



## Artigo

# Proposta Curricular de Santa Catarina em Educação Física na Educação Básica: Concepções e possíveis vínculos epistemológicos dos consultores

Curriculum Proposal of Santa Catarina in Physical Education in Basic Education: Conceptions and possible epistemological links of consultants

Propuesta Curricular de Santa Catarina en Educación Física en Educación Básica: Concepciones de los consultores y posibles vínculos epistemológicos

Jaqueline da Silva<sup>1\*</sup>, Ana Flávia Backes<sup>2\*\*</sup>, Allana Alencar<sup>3\*\*\*</sup>, Carolina Fernandes da Silva<sup>4\*\*</sup>

Faculdade IELUSC (BOM JESUS IELUSC), Joinville-SC, Brasil<sup>\*</sup>; Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis-SC, Brasil<sup>\*\*</sup>; Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis-SC, Brasil<sup>\*\*\*</sup>

## Resumo

Analisam-se as bases epistemológicas presentes na construção da escrita da Proposta Curricular de Santa Catarina em Educação Física na Educação Básica (PCSCEF) e os possíveis vínculos epistemológicos de seus consultores nas versões de 1991 e 1998. A pesquisa qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada conduzida com os consultores que participaram na construção das respectivas versões da PCSCEF. Os dados obtidos foram tratados por meio da Análise de Conteúdo, com o auxílio do *software* QSR Nvivo, versão 12.0. Para a sistematização das análises foram elencadas as seguintes categorias *a posteriori*: bases epistemológicas da PCSCEF; o contexto da PCSC - o ecletismo teórico da Educação Física; e os possíveis vínculos epistemológicos dos consultores da PCSCEF. Como resultado, identificou-se que o Materialismo Histórico e Dialético e a teoria da aprendizagem Histórico-Cultural são as bases que norteiam ambas as versões

<sup>1</sup> Docente do Curso de Educação Física da Faculdade IELUSC, Mestra em Educação Física. ORCID id: 0000-0002-5248-3679. E-mail: jaqueline\_s91@yahoo.com

<sup>2</sup> Docente da Rede Estadual de Santa Catarina e da Rede Municipal de Florianópolis. Mestra em Educação Física. Membro do Laboratório de Pedagogia do Esporte. ORCID id: 0000-0002-3949-8809. E-mail: anafb21@gmail.com

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação Física do Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestra em Ciências do Movimento Humano. ORCID id: 0000-0002-0280-7567. E-mail: allanaa.alencar@gmail.com

<sup>4</sup> Docente do Departamento de Educação Física, do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Ciências do Movimento Humano. Líder do Sôma - Núcleo de Estudos em Cultura, Corpo e Movimento. ORCID id: 0000-0003-0026-1318. E-mail: carol\_ed.fis@hotmail.com

investigadas. Como referências, a PCSCEF utiliza diferentes perspectivas da Educação Física, algumas até antagônicas ao Materialismo Histórico e Dialético. Concluiu-se que a presença de um ecletismo teórico na PCSCEF sugere indícios de um caminho para uma definição de multidisciplinaridade da Educação Física, a qual também era um reflexo dos possíveis vínculos epistemológicos dos consultores e do contexto da época em que a Proposta foi escrita. Para os consultores, o ecletismo teórico, delineado pela multidisciplinaridade, foi uma necessidade, pois a adoção de apenas uma base epistemológica e uma única teoria seria insuficiente.

### **Abstract**

The epistemological bases present in the construction of the writing of the Santa Catarina Curriculum Proposal in Physical Education in Basic Education (PCSCEF) and the possible epistemological links of its consultants in the 1991 and 1998 versions are analyzed. The qualitative, descriptive and interpretive research was carried out through a semi-structured interview conducted with the consultants who participated in the construction of the respective versions of the PCSCEF. The data obtained were treated through Content Analysis, with the help of the QSR Nvivo software, version 12.0. For the systematization of the analyses, the following categories were listed a posteriori: epistemological bases of the PCSCEF; the PCSC context - the theoretical eclecticism of Physical Education and the possible epistemological links of PCSCEF consultants. As a result, it was identified that Historical and Dialectical Materialism and the Historical-Cultural Learning Theory are the bases that guide both investigated versions. The references, PCSCEF uses different perspectives of Physical Education, some even antagonistic to Historical and Dialectical Materialism. It was concluded that the presence of theoretical eclecticism at PCSCEF suggests signs of a path towards a definition of multidisciplinarity in Physical Education, which was also a reflection of the consultants' possible epistemological links and the context of the time when the Proposal was written. For the consultants, theoretical eclecticism, outlined by multidisciplinarity, was a necessity, as the adoption of just one epistemological basis and one single theory would be insufficient.

### **Resumen**

Se analizan las bases epistemológicas presentes en la construcción de la redacción de la Propuesta Curricular de Santa Catarina en Educación Física en la Educación Básica (PCSCEF) y los posibles vínculos epistemológicos de sus consultores en las versiones de 1991 y 1998. La investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa se realizó a través de una entrevista semiestructurada realizada a los consultores que participaron en la construcción de las respectivas versiones del PCCEF. Los datos obtenidos fueron tratados a través de Content Analysis, con la ayuda del software QSR Nvivo, versión 12.0. Para la sistematización de los análisis se enumeraron a posteriori las siguientes categorías: bases epistemológicas del PCSCEF; el contexto del PCSC - el eclecticismo teórico de la Educación Física y los posibles vínculos epistemológicos de los consultores del PCSCEF. Como resultado, se identificó que el Materialismo Histórico y Dialético y la Teoría del Aprendizaje Histórico-Cultural son las bases que orientan ambas versiones investigadas. Como referencias, PCSCEF utiliza diferentes perspectivas de la Educación Física, algunas incluso antagónicas al Materialismo Histórico y Dialético. Se concluyó que la presencia de un eclecticismo teórico en el PCSCEF sugiere indicios de un camino hacia una definición de multidisciplinaria en Educación Física, que fue también un reflejo de los posibles vínculos epistemológicos de los consultores y el contexto en el momento en que se redactó la Propuesta. Para los consultores, el eclecticismo teórico, perfilado por la multidisciplinaria, era una necesidad, ya que la adopción de una sola base epistemológica y una sola teoría sería insuficiente.

**Palavras-chave:** Proposta Curricular de Santa Catarina, Epistemologia, Educação Física.

**Keywords:** Curricular Proposal of Santa Catarina, Epistemology, Physical Education.

**Palabras clave:** Propuesta Curricular para Santa Catarina, Epistemología, Educación Física.

## 1. Introdução

A oferta da escolarização se efetiva por meio dos entes federados, com base na estruturação de sistemas educativos próprios. Ao considerar o cenário brasileiro, especificamente a constituição histórica e a trajetória das políticas educativas relacionadas à educação básica, pode-se afirmar que tal processo tem compreendido a descontinuidade e a gestão de políticas conjunturais governamentais em detrimento de um planejamento de políticas públicas do Estado (TOMAZ; VIANA, 2016). Essa dinâmica de desarticulação atinge as reformas educacionais e revela o quadro complexo, com consecutivas mudanças nas legislações, nos financiamentos educacionais e na relação entre as diferentes instâncias de gestão (DOURADO, 2007; DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Ao longo desse percurso, as políticas curriculares vêm assumindo centralidade nas reformas educacionais e propondo mudanças que envolvem desde documentos de orientação curricular a aportes teóricos e sistemas de avaliação e incentivo nas formações iniciais e continuadas aos profissionais da área da educação (TOMAZ, 2018). Cumpre notar que as políticas curriculares são aqui entendidas como um processo de seleção e de produção de saberes, capazes de repercutir nas formas de organização de tudo o que é selecionado para ser possivelmente ensinado (LOPES, 1999), ou seja, “uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111). Compreende um processo racional de intervenção instrumental e de negociação com vistas à orientação da prática educacional (ELMORE; SYKES, 1992; WISE, 1979), na qual existem estruturas de poder macropolíticas (Estado) e micropolíticas (escolas, professores, alunos), redes informais de decisão e práticas discursivas que intervêm de modo ativo na decisão curricular (PACHECO, 2000).

