



A IMPORTÂNCIA DA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA NO ESTUDO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO SÉCULO XXI: O CASO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

LA IMPORTANCIA DE PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA EN EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES EN EL SIGLO XXI: EL CASO DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

THE IMPORTANCE OF PERSPECTIVE EPISTEMOLOGICAL STUDY ON EDUCATION POLICY IN THE XXI CENTURY: THE CASE OF THE PROPOSED COURSE OF SANTA CATARINA

Carlos Alberto Bertaiolli

Universidade do Planalto Catarinense - Brasil

E-mail: bertaiolli.carlos@gmail.com

Ivonete Benedet Fernandes Coan

Universidade do Planalto Catarinense - Brasil

E-mail: benedetcoan@gmail.com

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

Universidade do Planalto Catarinense - Brasil

E-mail: malu04@gmail.com

Eixo temático 2: Debates, enfoques e perspectivas epistemológicas da Política Educacional

Resumo: Pesquisas sobre políticas públicas educacionais carecem de direcionamentos epistemológicos, sendo esta uma das questões que requer reflexão para se compreender a necessidade de estudos condizentes com a metodologia adotada pelo pesquisador e instituição a que se filia. A importância de compreensão e direcionamento epistemológico relaciona-se também às políticas educacionais, ao considerar-se que uma política pública deriva de posicionamento social, político, econômico e histórico relativo ao tempo e espaço no qual é produzida. A ausência dessa compreensão e da adoção de um direcionamento implica na possibilidade de eclétismo, o que pode gerar tanto interpretações controversas quanto ações contrárias ao que se pretende. Neste artigo, com base na perspectiva epistemológica histórico-crítica, propusemos como objetivo geral analisar a Proposta Curricular de Santa Catarina no que trata da concepção epistemológica centrada no materialismo histórico-dialético de cunho marxista pretendida pelos elaboradores desse documento. Com base em nosso encaminhamento teórico-metodológico, o estudo partiu de uma revisão de literatura sobre o objeto de estudo, seguido de um breve histórico da PCSC e conseqüente análise dos pressupostos assumidos no discurso dos agentes de Estado e a concepção de fato inscrita no documento analisado. Os resultados direcionam para o eclétismo epistemológico quando se pretendia a unicidade do



pensamento marxista, o que nos leva a pensar a concepção inerente a essa Proposta como eclética, portanto pseudomarxista.

Palavras-chave: Perspectivas Epistemológicas. Políticas Públicas Educacionais. Proposta Curricular de Santa Catarina.

Resumen: Las investigaciones sobre las políticas educativas carecen de direcciones epistemológicas, siendo éste uno de los temas que requieren reflexión para comprender la necesidad de estudios conducentes con la metodología adoptada por el investigador y la institución a la cual pertenece. La importancia de la comprensión y direccionamiento epistemológico también se refiere a la política educativa, al considerar que se deriva de un posicionamiento social, político, económico e histórico relativo al tiempo y espacio en el cual es producida. La ausencia de este entendimiento y la adopción de un direccionamiento implican la posibilidad de eclecticismo, que puede generar tanto interpretaciones controvertidas cuanto acciones contrarias a las que se pretende. En este artículo, basado en la perspectiva epistemológica histórico-crítica, hemos propuesto como objetivo general analizar la Propuesta Curricular de Santa Catarina en lo que se refiere a la concepción epistemológica centrada en el materialismo histórico y dialéctico de cuño marxista intención de los redactores de este documento. Basándonos en nuestro posicionamiento teórico y metodológico, el estudio se basó en una revisión de la literatura sobre el tema de estudio, seguido de una breve historia de la PCSC y el posterior análisis de los supuestos en los discursos de los agentes del Estado y la concepción inscripta en el documento analizada. Los resultados se orientan hacia el eclecticismo epistemológico cuando se pretendía la unicidad del pensamiento marxista, lo que nos lleva a pensar un concepto inherente a esta propuesta tan ecléctica, por lo tanto pseudomarxista.

Palabras clave: Perspectivas epistemológicas. Políticas Públicas para la Educación. Propuesta curricular de Santa Catarina.

Abstract: Research on educational policies lack epistemological directions, this being one of the issues that require reflection to understand the need for studies consistent with the methodology adopted by the researcher and the institution to which affiliates. The importance of understanding and epistemological guidance also relates to educational policy, when considering that derives from a public policy, political, economic, social and historical positioning relative to time and space in which it is produced. The absence of this understanding and the adoption of a targeting implies the possibility of eclecticism, which can generate both controversial interpretations of actions contrary to that intended. In this article, based on the historical-critical epistemological perspective, we have proposed a general objective to analyze the Course Proposal of Santa Catarina in dealing with the epistemological conception centered on historical and dialectical materialism of Marxist, slant intended by the drafters of this document. Based on our theoretical and methodological routing, the study was based on a review of literature on the subject of study, followed by a brief history of the PCSC and subsequent analysis of the assumptions in the discourse of state agents and the design actually entered in parsed document. The results for the direct epistemological eclecticism when it meant the unity of Marxist thought, which leads us to think concept inherent to this Proposal as eclectic, so pseudo marxista.

