão dos conceitos), o que demanda, inicialmente, uma forma particular de estruturação dos conteúdos de ensino no currículo. Conceber as duas dimensões de maneira articulada e interdependente, considerando a sua organicidade, é uma premissa determinante para, por um lado, não transformar a EF num componente curricular pautado majoritariamente pelo discurso ou, por outro, que desenvolva, de forma exacerbada, um “praticismo” com um fim em si mesmo, desconsiderando a produção conceitual do universo da cultura corporal de movimento. Nesta perspectiva, estas duas dimensões necessitam ser pensadas, estruturadas, sistematizadas e mediadas numa relação dialética.

A dimensão da prática corporal engloba os conhecimentos produzidos com base na experiência realizada, predominantemente no e pelo movimento corporal. Pode-se afirmar que se referem ao “saber-fazer” expressado na ação corporal e que emerge da experiência do se-movimentar (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Assim, o movimento corporal é compreendido para além do paradigma empírico-analítico. Nesse prisma, para Boscatto (2008) o movimento humano extrapola um viés estritamente instrumental e fragmentado, reduzido a números e dados estatísticos, com a pretensão de servir de estereótipo único e verdadeiro para os sujeitos.

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. 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.

Nessa compreensão, o movimento humano pode ser concebido como “um diálogo entre o homem e o mundo” (KUNZ, 2004), em que o sujeito que “se movimenta” atribui sentidos e significados próprios às ações corporais. Com base no descrito concordamos com González e Fensterseifer (2010), quando afirmam que os saberes produzidos pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão conceitual sobre elas, da mesma forma que os conhecimentos originados na vivência da prática corporal não substituem as ferramentas cognitivas fornecidas pelos conceitos.

Aprofundando essa premissa, Charlot (2009) entende que as exigências de praticar determinado conteúdo da cultura corporal de movimento produzem aprendizados diferentes do estudar, conceitualmente, tal conteúdo, pois o aprendizado é inscrito no corpo-sujeito vivenciado sob o olhar do outro e de si mesmo. Nessa direção, para produzir aprendizagens inscritas no corpo-sujeito dos estudantes torna-se determinante oportunizar vivências e experiências práticas, mesmo que incipientes. Para o autor, o resultado dessa aprendizagem, ao não ser tomado como um simples princípio, tampouco como uma prática descolada de sentido, constitui uma forma de relacionamento reflexivo com o mundo humano, com potencial para desenvolver uma relação mais lúcida com o universo da cultura corporal de movimento.

Nesse sentido, González e Fensterseifer (2010) asseveram que as experiências corporais não são apenas meios para aprender outras coisas, mas modos de interação que geram um tipo de conhecimento particular e insubstituível. Em outros termos, se ao estudante não estiverem sendo oportunizadas formas de experimentação das diversas possibilidades de movimento sistematizado, ele é privado de parte do acervo cultural produzido pela humanidade (GONZÁLEZ, 2006; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Por sua vez, os conhecimentos relacionados à dimensão conceitual 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. Os autores entendem que a dimensão conceitual possui duas perspectivas, denominando-as de “conhecimentos/saberes técnicos” e “conhecimentos/saberes críticos”.

Para os autores, os conhecimentos conceituais técnicos estão relacionados à lógica interna, pois estão diretamente vinculados com aspectos intrínsecos do conteúdo. Dessa forma, pode-se afirmar que os conhecimentos conceituais técnicos articulam os conceitos necessários à compreensão das características e do funcionamento de determinado conteúdo da cultura corporal de movimento numa dimensão operacional.