Nesse contexto de complexas *performances* ao longo da história da escolarização brasileira, o movimento de elaboração das propostas curriculares estaduais tem início na década de 1980. Ressalta-se que os termos “propostas curriculares” e “currículo” são compreendidos de formas distintas. Enquanto o primeiro, objeto deste estudo, refere-se a uma sugestão, a um “caminho possível” a ser percorrido, sem o caráter de obrigatoriedade, que fornece subsídios ao desenvolvimento do trabalho dos educadores, o segundo está relacionado ao “processo” que deve ser seguido, sendo uma construção cultural (GRUNDY, 1987) que assume o papel de guiar as experiências e as responsabilidades do contexto escolar (RULE, 1973); não se trata de um objeto estático, é um plano elaborado que se manifesta por meio da prática, do diálogo e das reflexões (SACRISTÁN, 1995).

A trajetória que marca o processo de construção, organização, discussão, sistematização e disseminação da Proposta Curricular de Santa

Catarina (PCSC) - um trabalho coordenado pela Secretaria de Estado da Educação a partir de 1988 -, contou com a participação de uma parcela expressiva de educadores, tendo como objetivo a formulação de diretrizes curriculares para o sistema estadual de ensino (DA SILVA THIESEN; STAUB; MAURÍCIO, 2011). O resultado da primeira publicação em 1991, com o título “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”, foi um caderno que contemplou a apresentação dos pressupostos filosóficos e metodológicos, os conteúdos programáticos para os componentes curriculares e as concepções de avaliação (DA SILVA THIESEN; STAUB; MAURÍCIO, 2011; DE SOUZA PERES; TORRIGLIA, 2012).

Essa proposta tinha como princípio uma concepção de sociedade para o currículo escolar a partir da teoria Histórico-Cultural, de Antônio Gramsci. A escola passou a ser responsável pela formação integral do sujeito, possibilitando e facilitando o acesso ao conhecimento, e pretendendo, por meio da formação, construir uma sociedade justa e igualitária (SANTA CATARINA, 1991). Todavia, uma segunda etapa de discussão teve início em 1995, culminando em uma nova versão da PCSC, publicada em 1998. Desta vez, visava aprofundar as questões teóricas relacionadas às áreas de conhecimento e agregar novas contribuições (TOMAZ; VIANA; MARTINS FILHO, 2017). Diferentemente da anterior, a nova versão abordou conteúdos como esporte e jogo, em detrimento da ginástica e da dança, que não foram contempladas devido à escassez literária na perspectiva Histórico-Cultural (SKRSYPCSAK, 2007).

Sendo a PCSC um documento norteador que orienta a educação catarinense, sua gênese está diretamente relacionada ao processo de redemocratização ocorrido no período de abertura política na década de 1980, cujo objetivo era a superação do quadro de marginalização, exclusão social e a evasão escolar, com vistas à melhoria da qualidade do ensino (DE SOUZA PERES; TORRIGLIA, 2018). Na década seguinte, 1990, as discussões sobre os encaminhamentos do contexto escolar se modificaram, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996, que passou a definir e regulamentar o sistema educacional brasileiro, repercutindo nas orientações para a Educação Física escolar. Deste modo, visando agregar ao currículo as novas demandas oriundas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a PCSC foi atualizada no primeiro semestre de 2014 com a colaboração e a construção coletiva de educadores de todo o Estado (TOMAZ, 2018). Em sua nova versão, conteúdos como lutas, saúde e beleza, jogos eletrônicos, tecnologia e espetacularização do esporte, além de outras temáticas transversais, foram contemplados (SANTA CATARINA, 2014).

Diante da importância desse documento para a Educação catarinense, a literatura tem aprofundado seus debates ao abordar a PCSC quanto aos seus pressupostos teórico-metodológicos (FURLANETTO, 2007; SKRSYPCSAK, 2007; DA SILVA THIESEN; STAUB; MAURÍCIO, 2011; ETO; NEIRA, 2014; TOMAZ; VIANA, 2016; TOMAZ; VIANA; MARTINS FILHO, 2017; TOMAZ, 2018; DE SOUZA PERES; TORRIGLIA, 2012), à diversidade cultural (FARIAS *et al.*, 2017), ao contexto ambiental (CASTELLEN *et al.*, 2017) e às metodologias de ensino ativas na formação continuada (ARRUDA; LORENZINI, 2018). Contudo, não foram encontrados estudos voltados a compreender a elaboração do

documento a partir da perspectiva dos consultores envolvidos em sua elaboração nas versões de 1991 e de 1998, relativamente à área da Educação Física. Corroborando esse quadro, Skrsypcsak (2007), ao investigar os pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física na PCSC, salienta as distinções teóricas no plano do conhecimento, na pluralidade de concepções e nas diversas matrizes epistemológicas utilizadas pelos autores que construíram esses documentos, reforçando, assim, uma diversidade de concepções que implica na conciliação de distintas abordagens mediante a associação e a justaposição de variadas concepções para a elaboração das análises e sínteses propostas.

Diante disso, desdobram-se os seguintes questionamentos norteadores deste estudo: Quais as bases epistemológicas presentes no documento PCSCEF? Quais os possíveis vínculos epistemológicos dos consultores da Proposta Curricular? E como as bases epistemológicas dos consultores estão presentes na PCSCEF? Desta forma, o presente estudo objetiva identificar as bases epistemológicas presentes na construção da escrita da PCSCEF, em suas versões de 1991 e 1998, e analisar os possíveis vínculos epistemológicos dos consultores que auxiliaram na elaboração da escrita do documento de 1991 e de 1998.

## **2. Encaminhamentos metodológicos**

Este estudo caracteriza-se como qualitativo, de caráter descritivo e interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para alcançar os objetivos estabelecidos, utilizou-se como instrumento a entrevista semiestruturada a partir de um roteiro com 14 questões, distribuídas nas seguintes dimensões: Percepção da área da Educação Física (duas questões), PCSCEF (nove questões) e Base Epistemológica na PCSCEF (três questões). A análise documental da PCSCEF, em suas versões de 1991 e 1998, também foi realizada.

Considerando a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, no Capítulo III - Do Processo de Consentimento e do Assentimento Livre e Esclarecido, Art.9, Inciso V, que expressa o direito de o participante do estudo decidir acerca da divulgação de sua identidade, os participantes deste estudo optaram por suas identificações. Portanto, participaram os professores Júlio César Schmitt Rocha e Lara Regina Damiani de Oliveira, ambos doutores em Educação Física, com idade média de 64 anos e aproximadamente 35 anos de experiência no Ensino Superior. Ambos atuaram como consultores acadêmicos na elaboração da PCSCEF, tendo à época aproximadamente 10 anos de experiência no Ensino Superior.