Keywords: Epistemological Perspectives. Education Public Policy. Curriculum Proposal of Santa Catarina.



Concepção epistemológica e pesquisa em políticas educacionais

A educação assume um caráter singular na medida em que tem sido considerada como uma das poucas possibilidades de acesso aos bens materiais, desde que os indivíduos que ingressem na escola permaneçam até serem formados ou capacitados para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a escola assume a condição “símbolo da modernidade” e tem como base o processo capitalista que assume diferentes denominações, de acordo com as transformações ocorridas no interior desse processo, sendo que a “metamorfose”, neste contexto histórico, está caracterizada como neoliberalismo, cujos reflexos se dão em todas as instâncias sociais e na educação, principalmente, e a coloca como um produto (NASCIMENTO, 2013).

Para Almeida (2010, p. 41), “De um modo geral, o modelo neoliberal, em todas as suas fases, tem se caracterizado pela preocupação com [...] a manutenção e atualização da força de produção”. Diferentes modos de educar para a manutenção dessa “força” foram desenvolvidos desde o início do processo denominado capitalismo, que passa pela qualificação do trabalhador para o processo fabril até chegar ao século XXI, que exige trabalhadores preparados para lidar com as imprevisibilidades inerentes ao mundo globalizado.

O contrário dessa regra seria acreditar que a educação pode ser instrumento de ensinar a pensar, de mostrar possibilidades, de oportunizar uma percepção crítica que permita outras inferências, a busca por diferentes formas de refletir e perceber que o conhecimento não é linear nem acabado.

A formação de um pensamento crítico e consciente, no entanto, não existe sem a reflexão e, no âmbito das ciências, a reflexão surge a partir da dúvida ou do questionamento. Não se trata, porém, do simples questionar, mas do buscar respostas às questões que se levantam a partir de um problema. Essa condição de pesquisar para conhecer tem sido a base do ensino nas Academias. Contudo, observa-se que há nesse limiar uma série de condições a serem analisadas e pensadas para que a pesquisa se torne de fato uma possibilidade de saber. E a base da pesquisa científica reside no método ou



concepção epistemológica que a fundamenta. Contudo, é na definição e adoção de uma perspectiva epistemológica que parece residir um problema crucial tanto nas Academias quanto em outras instâncias sociais que exijam a pesquisa, sendo uma dessas instâncias o Estado quando se propõe a elaborar políticas públicas voltadas para o atendimento às necessidades e direitos básicos dos cidadãos.

Almeida e Tello (2013, p. 08), por exemplo, desenvolveram reflexões a respeito dos estudos epistemológicos no âmbito da pesquisa sobre políticas educacionais a partir da constatação de que “[...] em muitas investigações em política educativa não se deixa claro ‘desde onde se investiga’”. Isso remete à importância de se ter um norte de investigação, condição que ainda está em desenvolvimento nas instituições educacionais superiores de formação de profissionais da educação e de produção de conhecimento.

Para os mesmos autores, “O conhecimento apresenta-se como uma ferramenta de múltiplos usos políticos. Ele tem tanto o caráter político estratégico ou libertário e quanto o de mercadoria no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas” (ALMEIDA; TELLO, 2013, p. 10). Daí a importância de se ter um posicionamento político, ideológico e epistemológico quando se trata de pesquisas no âmbito da educação e também quando diz respeito à compreensão de políticas públicas educacionais.

Ainda considerando as colocações desses autores, ressaltamos para a necessidade de definir em uma pesquisa qual a Perspectiva Epistemológica, o Posicionamento Epistemológico e o Enfoque Epistemológico que se vai adotar, cuja compreensão e adoção tenderá a nortear o trabalho de pesquisa ou a elaboração de uma política educacional. Neste estudo, refletimos sobre a fundamentação epistemológica que os mentores/elaboradores da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) adotaram nesse documento, para entendermos se esse posicionamento de fato condiz com as afirmativas desses sujeitos de que a PCSC foi elaborada sob a perspectiva do materialismo histórico de cunho marxista ou, se, conforme nossas hipóteses, essa perspectiva constitui um pseudomarxismo, derivado do ecletismo



epistemológico característico do contexto neoliberal em que a referida Proposta foi elaborada e sob a qual ainda está em vigência no Estado de Santa Catarina.