Os conhecimentos conceituais críticos vinculam-se àquilo que chamamos de lógica externa, pois tratam da inserção do conteúdo em determinados contextos socioculturais. Além disso, tais conhecimentos podem ser pensados numa lógica transversal, pois, ao mesmo tempo, articulam-se com vários temas da cultura corporal de movimento, ultrapassando as fronteiras do conteúdo em estudo. Pode-se concluir que os conhecimentos conceituais críticos lidam com temas que permitem aos estudantes analisar as manifestações da cultura corporal numa perspectiva ética e estética, relativas às razões de sua produção e transformação e, ainda, à vinculação local, nacional e global (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019a; GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Os conhecimentos conceituais críticos têm potencial para contribuir com a formação política do estudante, oportunizando o desenvolvimento de um processo formativo voltado para o exercício da cidadania, pautado pela produção de conhecimentos poderosos com um viés crítico-social. Nesse sentido, entendemos que a EF estaria contribuindo para potencializar aos estudantes o desvelamento e a desnaturalização de temáticas de uma lógica externa, relacionadas à cultura corporal de movimento e que interferem na atuação política do sujeito no espaço público em uma sociedade republicana e democrática.

Os pressupostos teóricos apresentados por González e Fraga (2012) deram origem às dimensões macro desta proposta: a dimensão da prática corporal e a dimensão conceitual. Destas duas dimensões, propomos cinco subdimensões dos conteúdos, as quais podem se constituir em maneiras interessantes para se pensar na organização didático-metodológica para o ensino da EF, além de permitir uma melhor estruturação e aproximação da EF das especificidades da escola pública, que se propõe republicana e democrática.

5 AS SUBDIMENSÕES DO CONHECIMENTO: ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A produção dos conhecimentos no processo educativo da EF necessita contemplar a formação política e o exercício da cidadania, tendo como horizonte de formação a atuação dos sujeitos em uma sociedade republicana e democrática. Nesse sentido, os conteúdos de ensino necessitam ser tematizados em níveis de profundidade e de diversidade, tendo como critério uma relação de tensão com os saberes produzidos historicamente pelo campo acadêmico-científico da EF. Para tanto, propomos uma estruturação didático-pedagógica organizada em subdimensões dos conteúdos, quais sejam: subdimensões das práticas corporais (fundamentais e avançadas) e subdimensões conceituais (fundamentais, relacionais e crítico-sociais).

Especificamente na subdimensão das práticas corporais fundamentais, estão alocados aqueles 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. Por exemplo, seriam elencados e ensinados os princípios operacionais e os gestos técnicos que

caracterizam determinado esporte, os passos ou ritmo de determinado estilo de dança que a configuram como aquele estilo e não outro, os movimentos específicos que caracterizam determinada luta, dentre outros.

Por sua vez, os conhecimentos vinculados à subdimensão das práticas corporais avançadas estão relacionados àqueles 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 lutas podem ser ensinados golpes mais refinados ou katas⁴, formações diversas e refinadas em grupos de ginástica competitiva etc. Considerando as condições operacionais e objetivas que atravessam o processo educativo, por um lado compreendemos que nem sempre poderão ser ensinadas as duas subdimensões para todos os conteúdos que compõem o currículo da EF Escolar. É pertinente considerar essa premissa pois, além de haver quantidade e diversidade considerável de conteúdos da cultura corporal de movimento, no interior de cada conteúdo específico avolumam-se elementos e variáveis (sistemas de jogos, posicionamentos, componentes estratégicos, passos e coreografias complexas, golpes de difícil realização etc.) que podem ser ensinados e que, afora exigirem conhecimento especializado do professor, necessitam de tempo disponível e infraestrutura que apresente segurança. Por outro lado, na hipótese de haver condições que possibilitem o ensino dos conteúdos vinculados à subdimensão das práticas corporais avançadas e que não causem prejuízos ao ensino da diversidade da cultura corporal de movimento, sugere-se aprofundar o processo educativo.

Acerca da dimensão conceitual, sugerimos três importantes subdimensões dos conteúdos, quais sejam: conceitual fundamental, conceitual relacional e conceitual 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. Além disso, 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/articulando-se, também, com outros conteúdos da cultura corporal de movimento. Assim, nesta subdimensão, os conhecimentos tematizados têm como base o conteúdo que está sendo ensinado, porém não são exclusivos a ele ou têm um “fim nele mesmo”.