Os participantes foram selecionados de forma intencional, pois, no âmbito da Educação Física, eram os únicos consultores da Proposta, apesar de terem o auxílio de uma equipe de profissionais no trabalho. Todavia, apresentavam uma maior responsabilidade por estarem à frente da construção e sistematização do documento, reforçando o envolvimento ativo nas etapas de sua elaboração.

Ressalta-se que na preparação da PCSCEF, os consultores possuíam vínculos de pesquisa com o Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física (NEPEF), que surgiu no início da década de 1990. O NEPEF visava consolidar

um novo campo de entendimento teórico-prático da Educação Física escolar, para intervir na realidade das aulas de Educação Física.

Para a realização do procedimento, os consultores foram contatados via e-mail e aplicativos de comunicação. Na oportunidade, foram explanados os objetivos, os procedimentos de pesquisa e o convite para a participação do estudo. Mediante os aceites, foram agendados os dias e os horários para a realização das entrevistas, de acordo com a disponibilidade individual dos consultores. Ressalta-se ainda que o roteiro de entrevista foi disponibilizado aos consultores antes dos encontros que caracterizaram a coleta de dados.

A entrevista foi realizada em local adequado, conforme a conveniência dos participantes. Na ocasião, os consultores receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), referente ao projeto de pesquisa aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade pública brasileira (Parecer nº 2.320.436). Na sequência, foram obtidos os dados de identificação dos participantes, e após a realização das questões do roteiro da entrevista, foi oferecido um espaço para que fornecessem informações adicionais que considerassem relevantes para compartilhar com os entrevistadores e, conseqüentemente, contribuir com o estudo.

A entrevista com Rocha (2020) ocorreu de forma presencial nas dependências da universidade. Por sua vez, a entrevista com Oliveira (2020) ocorreu de forma virtual por meio de um aplicativo de comunicação disponível em dispositivo móvel. As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 1 hora e 50 minutos, sendo ambas gravadas por dois dispositivos móveis.

As transcrições das entrevistas foram redigidas de forma naturalista (literal), no programa *Office Word*, e compreenderam aproximadamente 27 laudas. Ao final desse processo, ocorreu a checagem pelos participantes, de modo que as entrevistas e os resultados do estudo foram encaminhados via e-mail para os consultores com o objetivo de realizarem a conferência e a confirmação das declarações.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) de forma indutiva. Para tanto, a Análise de Conteúdo foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Desta forma, a leitura flutuante das transcrições das entrevistas e o recorte de trechos relevantes foram feitos em consonância com o objetivo do estudo, a identificação das unidades de registro e a elaboração posterior das categorias de análise. O programa de *software* QSR Nvivo 12.0 foi utilizado como suporte no processo de sistematização das categorias de análise do estudo.

### 3. Resultados e Discussão

Os resultados deste estudo estão organizados nas seguintes categorias estabelecidas *a posteriori*, a saber: as bases epistemológicas da PCSCEF; o contexto da PCSC - o ecletismo teórico da Educação Física; e os possíveis vínculos epistemológicos dos consultores da PCSCEF. Buscou-se, assim, delinear as relações epistemológicas existentes entre os consultores da PCSCEF com o próprio documento norteador da Proposta.

### 3.1 Bases epistemológicas da PCSCEF

Neste tópico, os consultores versam sobre as bases epistemológicas que fundamentam as versões da PCSCEF. Alguns trechos da última versão também são apresentados para averiguar os apontamentos dos consultores. O período em que ocorreu a elaboração da Proposta, em sua primeira etapa, foi marcado por inúmeras abordagens teóricas, discussões e descobertas que, de determinada maneira, refletiram em seu delineamento, conforme apontado no depoimento de Oliveira (2020):

Era uma base crítica o que considerávamos, pois no documento referente à proposta da secretaria para a Educação, era o marxismo de Gramsci que a permeava. Diante dela, a Educação Física caminhava pelo Materialismo Histórico-Dialético de Ghiraldelli Jr e algumas bases da Fenomenologia que se traduzia pelos escritos do Paulo Freire (A pedagogia do Oprimido, principalmente) e nessa base, o livro de Medina (OLIVEIRA, 2020, p. 3).

De acordo com Oliveira (2020), é possível identificar os reflexos desse cenário na Proposta de 1991, na área da Educação Física, onde constam trechos que remetem à Pedagogia Transformadora de Paulo Freire, orientando os pressupostos teórico-analíticos da teoria curricular crítica:

Uma pedagogia para a transformação visa construir uma teoria fundamentada numa concepção de mundo, de homem, de sociedade, que vincula uma prática voltada para as realidades sociais. Uma sociedade que se proponha ser livre, não deve conceber uma educação que restrinja a liberdade das pessoas (SANTA CATARINA, 1991, p. 69).

Entretanto, embora esse registro sugira uma aproximação com os pensamentos de Freire, não se encontra nas referências a obra do autor. Porém, na introdução geral da PCSC, a obra é citada. Neste sentido, destacam-se os pensamentos de Freire presentes na introdução geral, como: a importância de explorar conteúdos e conhecimentos que estejam relacionados à realidade dos indivíduos para que tenham significado; a compreensão da totalidade do contexto para depois progredir para as partes com vistas a superar o ensino compartimentalizado; a busca de uma produção coletiva e a importância da interdisciplinaridade.

Na Proposta de 1998, na área da Educação Física, o referencial de Paulo Freire passa a ser apontado, diferentemente do que ocorreu na Proposta de 1991, mas sem ser citado na introdução geral. Ao mesmo tempo, no texto de 1998 há indicações que apontam a Teoria de Gramsci da Escola de Frankfurt como sendo a base fundamental para as Propostas, fundamentada nos pressupostos da linha marxista:

O pensamento histórico-cultural na educação, nessa época, no Brasil, entrou pelos textos de Antonio Gramsci (1891-1937) e outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram

divulgadores e intérpretes. [...] Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, [...] Nesta segunda edição (1998), procura-se aprofundar e rever a proposta curricular do Estado, a partir da versão sistematizada em início de 1991, incorporando as discussões realizadas no âmbito da teoria que lhe dá sustentação desde aquela época, e fazendo um esforço para superar posturas lineares que, eventualmente, pontuavam a primeira edição (SANTA CATARINA, 1998, p. 7).

Diante do exposto, os autores Da Silva Thiesen, Staub e Maurício (2011) reforçam que o cenário de construção da escrita da Proposta de 1991 era marcado por inúmeras discussões em torno da transformação social, sendo que, nessa esfera, alguns governantes optaram por delinear propostas educacionais de base crítica, almejando os pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético e da abordagem Histórico-Cultural. Neste contexto, os pensamentos de Paulo Freire e da Pedagogia Histórico-Crítica foram muito valorizados, servindo como fundamentos para a elaboração das versões da PCSC. Assim, Da Silva Thiesen, Staub e Maurício (2011) destacam que, em Santa Catarina, a Proposta abordou as duas linhas, utilizando como referências as obras de Paulo Freire, Saviani, Libâneo, Gramsci e Vygotsky, embora, de forma geral, o pensamento gramsciano tenha sido o predominante.