O estudo está organizado no sentido de trazer, primeiro, a construção dessa Proposta e, na sequência, a análise de sua fundamentação epistemológica. As reflexões deste estudo têm como norte a perspectiva epistemológica histórico-crítica, por entendermos que a referida Proposta e a pesquisa em si são atos humanos, “[...] produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 7). Trata-se de um documento histórico, produzido em uma conjuntura social, política e ideológica determinada. Conforme Kosik (1976, p. 228): “A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes”. Entendemos, então, que ao empreendermos um trabalho de construção de um documento do porte da Proposta Curricular de Santa Catarina isso implicaria em partir de um ponto determinado, mas que não excluísse o já efetuado.

Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina

A elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina foi colocada em ação na década de 1980, em um contexto de redemocratização política no país, consequência do arrefecimento da ditadura militar e auge de um movimento de discussões educacionais, ao mesmo tempo em que se intensificavam os ditames neoliberais para os países em desenvolvimento, principalmente os da América Latina e do Caribe.

Em sua avaliação sobre as reformas educacionais empreendidas nos anos 1980 em diferentes países sob a orientação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, Sader e Gentili (1995, p. 55) observam que, naquele momento, impregnados pelos ideais democráticos, diferentes países latino-americanos “[...] empresas e seus potenciais empregados, governantes e eleitores, elites e massas estariam – do ponto de vista lógico – alinhados no que diz respeito à necessidade de uma rede escolar universalmente acessível, eficiente, democratizante”. Como resultado disso, a educação, sob a



prerrogativa da democracia, assumiu a função, em diferentes Estados da nação brasileira, de articulador de processos democráticos e de reformas curriculares para a educação.

Santa Catarina equiparou-se a esses Estados no que diz respeito à reforma curricular e foi a campo para organizar e elaborar um estudo sistemático que compreendesse as áreas básicas da educação, com encaminhamentos teórico-metodológicos que pudessem servir de norte aos educadores da rede estadual de ensino. A Secretaria de Educação e Desporto, conforme informações contidas nos documentos disponibilizados aos professores das escolas públicas estaduais, descentralizou ações, reorganizou a própria estrutura interna, delegou funções e chamou ao trabalho educadores de diferentes regiões catarinenses que estavam a serviço das coordenadorias regionais. Esses sujeitos deveriam convidar os demais profissionais da educação ao compromisso de participar das discussões sobre o material que comporia esse documento.

No entanto, antes de levar a ideia a campo, a própria Secretaria de Estado da Educação determinou qual seria a concepção sob a qual a Proposta e o que dela derivasse seria norteado. Também estabeleceu a filosofia e as ações dos educadores da rede estadual de ensino para que os textos e encaminhamentos fossem elaborados sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético. O referido documento, cujas bases foram elaboradas por técnicos da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e consultores de instituições de ensino superior deste Estado, teve por objetivo atender às necessidades da comunidade catarinense de uma proposta direcionada para as especificidades do próprio Estado. Sobre o contexto que engendrou possibilidades para a educação e o desenvolvimento de programas diferenciados, destacou-se a tentativa da comunidade escolar, principalmente dos intelectuais que estudavam o contexto educacional brasileiro, de superar a pedagogia tecnicista vigente, resultante das políticas educacionais elaboradas pelo Governo Militar.

Das ações colocadas em prática, destacam-se a proposta de integração de conteúdos a ser efetivada gradativamente “[...] com base nos conceitos-



chave [...]” relacionados desde a pré-escola até o ensino superior, a “[...] intercomplementaridade e as experiências do cotidiano de cada um [...]” dos envolvidos nessa ação. Em outro segmento, foi elaborado um documento preliminar para uma proposta curricular, “[...] estabelecendo os pressupostos filosóficos e metodológicos e os encaminhamentos para a operacionalização [...]” da referida Proposta. A partir dele, foram “constituídos grupos de trabalho por disciplinas, com profissionais dos diferentes graus e modalidades de ensino e serviços da CODEN, observando-se a habilitação específica” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

O processo foi desencadeado nos grupos descentralizados da Secretaria Estadual no período de 07 a 11 de agosto de 1988, por meio de encontros em pólos estratégicos (Florianópolis, Brusque e Chapecó) com as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs), Coordenadoria Local de Educação (CLEs) e Unidades Escolares (UEs) (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

O resultado desses encontros foi a primeira edição do informativo sobre a Proposta, que apresentou um panorama da educação brasileira desde a época da colonização, com destaque para os pressupostos políticos, históricos e filosóficos que nortearam o ensino no Brasil desde sua fundação. Esse histórico cumpriu uma das proposições dos informativos, de colocar à disposição dos educadores informações sobre a educação nacional, pressupondo o pouco conhecimento de boa parte dos educadores da rede estadual de ensino a esse respeito. Constatou-se nesse primeiro informativo a justificativa norteadora da construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, que considera uma série de questões inerentes à educação brasileira e catarinense, dentre elas a permanência de uma pedagogia que não consegue alcançar a maioria da população brasileira, embora as discussões e estudos sobre o ensino no Brasil desde o final do século XIX. Encontram-se aspectos direcionados ao ensino voltado para o repasse de conteúdos prontos e fragmentados, sem considerar a vivência e saberes dos alunos, além do processo de avaliação, que verifica o conhecimento dos alunos em partes e não no todo (SANTA CATARINA, 1989a, p. 4).