4 São movimentos combinados ou formas de lutas imaginárias com golpes característicos do estilo de luta em estudo.

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. Para exemplificar, os conhecimentos “relacionais” podem estabelecer “relações” entre o estudo do esporte com a ginástica de condicionamento físico, por meio do conteúdo capacidades físicas e/ou *doping* e da dança com a capoeira, pois são conteúdos que têm aproximações na sua origem e perspectiva de desenvolvimento (música, ritmo, movimentos coreografados etc.), dentre uma gama de possibilidades.

A terceira subdimensão, denominada conceitual crítico-social, engloba 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. Nesta subdimensão, os conhecimentos são estudados numa tensão constante com o contexto sociocultural, considerando, fundamentalmente, o mundo do trabalho, temáticas fundamentais para o exercício da cidadania e o tempo livre dos sujeitos.

Os conhecimentos da subdimensão conceitual crítico-social têm potencial para o desenvolvimento de ações educativas integradas e interdisciplinares, pois as temáticas vinculadas a ela atravessam várias áreas do conhecimento. Por exemplo, os conhecimentos sobre o corpo (da área de EF), que podem ser tematizados levando em conta a sua relação com o mundo do trabalho ou com a anatomia humana na perspectiva de outros componentes ou áreas; a saúde (viés da EF) com a biotecnologia, meio ambiente ou Sistema Único de Saúde, da biologia e sociologia; os esportes e os megaeventos esportivos da EF e sua relação/integração com a sociedade e o mundo do trabalho em outras áreas, dentre outras possibilidades.

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 didáticas 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.

Para ilustrar, no Quadro 1 é exemplificado, de maneira introdutória, como poderiam ser organizados os conteúdos de ensino para uma unidade didática de dança no Ensino Médio com base nas subdimensões dos conteúdos.

Quadro 1 – Exemplificação da organização dos conteúdos com base nas subdimensões

Dança		
Dimensão conceitual		
Fundamental	Relacional	Crítico-social
Caracterização, classificação, estilos e formas de manifestação. Dança, movimento humano, espaço, tempo e ritmo. Origem, indumentária, ritmos, músicas populares do estilo escolhido.	Dança, movimento humano e linguagem/expressão corporal. Estética e ritmo. Dança e exercício físico.	Dança, cultura e tradição. Dança, preconceito e discriminação. Dança: manifestação artística, profissional e de lazer. Dança, padrões corporais, erotização e problemáticas sociais.
Dimensão corporal		
Fundamental	Avançada	
Estrutura rítmica, passos, coreografia de estilos de danças. Dança e expressividade: representação corporal de temas e problemáticas atuais.	Princípios coreográficos e movimentos complexos/avançados de um estilo de dança. Organização e execução de uma mostra de dança escolar.	

Fonte: elaborado pelos autores, 2022.

Dependendo das condições contextuais e objetivas em que os professores atuam, é possível atribuir maior ênfase em determinada subdimensão. O tempo disponível poderá ser determinante para o desenvolvimento de todas as subdimensões dos conteúdos e, assim, entendemos que na dimensão da prática corporal (fundamental e avançada) nem sempre será possível ensinar as duas subdimensões para todos os conteúdos. Já para a dimensão dos conhecimentos conceituais, percebemos como determinante para o desenvolvimento de um projeto educativo pautado pelos pressupostos republicanos e democráticos ensinar as três subdimensões para todos os conteúdos, mesmo que isso demande elevado esforço docente.

6 TEMAS ARTICULADORES DO CONHECIMENTO E TEMAS INTEGRADORES DO CURRÍCULO

A perspectiva de considerar a organização dos processos de ensino e aprendizagem na EF pautada pela multidimensionalidade dos conhecimentos tem relação orgânica com dois importantes desdobramentos, que são determinantes para uma educação preocupada em produzir conhecimentos poderosos e pautada nos pressupostos republicanos e democráticos da sociedade: os temas articuladores do conhecimento e os temas integradores do currículo.