Oliveira (2020) acrescenta ainda algumas produções e outros autores da Educação Física e da Educação que influenciaram nos pressupostos que orientaram a PCSCEF, tais como Lino Castellani Filho (*Diretrizes Gerais para o Ensino de 2º grau - Educação Física - 1988*), Paulo Ghiraldelli Jr (*Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira - 1988*), João Paulo Subirá Medina (*A Educação Física Cuida do Corpo e Mente - 1986*), Go Tani (*Educação Física Escolar: Fundamentos de uma Abordagem Desenvolvimentista - 1988*), Markus Vinícius Nahas (*Fundamentos da Aptidão Física Relacionada à Saúde - 1989*) e Reiner Hildebrandt (*Concepções Abertas no Ensino da Educação Física - 1988*). Logo, percebe-se que existia um conjunto de abordagens, teorias e bases epistemológicas para a área. Considerando tal cenário, os reflexos desse contexto podem ser observados na fala de Oliveira (2020), quando discorre sobre a base epistemológica da PCSCEF:

Muitas análises posteriores da proposta se referiam a um ecletismo teórico ou “colcha de retalhos”, mas eu digo, na época era necessário distinguir o que era uma concepção crítica ou transformadora de Educação Física, por exemplo, de uma educação militarista, biologicista, desenvolvimentista ou esportivizada, ou... Isto que nos movia a caminhar pela base crítica, a dialogar ou tentar dialogar entre elas. Era importante que todos nós, colegas professores conhecêssemos as vertentes teóricas que permeavam as propostas para a Educação Física e naquele momento era isto o possível e também as trocas de aprendizagens e experiências (OLIVEIRA, 2020, p. 21).

Apesar de todo esse compilado de teorias, segundo Skrsypcsak (s.d.), a Proposta de 1991, na área da Educação Física, está praticamente fundamentada na obra de João Batista Freire (1989), com base na concepção construtivista, que visa valorizar os conhecimentos prévios do educando por meio da construção cultural que, por sua vez, considera o histórico e as estruturas cognitivas do indivíduo.

Quando Oliveira (2020) aponta o materialismo histórico-dialético como uma das bases epistemológicas seguidas pela Proposta, tornou-se possível evidenciar nos relatos de Rocha (2020, p. 31) o mesmo apontamento, “[...] mas teoricamente colocado o Materialismo Histórico e Dialético está aqui na (Proposta) de [19]91 [...]”. Todavia, não foi possível identificar uma referência explícita ao Materialismo Histórico Dialético na Proposta de 1991, ao averiguar tais declarações. Outro ponto a ser destacado, comentado por Skrsypcsak (2007, p. 82), é que a Proposta faz apenas uma citação breve de Marx, não se aprofundando nas discussões e ainda complementando: “fazendo supor que, apesar de afirmar que se apoia na referida concepção, nega a produção de seus autores”. Entretanto, na versão seguinte da Proposta, apresenta-se, de forma clara, a opção pelo Materialismo Histórico e Dialético na Proposta como um todo, desde o início de discussão de sua elaboração:

É importante destacar que o movimento de discussão e sistematização da Proposta Curricular, desde seu início, em 1988, caminhou e caminha ainda na direção de um marco teórico e uma diretriz metodológica bastante definidos. A opção teórica foi feita, desde o início, pela abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético [...] (SANTA CATARINA, 2005, p.10).

O materialismo Histórico e Dialético, idealizado por Karl Marx e Friedrich Engels, “compreende o homem enquanto ser social e histórico, nas relações objetivas que estabelece na produção da vida” (DE SOUZA PERES; TORRIGLIA, 2012, p. 8). Ademais, percebe e valoriza o real, o concreto e a objetividade da realidade (MARTINS; LAVOURA, 2018), na tentativa de compreender a ligação entre a sociedade, a história e o seu funcionamento (NETTO, 2011). Neste sentido, busca superar a dicotomia entre o sujeito e o objeto por meio do diálogo e interpretar a realidade, pois, “trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade” (PIRES, 1997, p. 87).

Considerando a participação efetiva de Rocha (2020) na elaboração das duas versões da Proposta (1991 e 1998), o consultor relata que, em sua perspectiva, o Materialismo Histórico e Dialético segue na PCSC de 1998, embora destaque também a presença da base epistemológica Hermenêutica no documento, esclarecendo que:

Elas têm alguns pontos em comum. Até onde isso é contraditório? Não vejo. Há algumas divergências, contradições, sim, em que uma se opõe, uma nega a outra. Mas se fixar nelas e não perceber a complementaridade e superação do conhecimento é um pensar acadêmico muito tacanho, sectário, dizer que uma elimina a outra. Não, pelo contrário, se

complementam é o processo dialético e espiral do conhecimento (ROCHA, 2020, p. 31).

A palavra hermenêutica é de origem grega e significa interpretar, tornar compreensível e explícito o que está obscuro (MADELA *et al.*, 2017). Segundo Ruedell (2005, p. 226-227), baseado em Scholtz, “a hermenêutica filosófica apenas visa compreender o que torna possível a interpretação e a compreensão, em outras palavras, pergunta pelas condições de possibilidade da compreensão”. Assim, para o exercício da interpretação, é preciso compreender a linguagem, logo, a hermenêutica e a linguagem são temas interligados (POSSAMAI *et al.*, 2016).

Em nenhum momento consegue-se detectar na Proposta, de forma explícita, a adoção pela base epistemológica Hermenêutica, pois o que se encontra é a abordagem da base epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético. Acredita-se que a difícil identificação da base Hermenêutica na proposta de 1998 seja pelo fato de ambas as bases apresentarem características em comum, conforme apontado por Rocha (2020). O Materialismo Histórico e Dialético aparece em alguns momentos na Proposta de 1998, na seção sobre a educação infantil, associado às obras de Vygotsky (1989, 1991, 1993), como *Pensamento e Linguagem, Obras Escogidas I e Obras Escogidas II*, e também a Wallon (1981) e sua obra *Psicologia e Educação na Infância*.

Em consonância às bases epistemológicas apontadas, Rocha (2020) relata que a elaboração da Proposta de 1998 fundamentou-se nos pressupostos de Vygotsky. Por meio da consulta à Proposta de 1998, é possível perceber que os pensamentos de Vygotsky em relação ao jogo, à brincadeira e à formação do indivíduo são utilizados como referência na área da Educação Física. Rocha (2020) destaca também que a Proposta de 1998 direciona os olhares para o coletivo e valoriza mais o ser que o constitui, privilegiando um olhar para o ser humano em uma perspectiva mais humanista. Neste sentido, pode-se observar tal perspectiva quando a Proposta aborda alguns pensamentos, a saber: sentido e significado, que podem estar ligados ao caráter afetivo nas relações; quando relata acerca do desenvolvimento da autonomia nos educandos; e quando destaca que, por meio da linguagem, via movimento humano, revela-se a história de cada um, ao mesmo tempo em que se permite conhecer o outro. Além disso, em várias partes da Proposta cita-se “o homem”, evidenciando a valorização do ser antes que do coletivo:

Se o homem é um ser que se expressa pelo movimento, a Educação Física, enquanto espaço pedagógico, não pode ignorar esta característica própria do ser humano, utilizando, de forma articulada e organizada, propostas de movimentos com múltiplas intencionalidades. Portanto, além de ter um corpo é imprescindível ser corpo (SANTA CATARINA, 1998, p. 223).