Esse é o panorama catarinense caracterizado por uma resistência à educação almejada pelo contexto neoliberal com a publicação dos JPCSC, posteriormente transformados em cadernos específicos, os quais elegem uma concepção contra-hegemônica de educação e de ensino de História, em oposição ao contexto brasileiro que a partir da década de oitenta e ao longo da década de noventa do século XX adere aos pressupostos neoliberais, acata as determinações internacionais para a economia da América Latina e adere a um processo de reorganização da educação básica.

O materialismo histórico dialético na Proposta Curricular Catarinense

Apesar de o discurso pós-moderno preconizar o fim das concepções por ele caracterizadas como metanarrativas, dentre elas o marxismo, não se pode negar que, no contexto de um mundo globalizado sob a ótica neoliberal é impossível afirmar que o materialismo-histórico e a própria teoria marxista estão superados, pois:

A era do globalismo *ainda é a era do capital*: da conformação mundializada de suas bases produtivas, da centralização transnacional da propriedade dos meios de produção, do alargamento e aprofundamento ainda maior do mercado mundial, da supranacionalidade institucional dos organismos de administração e gestão das políticas garantidoras da acumulação, da refuncionalização — em função das estratégias oligopólicas de lucro — do sistema mundial de nações (agora organizado em blocos regionais), da globalização das estruturas, processos e movimento sociais, formatados e ou movidos pelos dilemas e contradições da civilização planetária da mercadoria. (MELLO, 1999, p. 259).

Assim, o momento contemporâneo é a síntese do capitalismo, na perspectiva neoliberal, em um processo de transformação, adaptação e consolidação na sociedade por outras vias (entre elas a educação), por meio das quais a desigualdade e a destruição das identidades continuam sendo o caminho usado pelo sistema produtivo para subordinar a humanidade.

O marxismo, no contexto do século XIX, conseguiu solucionar a problemática da objetividade e cientificidade do conhecimento histórico, uma vez que:



O marxismo foi a primeira corrente a colocar o problema do condicionamento histórico e social do pensamento e a “desmascarar” as ideologias de classe por detrás do discurso pretensamente neutro e objetivo dos economistas e outros cientistas sociais (LÖWY, 2003, p. 99).

O ataque à neutralidade está na própria concepção de História oriunda do marxismo, ou seja, o materialismo histórico. Ao compreender que a história dá-se no contexto das relações sociais de produção, articuladas com as forças produtivas no âmbito do modelo produtivo (NAVES, 2000), torna-se indissociável a relação entre o conhecimento científico e aquele que o produz, e para o quê e para quem produz. O conhecimento histórico adquire caráter de transformação, uma vez que é resultado da problematização em torno da produção da existência no contexto do modelo produtivo.

Aquele que produz imbrica no produto de seu trabalho os pressupostos de uma classe, processo esse que não ocorre, necessariamente, de forma consciente, uma vez que “[...] é impossível distinguir relações sociais de produção de ideias e conceitos [...]” (HOBSBAWM, 1998, p. 174).

Logo, é necessário considerar que a obra de Marx estrutura-se em oposição ao idealismo alemão representado pela dialética hegeliana que, no âmbito do abstrato, pressupunha a predominância das ideias sobre a realidade. O materialismo histórico, por sua vez, compreende que a materialidade da existência¹ não pode ser dissociada do âmbito do abstrato, do campo das ideias. (NAVES, 2000).

É nessa perspectiva que a crítica marxista ao saber científico incorre no âmbito da ideologia, pois “[...] O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e econômica em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]” (MARX, 2011, p. 05).

A contribuição do marxismo e do materialismo histórico consiste em contrapor o positivismo e o historicismo, pois os apresenta como legitimadores de uma ordem estabelecida, o primeiro por almejar uma neutralidade

¹ Em Marx, materialismo refere-se à ação dos indivíduos no meio social em que vivem.



impossível, e o segundo por tratar o passado no âmbito do próprio passado. Ao termos como base essas discussões, precisamos analisar as concepções de homem e de aprendizagem constantes nos textos da Proposta Curricular de Santa Catarina, conduta necessária para abordarmos a fragilidade teórica desse documento enquanto norteador epistemológico da educação catarinense.