Os temas articuladores do conhecimento, em grande medida, são constituídos pelos conhecimentos elencados na subdimensão conceitual relacional (não somente eles) e são concebidos com o objetivo de enfrentar a problemática da fragmentação interna da EF. Essa questão origina-se, geralmente, quando os conteúdos e conhecimentos são ensinados de maneira isolada e desconexa, gerando a falta de

articulação, conexão e diálogo entre os distintos conteúdos que compõem o universo da cultura corporal de movimento.

Da mesma forma que Bagnara e Fensterseifer (2019a), entendemos que é fundamental oportunizar aos estudantes condições para confrontar as formas de conhecimento e como eles se relacionam com e entre os diferentes conteúdos da cultura corporal de movimento, para que, num processo recursivo, espiralado e reflexivo, possam ser ressignificados. Esse movimento tem potencial para permitir a construção de formas mais elaboradas e complexas de pensamento e, ao mesmo tempo, diminuir as possibilidades de elaboração de concepções fragmentadas e contraditórias.

Atentar para esse aspecto é fundamental, pois, para Soares *et al.* (2012, p. 34), a forma de estudo dos conteúdos em etapas e sem simultaneidade “dificulta o desenvolvimento da visão de totalidade do aluno na medida em que trata os conteúdos de forma isolada, desenvolvendo uma visão fragmentada da realidade”. Nessa conjuntura, os temas articuladores do conhecimento têm como pressuposto básico encontrar pontos de articulação entre os diferentes conteúdos que compõem o universo da cultura corporal de movimento, para que se possa fazer aproximações e conexões entre eles.

Os temas articuladores do conhecimento constituem-se em “pontes” que conectam os conteúdos da EF, estabelecendo relações entre os conhecimentos e as particularidades que compõem o seu campo interno (social, cultural, anatômico, fisiológico, cinesiológico etc.). Essa pode ser uma das premissas fundamentais da configuração do currículo da EF, pois entendemos que um processo formativo que intenciona produzir conhecimentos poderosos necessita problematizar os fenômenos em múltiplas perspectivas e desenvolver uma forma de abordagem metodológica que permita apreender suas determinações e relações fundamentais.

Além dos temas articuladores do conhecimento, propomos os temas integradores do currículo, os quais entendemos como determinantes para que a EF (e, nesse caso, a cultura corporal de movimento) possa estar em “diálogo” com outros componentes curriculares e áreas do conhecimento. Os temas integradores do currículo vinculam-se, basicamente, à subdimensão conceitual crítico-social, e podem emergir de problemáticas socialmente constituídas relacionadas à cultura corporal de movimento e que, para uma compreensão alargada, necessitam ser tratadas pedagogicamente por diferentes componentes/áreas, promovendo trabalhos integrados/interdisciplinares.

É importante registrar que, quando tratamos dos temas integradores do currículo, não estamos sugerindo que os distintos componentes curriculares abram mão das suas especificidades, colocando-se a serviço de outros componentes ou áreas. Pelo contrário, em nossa compreensão um tema integrador necessita ser analisado de maneira mais ampla, quando os distintos componentes curriculares se constituem em “lentes” por meio das quais os estudantes enxergam a temática em estudo no mundo. Por óbvio, existem conteúdos de ensino listados na subdimensão conceitual crítico-social que podem ser tratados pedagogicamente na própria área, não sendo necessário, desta forma, que outros componentes ou áreas do

conhecimento se façam presentes durante o seu ensino, mantendo um caráter “mais disciplinar”, porém é importante que seja considerado um contexto sociocultural mais abrangente para sua tematização.

Em outros termos, ao ensinar temas integradores do conhecimento, os distintos componentes curriculares buscam aproximações e distanciamentos epistemológicos sob diferentes olhares (áreas), fornecendo aos estudantes critérios para melhor analisar e se relacionar com o assunto tematizado de maneira interdisciplinar no mundo em que vivemos. Para que seja possível fomentar o desenvolvimento da integração curricular e trabalhos interdisciplinares de maneira mais efetiva, torna-se fundamental que haja a previsão de tempos e espaços específicos nos Projetos Pedagógicos das escolas.