Logo, diante dos relatos de Rocha (2020), compreende-se que não houve uma ruptura da Proposta de 1991 para a de 1998, mas uma adequação, já que a perspectiva da última relacionava o ser com o contexto social.

Com relação à teoria de aprendizagem, as Propostas de 1991 e 1998 fundamentam-se na teoria Histórico-Cultural criada por Vygotsky com colaboração de Leontiev e Luria (1988), na obra *Linguagem, desenvolvimento e*

*aprendizagem.* A teoria é caracterizada como “uma corrente da psicologia soviética de base materialista que parte do entendimento de que o homem é um ser histórico e social e que, pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento, participa da coletividade” (CEREZUELA; MORI, 2015, p. 1253).

[...] a Proposta Curricular de Santa Catarina faz a opção pela concepção histórico-cultural de aprendizagem, também chamada sócio-histórica ou sociointeracionista (SANTA CATARINA, 1998, p. 10).

A concepção histórico-cultural, base referencial da Proposta Curricular do Estado, estuda o ser humano a partir da prática social e da evolução histórica da sociedade através dos tempos, vendo-o enquanto produto e processo de contradições e transformações. Nesta concepção, todo o sistema educacional tem o compromisso com um indivíduo crítico, participativo, consciente e politizado, deixando clara a opção de buscar a superação das condições reinantes em nossa sociedade (SANTA CATARINA, 1998, p. 212).

De acordo com Skrsypcsak (2007), a associação que a Proposta faz quando relaciona a concepção Histórico-Cultural ao interacionismo é equivocada. Para tanto, justifica que Vygotsky tinha como objetivo construir uma psicologia baseada nos pressupostos do marxismo para o desenvolvimento humano, visando, assim, superar o modelo biológico. Entretanto, o autor ressalta que a opção pela teoria Histórico-Cultural de aprendizagem segue princípios estabelecidos pelo Materialismo Histórico e Dialético. A versão da Proposta (SANTA CATARINA, 2005) reforça que essa opção adéqua-se à linha do Materialismo Histórico Dialético, uma vez que busca superar a função técnica de um currículo e valorizar mais o social e cultural.

### **3. 2 O contexto da PCSC: o ecletismo teórico da Educação Física**

Considerando os relatos dos consultores ao indicar as bases epistemológicas que fundamentaram a elaboração da Proposta, percebe-se, em ambas as versões, um ecletismo teórico presente no contexto da época, ou seja, um pluralismo disciplinar (pluridisciplinar/multidisciplinar) que, de alguma maneira, influenciou e refletiu na elaboração do documento norteador. Sobre esse aspecto, cabe notar que, desde a construção dos primeiros currículos, sempre existiu na Educação Física uma espécie de ecletismo curricular, baseado na interação e na pluralidade das ciências que a orientam (DA COSTA, 1999). Até hoje, segundo Garcia, Fensterseifer e Rezer (2021), a identidade epistemológica da Educação Física continua sendo um “pomo de discórdia”. A dimensão plural dos conhecimentos que norteiam a Educação Física e suas distintas bases epistemológicas pode, sobretudo, contribuir para o ecletismo teórico mencionado, o qual pode ser reconhecido e apontado na fala dos consultores, nos seguintes trechos:

[...] é... se alguém, um teórico: “Olha, mas aqui há muitas contradições, autores que sustentam a proposta de matrizes diferentes de concepções epistemológicas contraditórias...”

Nosso meio é contraditório, a nossa sociedade é contraditória, e eu querer ter uma hegemônica numa proposta ficaria pior ainda, não daria conta, ficaria muito distante [...] (ROCHA, 2020, p. 7).

Teve análise depois: “Ah, consultora! Mas era um ecletismo teórico”. Mas eu digo, na época era necessário, na época era necessário. Eu via, como eu digo, eu via a necessidade porque depois que passa se torna até mais tranquilo analisar, mas quando você está vivendo não é tão simples assim (OLIVEIRA, 2020, p. 21).

O ecletismo teórico relatado pelos consultores (ROCHA, 2020; OLIVEIRA, 2020) das Propostas (1991 e 1998) é percebido ao se verificar as referências utilizadas em sua elaboração na área da Educação Física. Nas referências da Proposta de 1991, observa-se a utilização de diferentes propostas pedagógicas da Educação Física, como a desenvolvimentista de Go Tani, a proposta da aptidão física de Markus Nahas, as aulas abertas de Reiner Hildebrandt, a proposta construtivista de João Batista Freire, as referências de psicomotricidade de Alexandre Mello, e ainda, a teoria crítico social dos conteúdos de Ghiraldelli e outros. Nas referências da Proposta de 1998, o ecletismo continua, pois é possível identificar nelas a proposta crítico-superadora do Coletivo de Autores, a crítico-emancipatória de Elenor Kunz e a humanista de Vitor Marinho de Oliveira, dentre outras.

Neste sentido, segundo Skrsypcsak (s.d.), a Proposta utiliza autores que sustentam diferentes perspectivas da Educação Física que, na maioria das vezes, são incoerentes com a base epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético. O autor salienta que há a presença de um ecletismo teórico na Proposta, marcada por um pluralismo de concepções, bem como a utilização de diversos autores de diferentes bases epistemológicas, como se estas se complementassem, quando, de fato, apresentam raízes antagônicas.

Para Skrsypcsak, quando a Proposta aborda os conteúdos e os caminhos metodológicos, acaba por desvincular-se de seus fundamentos nos pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico e Dialético e no eixo norteador de aprendizagem do Histórico-Cultural. Outro ponto destacado é a utilização das obras de João Batista Freire de matriz epistemológica baseada no construtivismo, que seriam incoerentes com a linha do Materialismo Histórico e Dialético. Por isso, o autor fez o seguinte questionamento: “[...] o construtivismo é coerente com tal perspectiva?” (s.d, p. 4).

Para os consultores (ROCHA, 2020; OLIVEIRA, 2020), compreende-se que adotar apenas uma base epistemológica para a elaboração da Proposta não seria possível, sendo que essa postura acarretou inúmeras críticas, conforme os próprios consultores relataram em suas falas. Porém, argumentam que, diante do contexto da época em que viviam e a partir de suas percepções, foi necessário compreender que os conhecimentos se complementam e não se anulam, como ilustram as transcrições: “E eu sempre digo que seja colcha de retalhos, que seja esse ecletismo, desde que você possa dialogar, desde que você possa... Porque pra mim, o principal é ter um eixo” (OLIVEIRA, 2020, p. 20).

[...] não há nenhuma concepção epistemológica hegemônica no meio social, não existe, isso é utopia, posso ter uma que me orienta, mas sou obrigado a conviver com outros interesses, com outras perspectivas que estão ali colocadas (ROCHA, 2020, p. 31).