Nossas considerações direcionam-se principalmente para o que entendemos como equívocos a permearem a compreensão da vertente marxista inscrita nesse documento, pois não é incomum encontrarmos “compreensões” que a caracterizam como a suposta supremacia do econômico sobre os demais campos da existência humana, o que confere a vertente ora abordada um estigma de determinismo econômico não característico dela. (HOBSBAWM, 1998).

Em geral, essa concepção está associada ao determinismo econômico que vem acompanhado de questões que colaboram para uma compreensão superficial dessa vertente, entre elas a suposta irrelevância das dimensões culturais em Marx (NETTO, 2011). Essa interpretação simplista do marxismo difundiu-se no meio acadêmico, e em especial no campo da educação e da historiografia brasileira a partir do final da década de oitenta, quando outras perspectivas teóricas ganharam espaço diante das demandas que surgiam no contexto da difusão do ideário neoliberal pós-moderno.

Caracterizado como uma teoria totalizante (metanarrativa na acepção neoliberal), o marxismo foi identificado pelos pós-modernos como incapaz de proporcionar um processo de construção do conhecimento diante da pluralidade e da diversidade humana. A teoria, no entanto, não é compreendida como uma ação sistematizada que incide em uma relação de causa-efeito, enquanto um procedimento linear cuja causa está dissociada das consequências que provoca.

Para Marx, segundo Netto (2011), o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto de estudo em sua essência, ou seja, em sua estrutura e em sua dinâmica, sendo a teoria, portanto, a relação dialética entre o objeto estudado, o sujeito que o pesquisa e o contexto onde tal processo se constitui.



Assim, não se concebe a possibilidade de neutralidade científica, como almejavam os positivistas, uma vez que o conhecimento teórico constituiu-se no âmbito da *práxis* social dos indivíduos.

A partir da *práxis* é que se desenvolvem as críticas marxistas em relação ao idealismo alemão, à medida que concebe como inerte um conhecimento de cunho científico destituído do processo histórico no qual está inserido. Assim, a teoria é condicionada pelo contexto na qual se constitui, sendo a concepção idealista de supremacia da ideia sobre o real incapaz de promover uma transformação efetiva na existência humana, restringindo-se aos limites da representação.

Ao analisar a relação entre o indivíduo e o mundo material que o cerca, Marx rompe com a concepção idealista restrita ao campo da crítica, da ideia, como forma de transformação social, pois compreende que as representações sociais dos homens sobre si e sobre o meio não se formam unicamente no âmbito do pensamento, mas sim a partir da materialidade de sua existência, pois:

A moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a ela correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não tem história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos do seu pensar (MARX; ENGELS, 1986, p. 37).

Ao afirmar a interdependência entre a materialidade e a consciência, estabelece-se essa última um produto social, e a conseqüente dissociação da mesma de um contexto histórico permite o desenvolvimento de um conhecimento de cunho ideológico. Essa abordagem também inviabiliza a afirmação de que Marx desconsidera as dimensões culturais, pelo contrário, as compreende no âmbito das relações e forças produtivas.

Esse entendimento está na base da concepção materialista da história, à medida que compreende o homem enquanto um ser social e histórico, exposto a uma dinâmica típica do modelo produtivo, na qual as relações entre as forças produtivas e as relações sociais de produção forjam os processos de



constituição do homem. Logo, “[...] o objeto do materialismo histórico está constituído pelos modos de produção, sua organização, seu funcionamento e suas transformações [...]” (ALTHUSSER, 1979, p. 43).

Esse processo é dialético, pois Marx concebe a teoria como o produto, no âmbito do pensamento, da materialidade da existência, em uma relação interdependente que transita entre totalidades complexas. Assim, o sujeito que pesquisa está em um processo dinâmico com o objeto que estuda, pois visa a alcançar a essência do mesmo, ou seja, compreendê-lo como processo social.

No âmbito de tais processos está o Estado, cuja função na perspectiva liberal reside em garantir a efetivação das necessidades de todos os cidadãos. Todavia, na perspectiva marxista, essa noção de Estado como agente defensor de todas as classes é questionada, pois ele é necessariamente composto por membros de uma classe social dominante, em geral a burguesia, e esta enquanto parte do Estado utiliza-o como ferramenta para a manutenção de um sistema produtivo que beneficie a produção da mais-valia. Assim, a função desse Estado (que se arroga democrático e defensor de todos independente de cor, raça, credo, promotor da valorização da diversidade e da pluralidade) é promover a estrutura produtiva capitalista, a qual garante a propriedade privada burguesa e legitima os meios de produção das riquezas a ela subjacentes, bem como da consciência dos indivíduos.

Se relacionarmos o contexto de elaboração da PCSC, compreende-se a relação entre a concepção de homem e o materialismo histórico-dialético. O fato é que tal concepção de homem, juntamente com a concepção de aprendizagem histórico-cultural, constituem-se os eixos norteadores desse documento.