Conjecturando, entendemos que a integração curricular pode ser desenvolvida a partir de espaços curriculares próprios, destinados intencionalmente à realização de ações que tenham o objetivo de integrar os conhecimentos, por exemplo, Oficinas Integradoras, Projetos Integradores, Projetos Interdisciplinares, Projetos de Formação e Integração etc. As temáticas abordadas nesses espaços podem estar vinculadas ao itinerário formativo (no caso do Ensino Médio) ou às demais áreas do conhecimento, sendo permeadas e tensionadas pelas perspectivas do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, buscando superar, desta forma, as experiências pessoais e particulares dos estudantes (muitas delas baseadas sobremaneira no senso comum).

Além disso, para o desenvolvimento de ações educativas integradas pode-se pensar na realização de pesquisas com discussões em seminários nos tempos e espaços próprios da EF com a participação de docentes de outros componentes curriculares. Desse modo, o ensino e a análise dos “temas integradores” podem ser estruturados de forma coletiva, com a participação de outros professores em determinadas e pontuais aulas de EF ou, ao contrário, o professor de EF participando das aulas de outros componentes curriculares.

Entendemos que as dinâmicas aqui propostas têm potencial para demonstrar aos estudantes as complexas e múltiplas teias de relações que se estabelecem, circundam e atravessam os variados assuntos e conteúdos que são ensinados na escola, nas diversas áreas do saber e, mais especificamente, em cada componente curricular. Esses pressupostos podem oportunizar o alargamento dos conhecimentos tematizados, com a compreensão das problemáticas analisadas juntamente com seu entorno e atravessamentos, suas articulações com as diferentes áreas do conhecimento e suas relações com o mundo.

Por fim, mesmo tendo afirmado anteriormente que os temas integradores do currículo têm uma relação mais orgânica com a dimensão conceitual dos conteúdos (de maneira mais próxima ainda com a subdimensão crítico-social), alertamos que não podem ser desconsideradas possibilidades de integração e aproximações interdisciplinares com a dimensão corporal, que, mesmo sendo uma dimensão muito particular da área da EF, pode, em certa medida, fomentar o desenvolvimento de ações educativas juntamente com outros componentes curriculares.

7 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao objetivar, neste estudo, apresentar conceitualmente uma proposição educativa para o ensino da EF, considerando a multidimensionalidade dos conhecimentos, importa destacar que não tivemos a pretensão de mostrar uma proposta com potencial para “salvar a lavoura” por completo. Pelo contrário, buscamos apenas demonstrar o resultado (mesmo provisório) dos enfrentamentos e das soluções (também provisórias) que temos elaborado para os problemas que emergem em nossa *práxis* educativa.

Mesmo reconhecendo que a proposta da multidimensionalidade dos conhecimentos, com as subdimensões dos conteúdos, pode não “resolver” todos os problemas da área, entendemos que levar a sério o referencial teórico que a embasa, somado ao esforço reflexivo docente para pensar na estruturação e organização do processo educativo que a proposta explicita, pode se constituir numa boa alternativa para promover a organização do processo de ensino deste componente curricular na escola, potencializando, efetivamente, a produção de conhecimentos poderosos acerca da cultura corporal de movimento.

Reconhecemos, também, que num primeiro momento pode ser menos problemático pensar o currículo escolar e o processo educativo pela perspectiva da multidimensionalidade na EF a partir dos anos finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental II). Mesmo, porém, com limitações e com a necessidade da realização de ajustes e aproximações com as especificidades de cada contexto, entendemos que é possível pensar em articulações nesse sentido, mesmo incipientes ou em caráter experimental, igualmente nos níveis educacionais iniciais.