Desta maneira, entende-se que a “colcha de retalhos”, isto é, o ecletismo presente na escrita da PCSCEF, foi uma necessidade na época da elaboração da Proposta. Ainda que essa característica possa ter suscitado críticas quando se realizou a análise da PCSCEF isoladamente (SKRSYPCSAK, s.d.), é preciso considerar as perspectivas dos atores que participaram da elaboração da Proposta e que vivenciaram aquele período histórico, marcado por grandes debates e discussões na área da Educação Física. Portanto, neste estudo, compreende-se o lado dos consultores, que sofreram influências do contexto em que viviam. Tal reflexo do cenário multidisciplinar da Educação Física não só ficou evidente na escrita da PCSCEF, mas também foi uma intenção dos consultores.

Acredita-se ainda que a PCSCEF delineou seus primeiros movimentos ao pensar em uma identidade multidisciplinar que, para Zabala (1998), representa a soma dos conteúdos, embora apresentados em disciplinas independentes. Todavia, os depoimentos dos entrevistados apresentam indícios de que havia a intenção de um encaminhamento para a interdisciplinaridade que, segundo Zabala (1998), representa a interação, a integração recíproca entre duas ou mais disciplinas e a “convergência de pontos de vista” (POMBO, 2008, p. 15). Ou, conforme Meneses *et al.* (2019, p. 337) descrevem: “romper as fronteiras do conhecimento e estimular o diálogo entre as diferentes disciplinas”.

Na mesma linha, há a ideia de Fourez (1995, p. 135) acerca da interdisciplinaridade, na qual o autor destaca que uma questão determinada pode requerer uma multiplicidade de abordagens, pelo motivo de que “as ‘lentes’ de uma disciplina são demasiado estreitas para estudar os problemas em toda sua complexidade”. Neste sentido, há a ideia do pensamento complexo de Morin (1994), que argumenta que “complexus” se trata daquilo que é entrelaçado, integrado, interligado, que dialoga. Desta maneira, baseia-se na integração das disciplinas e na superação do isolamento das mesmas para compreender a realidade. Portanto, para estudar e refletir sobre as demandas da realidade, é preciso uma diversidade de enfoques na qual possam ser reunidos os conhecimentos possíveis para se debater o problema. Assim, compreende-se que as ações dos consultores visavam integrar e não hierarquizar as teorias, possivelmente envolvidos em um contexto de disputas teóricas na área da Educação Física.

### **3. 3 Possíveis vínculos epistemológicos dos consultores da PCSCEF**

Neste tópico, os consultores, além de relatarem seus possíveis vínculos epistemológicos, ou seja, a teoria que norteia o caminho de seus conhecimentos acadêmicos, também versam acerca de sua percepção atual sobre o objeto da Educação Física. Em vista das diversas perspectivas existentes na Educação Física e sua pluralidade de objetos, Bracht (1995) relata que a definição do objeto possibilita a compreensão da função social atribuída à área em questão.

Desta forma, no intuito de perceber o objeto da Educação Física, identificou-se nas Propostas de 1991 e 1998 que o movimento humano é determinado como o saber específico da Proposta, considerado um objeto de estudo da Educação Física que “orienta a ação do professor de Educação Física através das diferentes formas de manifestação” (SANTA CATARINA, 1998, p. 213). Sendo assim, a função social da Educação Física está na aprendizagem de temas relacionados ao movimento humano.

Entretanto, foi possível verificar que Rocha (2020) e Oliveira (2020) acreditam não haver apenas um objeto que defina o componente curricular. Para Oliveira (2020), a definição depende da concepção dos profissionais que atuam nessa disciplina, conforme o excerto a seguir: “Eu penso que não tem um objeto definidor. No meu entendimento, ele está muito vinculado à tua compreensão epistemológica, à tua compreensão de vida, à tua compreensão de educação”. Além disso, Oliveira (2020) nomeia alguns exemplos de objetos da Educação Física, como no trecho em destaque:

A compreensão de objeto da Educação Física perpassa por vertentes teóricas, como o marxismo ou Materialismo Histórico Dialético, a Fenomenologia, a Teoria Crítica de Frankfurt, etc. Assim temos na proposta do Coletivo de Autores a cultura corporal; para Bracht, Betti é cultura corporal de movimento; para Kunz, na perspectiva da pedagogia crítico-emancipatória, o objeto é o movimento humano, na ideia do “Se-movimentar”. Esta discussão acontece até os dias atuais e certamente, já existam outras denominações. Eu penso que o objeto da Educação Física é esse corpo que se movimenta nas suas múltiplas formas de ser e estar no mundo, através da imensidão e dimensão das práticas corporais que constituem a nossa área, e isso a gente não tem como negar (OLIVEIRA, 2020, p. 24).

Por sua vez, Rocha (2020, p. 1) acredita que é difícil definir um objeto da Educação Física tendo em vista a sua complexidade: “[...] somos pobres ou poucos estimulados nesse sentido, então é difícil dizer assim ‘Olha... a área caminha mais por esta perspectiva epistemológica e eu defendo determinada perspectiva’”.

Embora ambos corroborem a dificuldade de defini-lo, Oliveira (2020, p. 25) aponta a cultura corporal como o principal objeto da Educação Física na época da elaboração da Proposta, ao relatar que: “a cultura corporal na época era mais contundente, foi a pioneira, tinha muito mais estudo sobre ela e assim foi uma grande influenciadora na nossa vida de mudanças de posturas profissionais. Não posso negar isso”.

Neste sentido, destacam-se os debates que ocorreram na década de 1990 na seção sobre temas polêmicos da *Movimento – Revista de Educação Física* da UFRGS, delineados pelo seguinte questionamento: O que é a Educação Física? Neles, autores como Valter Bracht, Celi Taffarel e Michell Escobar defenderam a cultura corporal como um objeto da Educação Física:

Assim, quando desejar construir um conceito (teoria) da EF. estarei me referindo a uma prática social com as características de uma prática pedagógica, com a especificidade do que

tematiza manifestações da nossa cultura corporal/movimento (BRACHT, 1995, p. 2).

Naquela época, a cultura corporal também foi reforçada pela obra *Metodologia da Educação Física* (1992), elaborada por Soares e por colaboradores do Coletivo de Autores (1992). Para eles, o currículo da Educação Física na perspectiva da cultura corporal:

[...] busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal [...], que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (SOARES *et al.*, 1992, p. 38).

Os consultores também foram questionados a respeito de quais concepções epistemológicas fundamentaram suas ações pedagógicas e produções acadêmicas, na tentativa de compreender seus possíveis vínculos epistemológicos. Para Rocha (2020), seu vínculo foi delineado pelas concepções que conhecia e vivenciava em diferentes momentos de sua vida e formação. Em seu relato, foi possível verificar que, durante sua formação inicial, houve influência da concepção analítica que imperava naquele período. A concepção analítica baseia-se na experimentação e na observação, que estabelece leis de causa e efeito, partindo da teoria para a prática, buscando o controle da natureza e da sociedade (HABERMAS, 2006). Ao longo de sua trajetória profissional e de sua formação continuada, Rocha apropriou-se de outras perspectivas, como ele próprio exemplifica:

[...] a partir do que eu tive condições de conhecer e até da capacidade de me apropriar, porque não se apropria de tudo, passei usar não só a perspectiva analítica empírica, mas também entender as pessoas enquanto ser de relação [...] (ROCHA, 2020, p. 3).