Quando abordamos as deturpações a que o marxismo está exposto em teorias contemporâneas que se autoproclamam como marxistas, pois incorrem em uma concepção vulgar (geralmente pautada no determinismo econômico) vimos que tal processo está associado a uma compreensão superficial de tal teoria, fato este que nos direciona ao encontro do entendimento de que muitos historiadores ditos marxistas, segundo Hobsbawm (1998), talvez não tenham



lido muito mais sobre o marxismo além da celebrada frase “A História das sociedades é a História da Luta de Classes”.

Assim, vários escritos históricos que se diziam concebidos na perspectiva do materialismo histórico acabam por constituir-se em uma apologia ao materialismo vulgar, e constituem-se enquanto conhecimento questionável do ponto de vista científico. Aliás, vimos que um dos maiores problemas do conhecimento histórico foi e de certa forma ainda é o seu caráter de cientificidade.

Ao concebermos o conhecimento como processo, entendemos que as partes integrantes do mesmo são o sujeito, o objeto e o conhecimento. Nessa perspectiva de processo, não podemos associar o sujeito como passivo diante do objeto, como alguém que contempla e simplesmente registra o conhecimento proveniente do objeto, nem tampouco concebemos a supremacia do sujeito sobre o objeto a ponto de o conhecimento resultante estar dissociado do objeto em si, enquanto representação humana (SCHAFF, 1986). Isso implica afirmar que se o conhecimento é um processo, partimos de uma relação:

[...] na qual tanto o sujeito como o objeto mantém a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela sua atividade. (SCHAFF, 1986, p. 75).

Desse modo, no processo cognitivo está a problemática do caráter de classe do conhecimento, ou seja, o conjunto de valores socialmente condicionados que permeiam o processo de construção de tal conhecimento. É nessa perspectiva que o marxismo, ao estudar a luta de classes, estabeleceu uma análise do Estado burguês e o classificou como o legítimo representante de uma classe social, detentora dos instrumentos de controle social necessário para garantir a predominância de um conjunto de valores de interesse da classe dominante, porém de forma que o conjunto da sociedade o absorva como os anseios do conjunto da sociedade.



É nesse sentido que, ao conceber o conhecimento como processo no âmbito da *práxis* humana, o marxismo evoca uma postura crítica do sujeito que conhece, ou seja, que o conhecimento seja concebido como uma atividade prática concreta. (SCHAFF, 1986).

Todavia discutimos a concepção assumida pelos mentores da Proposta Curricular de Santa Catarina sob o ponto de vista do ecletismo, por considerarmos as consequências que tais condutas alimentam quando se propõe uma concepção única, mas se adota uma postura eclética e relativista que tudo valida e, simultaneamente, pulveriza a ação humana e a isola no âmbito da valorização da diversidade.

Assim, se concebemos o conhecimento como um processo, não podemos deixar de tratar a verdade na mesma perspectiva, não como um processo que valoriza a simultaneidade de interpretações, mas sim que as concebe como partes de uma verdade que se constitui infinitamente ao longo do processo histórico. (SCHAFF, 1986).

Nesse sentido, põe-se em cheque a concepção das histórias como resultado dos diversos sentidos atribuídos pelos homens aos fatos históricos. Tal relativismo expressa a lógica do conhecimento na perspectiva do capital que está instalada na sociedade contemporânea, e alimenta um sistema de valores potencializador das relações produtivas ora consolidadas.

Se a Proposta estudada almeja uma educação de qualidade para todos e a transformação social, podemos afirmar que o preconizado no documento como concepção epistemológica concorre mais para subsidiar um ensino alienador do que potencialmente crítico e reflexivo.

Considerações finais

Nos situamos em uma sociedade de início de milênio marcada pelas contradições. De um lado, os movimentos sociais que, desde os anos 1980 ganham espaço como instrumentos de luta por direitos básicos em todas as esferas sociais. De outro, um sistema que entra em colapso, mas sempre encontra mecanismos de se reerguer transmutado sob outra terminologia mas



que tem como fundamento o capitalismo, o lucro e a exclusão daqueles que não possuem, embora de direito, as condições mínimas necessárias de inserir-se no mundo do trabalho.

Entender esse processo caracteriza uma das funções do educador do século XXI, quando se exige um repensar ações para sairmos de uma educação imposta para uma educação centrada no saber e na liberdade dos sujeitos. Ciência e educação caminham juntas nesse contexto e sob a perspectiva científica, a reflexão advém da pesquisa resultante do método, da concepção epistemológica.