Em conclusão, cabe destacar que as análises e críticas que supostamente serão realizadas pelos colegas que, porventura, se identificarem com a proposta e a levarem a cabo, são determinantes para aprimorá-la, apontando suas fragilidades e potencialidades. A realização desse movimento é fundamental, pois o desenvolvimento de uma EF imbricada em produzir conhecimentos poderosos acerca da cultura corporal de movimento e que contribua para o exercício da cidadania numa sociedade republicana e democrática é uma tarefa coletiva, a qual necessita das contribuições de todos que estão envolvidos com o processo educativo.

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: Editora Unijuí, 2022.

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

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.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 4, e102. 2019b. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/23142561e102>. Acesso em: 12 fev. 2022.

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

BETTI, Mauro. **Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

BOSCATTO, Juliano Daniel. **Por uma didática comunicativa para a educação física escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Revista Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 12 fev. 2022.

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

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017a.

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

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.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista Fluminense de Educação Física Escolar**, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

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

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

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física, ciência e compromisso social. *In*: DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira *et al.* (org.) **Educação Física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão: Ufes, 2013. p. 15-30.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 243-256, out./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.6046>

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, jul. 2012. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3152>. Acesso em: 23 mar. 2022.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Sidinei Pithan; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Escola, conhecimento e democracia: o lugar da educação física. *In*: GALAK, Eduardo; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (org.). **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**. Natal: EDUFRN, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. *In*: REZER, Ricardo (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>. Acesso em: 15 mar. 2022.

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

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

MAAMARI, Adriana Mattar. A fundamentação filosófica da escola republicana. **Contexto & Educação**, ano 24, n. 82, p. 59-81, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/viewFile/1012/767>. Acesso em: 16 fev. 2022.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Uma orientação hermenêutica para o trabalho docente na educação superior. *In*: SILVA, Maurício Roberto da; PAIM, Elison 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, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 349-353.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-624, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, 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 fev. 2022.

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

Abstract: This essay aims to conceptually specify an educational proposition for Physical Education, guided by the multidimensionality knowledge whose centrality is the production of powerful knowledge. In that direction, we propose two “macro” dimensions, from which five sub-dimensions originate. The macro dimension of body practices unfolds in the sub-dimensions of fundamental and advanced body practices. The macro conceptual dimension, in fundamental conceptual sub-dimension, relational and social critical. Even recognizing that multidimensionality knowledge proposal may not “solve” all the problems in the area, we understand that taking the theoretical framework which supports it seriously can constitute a good alternative for the organization of the teaching process of this curricular component, effectively enhancing the knowledge production about the movement body culture.

Keywords: Education Primary and Secondary. Learning. Knowledge. Teaching.

Resumen: El objetivo de este ensayo es explicitar conceptualmente una propuesta educativa para la Educación Física, guiada por la multidimensionalidad de los conocimientos y qué tiene como aspecto central la producción de conocimientos poderosos. En esta dirección, proponemos dos “macrodimensiones”, de las cuales se originan cinco subdimensiones. La macrodimensión de las prácticas corporales se desdobra en las subdimensiones de las prácticas corporales fundamentales y avanzadas; la macrodimensión conceptual, en subdimensión conceptual fundamental, relacional y crítico-social. Incluso reconociendo que la propuesta de la multidimensionalidad de los conocimientos puede no “resolver” todos los problemas del área, entendemos que tomar en serio el marco de referencia teórico que la sustenta puede constituirse en una buena alternativa para la organización del proceso de enseñanza de este componente curricular, potenciando, de manera efectiva, la producción de conocimientos acerca de la cultura corporal de movimiento.

Palabras clave: Educación Primaria y Secundaria. Aprendizaje. Conocimiento. Enseñanza.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Ivan Carlos Bagnara: Conceituação, Redação – rascunho original e Redação - revisão e edição.

Juliano Daniel Boscatto: Conceituação, Redação – rascunho original e Redação - revisão e edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

COMO REFERENCIAR

BAGNARA, Ivan Carlos; BOSCATTO, Juliano Daniel. Multidimensionalidade dos conhecimentos: uma proposição para o ensino da Educação Física. **Movimento**, v. 28, p. e28060, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122960>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.