Neste sentido, Rocha (2020) destaca que não se absteve da perspectiva anterior, mas buscou estabelecer um equilíbrio entre os vínculos epistemológicos por acreditar que não existe uma concepção epistemológica hegemônica ou predominante, a qual menciona no trecho a seguir:

Consegui equilibrar [...] mesclei estas situações. Há necessidade de você ter diretividade? Sim! Há necessidade de você considerar a pessoa com qual trabalha? Sim! E há necessidade de ver com quais objetivos e por onde você quer ir do ponto de vista social. Então essa seria uma mescla até porque entendo que não há uma concepção epistemológica hegemônica. Alguns tentam buscar isso, mas pra mim é um engano, as concepções surgem em contradição há algo que ela quer superar. E se ela supera, traz em si o velho que superou (ROCHA, 2020, p. 3).

Sobre o vínculo epistemológico, Oliveira (2020) relatou que era impossível negar aos seus estudantes todas as possibilidades e conhecimentos que existiam na época, pois atuava como professora na formação inicial e deveria apresentar todos os contrapontos, até aqueles com os quais discordava, conforme aponta no seguinte relato:

[...] eu tinha como convicção profissional de que eu tinha que oportunizar conhecimentos para o meu aluno. E se eu tenho que fazer isso, eu não posso negar conhecimentos, mesmo aqueles que eu contesto porque eu não trabalhava com uma disciplina, eu trabalhava com várias. Então dentro das minhas disciplinas eu sempre buscava apresentar todos os contrapontos [...] eu sou professora, eu tenho que dar possibilidades de conhecimento, eu não posso restringir conhecimentos (OLIVEIRA, 2020, p. 22).

A exemplo disso, Oliveira (2020) fez um relato sobre uma experiência que ocorreu no desenvolvimento da disciplina de Bases Epistemológicas, na qual buscava apresentar as características de cada base para facilitar a compreensão dos discentes. Neste sentido, preocupava-se em discutir com seus alunos acerca de todas as possibilidades epistemológicas e suas respectivas características, ressaltando que seria um equívoco fazer uma divisão ou adotar apenas um segmento epistemológico:

[...] Eu não posso pensar o corpo, por exemplo, **somente numa dada perspectiva** (ênfase do entrevistado), ou seja, biológica, esportivizada, mercadorizada, estética *etc*, mas no conjunto que ele se insere, nas relações que ele estabelece de comunicação com o mundo, com o outro, consigo mesmo; nas compreensões dadas, nos olhares que atribuímos ao objeto de estudo na Educação Física. Se pensarmos o corpo sob o prisma dos conteúdos que abraça a EF, veremos que ele se torna multifacetado, sendo intensamente pesquisado não só na nossa área, como em outras. Com este olhar, desenvolvia muitas leituras das pesquisas publicadas em diferentes perspectivas, para que pudessem compreender as bases epistemológicas que sustentavam tal ou tais compreensões (OLIVEIRA, 2020, p. 10).

Apesar de oportunizar essa heterogeneidade epistemológica em sua atuação como professora, ela ressalta que, naquele momento, o viés do marxismo, por meio da corrente do Materialismo Histórico Dialético, subsidiou de maneira mais crítica sua visão de mundo e sociedade, como ilustra a seguir:

[...] nos meus embates curriculares, de posicionamento societários de defesas do ensino público, da escola pública e de tudo o que fosse do dever público, eu diria que o olhar marxista possibilitava a ideia de uma contraposição mais contundente. Isto não significava negar ou eliminar as demais bases (OLIVEIRA, 2020, p. 23).

Ainda sobre seu possível vínculo epistemológico, Oliveira (2020) ressalta que o Materialismo Histórico Dialético era o seu eixo, mas não negava

as demais. Para Oliveira (2020), o Materialismo não supria todas as suas necessidades, ou seja, carecia de outros vínculos epistemológicos.

Considerando o exposto, pode-se observar que Rocha (2020) e Oliveira (2020) consideravam relevante caminhar sobre um eixo, um conjunto de perspectivas que direcionasse o caminho a ser percorrido. Logo, compreende-se que, embora Rocha (2020) e Oliveira (2020) não apontassem os mesmos vínculos epistemológicos, percebe-se que ambos reconhecem que adotar um único vínculo seria insuficiente para uma proposta curricular de Educação Física para o estado de Santa Catarina. Neste sentido, há indícios de que os caminhos desses consultores foram permeados por uma compreensão de complexidade e interdisciplinaridade da Educação Física, no intuito de superar o isolamento dos conhecimentos e integrá-los para compreender a realidade.

#### 4. Conclusão

O contexto da escrita da PCSCEF foi marcado por um período de inúmeras possibilidades, discussões epistemológicas e propostas teóricas na área da Educação Física. Na busca por compreender melhor esse cenário, analisaram-se as bases epistemológicas presentes na construção da escrita da PCSCEF e os possíveis vínculos epistemológicos dos consultores da PCSCEF. Para tanto, realizou-se uma entrevista semiestruturada com dois professores doutores, que participaram como consultores na elaboração da escrita da PCSCEF em 1991 e 1998, e a análise documental das versões de 1991 e 1998.

Com relação às bases epistemológicas, verificou-se que as duas versões da PCSCEF fundamentam-se nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético e na perspectiva Histórico-Cultural como teoria da aprendizagem. Além disso, considerando a fala dos consultores, foi possível identificar a existência de um ecletismo teórico nas duas versões, delineado por um caminho de multidisciplinaridade. Diferentes perspectivas teóricas da Educação Física foram utilizadas como referência na elaboração e escrita da PCSCEF, o que foi e continua sendo alvo de críticas. Entretanto, por meio da fala dos consultores foi possível compreender que, na época da escrita do documento, utilizar apenas uma teoria seria insuficiente para fundamentar a diversidade de caminhos e pensamentos da área.

Algumas divergências e multiplicidade foram observadas nos possíveis vínculos epistemológicos dos consultores da PCSCEF que, conseqüentemente, refletiram o contexto da época e influenciaram na escrita do documento. A partir das falas foi possível observar que, apesar de ambos apontarem caminhos epistemológicos distintos, as ideias convergem no sentido de que a adoção de apenas uma base epistemológica seria insuficiente.

Por fim, acredita-se que a PCSCEF delineou seus primeiros movimentos ao pensar em uma identidade multidisciplinar, embora isso possa estar se encaminhando para a interdisciplinaridade. Frente a tal diversidade, entende-se que, para discutir, debater e refletir os conteúdos da Educação Física, há a necessidade de reunir uma gama de abordagens que permitam um olhar mais amplo sobre os objetos de conhecimento. Desta forma, ressalta-se a carência de debates mais aprofundados acerca do tema, e sugere-se que novos estudos busquem identificar os caminhos de multidisciplinaridade e/ou interdisciplinaridade na PCSCEF.

## Referências

ARRUDA, Arlene; LORENZINI, Vanir Peixer. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na formação docente continuada para a educação básica na perspectiva da proposta curricular de Santa Catarina. **Revista Uniplac**, Lages, v. 6, n. 1, p. 1-1, set. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 2ª ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRACHT, Valter. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física". **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1-8, ago. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2188>. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2016.