Em relação ao estudo com base epistemológica, observamos que a adoção de uma perspectiva metodológica definida ainda não é consenso nas instituições de ensino e pesquisa, destacando-se o ecletismo de concepções a configurar o rol de estudos publicados anualmente em centenas de instituições de ensino superior do país. Pesquisar faz-se necessário e premente, contudo, o pensar sem bases sólidas que reflitam um posicionamento sério e comprometido do pesquisador com o que estuda e analisa caracteriza a base de um estudo de cunho científico. Neste artigo, adotamos como concepção balizadora de nossas reflexões a perspectiva epistemológica histórico-crítica, tendo em vista que pesquisamos um momento específico da história brasileira e catarinense, mas que constitui reflexo de um contexto social, político, econômico e cultural abrangente globalizado, terminologia usada para explicar o fenômeno global da adoção ideológica do neoliberalismo, uma das metamorfoses do capitalismo.

Sob a perspectiva de reflexão e análise, constituímos um estudo sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina na possibilidade de pensar a necessidade de fundamentação epistemológica tanto na elaboração de políticas públicas educacionais quanto de estudos sobre essas políticas. Isso porque, em tempos de reflexão sobre bases teóricas de cunho marxista, a PCSC foi desenvolvida, conforme o discurso de seus elaboradores, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, portanto centrado no sujeito como constituinte e constituído pela história.



Em um estudo sobre as fragilidades da PCSC, Peres (2008) aponta aqueles que considera os pontos questionáveis de tal documento. Segundo essa autora, o documento não promove uma análise sobre as implicações do modelo produtivo vigente no âmbito da educação, o que caracteriza uma ausência de problematização que concorre para um processo de naturalização do capital.

Tratamos neste estudo do fenômeno educação no contexto do modelo produtivo. Diante da abordagem histórica efetuada não podemos deixar de compreender a necessidade dessa abordagem e sua ampliação, uma vez que:

O conhecimento apresenta-se como uma ferramenta de múltiplos usos políticos. Ele tem tanto o caráter político estratégico ou libertário e o da mercadoria no sentido de se fazer valer os interesses econômicos dos capitalistas. O poder emancipatório, em sua capacidade de incrementar o diálogo e as possibilidades de ação da coletividade, passaria pela ideia de que ao mesmo tempo em que a ciência deve romper com o senso comum no sentido de se desenvolver analítica e formalmente, ela deve retornar ao senso comum enquanto disponibilidade e acessibilidade, ainda que seu registro formal deva ser traduzido para uma linguagem mais funcional (ALMEIDA; TELLO, 2013, p. 10).

Esse processo de retorno da ciência à base de onde se constituiu está associado ao processo de transposição didática que o professor realiza em sala e aula a partir do currículo que as políticas públicas a ele infligem aplicar.

Por tratar-se de um documento que se constitui uma política educacional sustentada pelo Estado Catarinense, é necessária uma discussão em torno dos estudos no campo das políticas educacionais. Estes estudos estão em pleno desenvolvimento no país e na América Latina, e o enfoque que direcionamos a partir deste ponto é o do Enfoque das Epistemologias das Políticas Educativas - EEPE.

Almeida e Tello (2013) nos afirmam que os estudos no campo da epistemologia das políticas educativas (seja em relação às políticas e/ou aos documentos que as representam) precisam ser abordados tendo como pressuposto a observância de três componentes básicos: a posição epistemológica, a perspectiva epistemológica e a perspectiva epistemológica.



A produção de conhecimento de cada pesquisador (e aqui mencionamos que o professor também precisa imbuir-se desta conduta de pesquisador para transpor a de transmissor acéfalo) deve observar uma epistemologia coerente com a tríade anteriormente apresentada.

Almeida e Tello (2013, p.14) nos apontam que podem ser diversas as perspectivas epistemológicas, podem ser “[...] o marxismo, o neo-marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, existencialismo, humanismo, positivismo e pluralismo [...]”. A partir disso, é necessário ponderar que o posicionamento epistemológico, por sua vez, deve desprender-se da perspectiva epistemológica adotada, pois ele constitui-se no posicionamento político e ideológico do pesquisador.

Já no que se refere à epistemometodologia, esta deve estar em consonância com a perspectiva e o posicionamento epistemológico adotados pelo pesquisador, ou seja, os métodos de pesquisa em si estão associados a perspectivas e posicionamentos epistemológicos específicos, o que demanda a necessidade de clareza quando a sua filiação epistemológica para a construção de uma abordagem coerente.

Vamos pensar esta discussão em torno da PCSC: qual(is) perspectiva(s) e posicionamento(s) epistemológico(s) o documento em questão demanda? Com relação ao aspecto metodológico, como isso se configura nesse documento.