CASTELLEN, Marcella *et al.* Levando a diversidade ambiental para dentro da escola com embasamento na Proposta Curricular de Santa Catarina do ano de 2014 através do PROESDE/Licenciatura. **Revista Uniplac**, Lages, v. 5, n. 1, p. 1, set. 2017. Disponível em: <http://revista.uniplac.net/ojs/index.php/uniplac/article/view/3007>. Acesso em: 06 ago. 2019.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A educação escolar e a teoria histórico-cultural. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322\\_9131.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20322_9131.pdf). Acesso em: 08 maio 2020.

DA COSTA, Lamartine. **Formação profissional em educação física, esporte e lazer no Brasil: memória, diagnóstico e perspectivas**. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

DA SILVA THIESEN, Juares; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 37, p. 113-134, dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4227>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 432-432.

DE SOUZA PERES, Elisandra; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Análise dos princípios orientadores da Proposta Curricular de Santa Catarina no contexto das reformas educacionais de 1990. In: 9ª ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL. 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1816/0>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DE SOUZA PERES, Elisandra; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Currículo, educação e emancipação. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 4, 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais eletrônicos...** Braga e Paredes de Coura: Universidade do Minho, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11413>. Acesso em: 21 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300014](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300014). Acesso em: 11 jun. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang=pt>. Acesso em: 07 jan. 2022.

ELMORE, Richard; SYKES, Gary. Curriculum Policy. In: Philip W. Jackson (Org.). **Handbook of research on curriculum**. New York: Macmillan, 1992, p. 185-215.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Reflexões sobre as Propostas Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 64, n.1, p. 1-11, jan. 2014. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/342>. Acesso em: 03 ago. 2019.

FARIAS, Gelcemar Oliveira *et al.* Propostas curriculares da região sul do Brasil: educação física e a diversidade cultural. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 1-24, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22195/2447-524620172219896>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FILHO, Lino Castellani. **Educação Física: Diretrizes Gerais para o ensino de 2º Grau - Núcleo Comum**. 1ª ed. Brasília: Editora MEC, 1988.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1989.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

FURLANETTO, Maria Marta. Proposta curricular de Santa Catarina: avaliando o percurso, abrindo caminhos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, UNISUL. **Anais eletrônicos...** Tubarão: Unisul, v. 4, p. 1512-1524, 2007. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/94.pdf> Acesso em: 03 ago. 2019.

GARCIA, Silas Alberto; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; REZER, Ricardo. Educação Física: “um bicho mais estranho que o ornitorrinco”. **Research, Society and Development**, Itajubá, v. 10, n. 1, p. e11410111224-e11410111224, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/11224>. Acesso em: 08 jan. 2022.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum product or praxis**. 1ª ed. London: The Falmer Press, 1987.

HABERMAS, Jurgen. Conhecimento e interesse. In: HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciências como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 2006, p. 129-147.

HILDEBRANDT, Reiner; LAGINE, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1988.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 10ª ed. São Paulo: Loyola, 1988.

LOPES, Alice Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MADELA, Angelica *et al.* Formação de professores e hermenêutica: reflexões para o campo da educação física... **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 257-267, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i2.40792>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>. Acesso em: 15 ago. 2020.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo e mente**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1986.

MENESES, Aérica de Figueiredo Pereira *et al.* Seminários interdisciplinares como instrumento de articulação de saberes: um relato de experiência. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 13, n. 1, p. 336-349, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992532>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MORIN, Edgar. **La complexité humaine/Human complexity**. 1ª ed. Paris: Flammarion, 1994.

NAHAS, Markus Vinícius. **Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde**. 2ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1989.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Iara Regina Damiani de. [Entrevista concedida a] AUTORAS/ES. Florianópolis, p. 1-25, 06 mai. 2020.

PACHECO, José. A flexibilização das políticas curriculares. In: SEMINÁRIO “O PAPEL DOS DIVERSOS ACTORES EDUCATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA”. Guimarães, Portugal, 2020. **Actas...** Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000, p. 71-78. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8974>.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago.1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 13 jul. 2020.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 9-40, set. 2008. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>. Acesso em: 23 ago. 2020.

POSSAMAI, Kauana *et al.* Aproximações entre saberes docentes e educação física: um olhar hermenêutico. *In: VIII CONGRESSO SULBRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*. 7, 2016, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: CBCE, 2016. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/8csbce/2016sul/paper/view/8258>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ROCHA, Julio Cesar Schmitt. [Entrevista concedida a] AUTORAS/ES. Florianópolis, p. 1-33, 22 jan. 2020.

RUEDELL, Aloísio. Hermenêutica. *In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

RULE, Ian Austin Christopher. **A Philosophical Inquiry Into the Meaning (s) of "curriculum"**. Doctoral Thesis in Philosophy. School of Education of New York University, New York, 1973. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/302685545?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. 5ª ed. Madrid: Morata, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado e Educação: **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação/Coordenadoria de Ensino, 1991.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: Estado de Santa Catarina, 2014.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Pressupostos teóricos e especificidades da Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma: UNESC, 2007. Disponível em: <http://200.18.15.60:8080/pergamumweb/vinculos/000030/000030F6.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2019.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Pressupostos da educação física na proposta curricular de Santa Catarina**, s.d., p. 1-18. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/242286844/PRESSUPOSTOS-DA-EDUCACAO-FISICA-NA-PROPOSTA-CURRICULAR-DE-SANTA-pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* Coletivo de Autores. **Metodologia do ensino da educação**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

TANI, Go *et al.* **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. 1ª ed. São Paulo: EPU, 1988.

TOMAZ, Maria Helena; VIANA, Isabel Maria da Torre Carvalho. Proposta curricular para a educação básica da rede estadual de ensino de Santa Catarina: dos textos aos contextos. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; GUIMARÃES, Edilene Rocha; MORGADO, José Carlos (Orgs.). **Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares**. Recife: ANPAE, 2016, p. 666-675.

TOMAZ, Maria Helena. A proposta curricular da educação básica de Santa Catarina e suas atualizações:(re) significados dos saberes docentes. Ciências humanas na educação básica e superior: currículos, livros didáticos e tecnologias educacionais. *In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO*, 3, 2018, Criciúma. **Anais eletrônicos...** Criciúma: UNESC, 2018. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/congressoeducacao/article/viewFile/4495/4108>. Acesso em: 15 abr. 2020.

TOMAZ, Maria Helena; VIANA, Isabel Maria da Torre Carvalho; MARTINS FILHO, Lourival José. A Proposta Curricular da Educação Básica de Santa Catarina: apontamentos críticos sobre o currículo. *III COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO*, 3, 2017, Florianópolis. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/10751/7388>. Acesso em: 14 jun. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10ª ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas I: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología**. 1ª ed. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas II: problemas de Psicología general**. 1ª ed. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Copyright, Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Edições 70/Estampa, 1981.

WISE, Arthur. **Legislated learning: the bureaucratization of the American classroom**. 1ª ed. Berkeley: University of California Press, 1979.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

### **Agradecimentos**

Este estudo foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), sob código de financiamento 001.

### **Contribuição dos autores**

Autor 1: Participação ativa na coleta de dados, descrição da metodologia, dos resultados, discussão e conclusão.

Autor 2: Participação ativa na coleta de dados, descrição da metodologia, dos resultados e revisão final.

Autor 3: Participação ativa na construção da introdução, interpretação dos dados e revisão final.

Autor 4: Contribuição para a concepção e análise, interpretação dos dados e revisão final.

Enviado em: 12/junho/2020 | Aprovado em: 14/março/2022