Vimos que por perspectiva epistemológica podemos conceber o marxismo que, segundo Paim (2007), é aquela assumida pela PCSC. Todavia, ao analisarmos o documento ao longo da pesquisa e compreendendo o posicionamento epistemológico como o posicionamento político e ideológico do pesquisador, vimos que em termos teóricos a PCSC assume um posicionamento epistemológico eclético. Analisando o documento em relação ao terceiro aspecto dos EEPE, vimos que o texto indica como metodologia a ser adotada pelo professor o método Progressivo – Regressivo – Progressivo, de autoria do teórico filiado às concepções pós-modernas de História, Henri Lefebvre.



Se concebemos que uma política educativa e o seu estudo precisam compreender a consonância entre os três aspectos da EEPE desenvolvidos anteriormente, esta discussão corrobora para o que afirmamos que é a fragilidade teórica da PCSC, uma vez que a Secretaria Estadual de Educação assumiu a perspectiva marxista como fio condutor da PCSC (PAIM, 2007). Apesar disso, a Proposta incorreu, ao longo dos anos, em um posicionamento eclético e em uma postura metodológica desconectada com a perspectiva e com o posicionamento que assumia inicialmente.

Se a concepção marxista demanda esse compromisso com a transformação radical da sociedade, até é possível percebermos tal compromisso, em tom intuitivo e espontâneo, assumido nos textos da PCSC, porém esta não consegue promover a devida superação demandada pela concepção pela sua fragilidade teórico-metodológica. Como mencionado, os fundamentos de educação assumidos pela PCSC estão concentrados nos dois eixos norteadores que o documento relaciona, ou seja, uma concepção de homem na perspectiva do materialismo histórico-dialético, e uma concepção de aprendizagem na perspectiva sócio interacionista.

O compromisso que adotamos, na função de educadores, é o de pensar a educação em seus diferentes aspectos, mas tendo como base as políticas públicas educacionais, pois são elas que regem os caminhos da educação nacional brasileira. Ao mesmo tempo, pensamos a educação como um processo em construção contínua e permanente e que necessita de sujeitos capazes de pensar sua função e a formação de indivíduos no sentido de buscar uma sociedade na qual impere a equidade. Isso nos direcionou a estudar uma política pública específica, a Proposta Curricular de Santa Catarina, em razão de seus pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos e dos resultados dessa política para a educação estadual. Como consideração final, entendemos que os fundamentos de educação assumidos pela PCSC estão concentrados nos dois eixos norteadores que o documento relaciona, ou seja, uma concepção de homem na perspectiva do materialismo histórico-dialético, e uma concepção de aprendizagem na perspectiva sócio interacionista. Daí resultando o ecletismo e, portanto, um posicionamento que



não condiz nem com a expectativa dos educadores por uma educação que atenda aos interesses dos sujeitos sociais, nem de uma política pública voltada para a formação de sujeitos para o conhecimento pleno de si e do mundo que o cerca. Um conhecimento que o torne capaz de suplantar uma lógica imperativa que o condiciona a uma ideologia de exploração da força de trabalho para o benefício de poucos e que coloca a educação como instrumento formador desse contingente de sujeitos trabalhadores, mas impedidos do pensar criticamente.

Na perspectiva da importância de definição epistemológica como fundamento de políticas públicas educacionais e de direcionamento nesse sentido à educação catarinense, consideramos a necessidade de um amplo movimento de reestruturação das bases teórico-metodológicas assumidas na PCSC. Isso exige a ampla adesão dos educadores das diversas áreas do conhecimento e a devida compreensão da concepção epistemológica e do compromisso político que o ato de ensinar implica. Isso também condiz em refletir e assumir qual perspectiva teórica efetivamente deverá orientar o ensino nas escolas catarinenses, assumindo o posicionamento epistemológico e epistemológico que a educação demanda, independentemente de suas implicações práticas.

Referências

ALMEIDA, M. L. TELLO, C. (Org.). **Estudos Epistemológicos no Campo da Pesquisa em Política Educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

ALTHUSSER, L.; BADIOU, A. **Materialismo Histórico e Materialismo Dialético**. São Paulo: Global, 1979.

HOBSBAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.



LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MELLO, A. F. **Marx e a Globalização**. São Paulo: Boitempo, 1999.

NASCIMENTO, M. I. M. **Liberalismo e Capitalismo**. GT Campos Gerais. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo_e_capitalismo.htm>. Acesso em: 12 nov. 2013.

NAVES, M. B. **Marx, Ciência e Revolução**. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 2000.

NETTO, J. P. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAIM, A. R. **Uma História da Proposta Curricular de Santa Catarina (1988-1991) – Políticas e Textos**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PERES, E. S. **Limites e Possibilidades da Proposta Curricular de Santa Catarina: uma análise Histórico-Filosófica**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2008.

SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Jornal nº1, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1989a.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas de unidade de conteúdo/método no ensino**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.