

# AS SENDAS DO CAMINHO: *Eccos*, 10 ANOS DE REFLEXÃO EDUCACIONAL<sup>1</sup>

Muitas revistas nascem com objetivos bem definidos ou destinações específicas de veiculação do conhecimento produzido numa determinada área, num determinado grupo de investigação, numa instituição. Algumas conseguem estabelecer-se e permanecer, tornam-se referências; outras, pelas dificuldades que encontram em sua trajetória, deixam de existir a despeito dos ideais fundantes. Quando uma revista atravessa uma década, costumamos avaliá-la como um veículo em via de consolidação. Se assim o é, podemos então insinuar que *Eccos – Revista Científica* está atingindo esse degrau de senioridade na difícil escalada que percorre qualquer veículo, dessa natureza, neste momento, sob o signo de um verdadeiro “darwinismo bibliográfico”<sup>2</sup> em matéria de publicações de artigos.

Celebrar sua história nestes dez anos é motivo de alegria para todos nós, editores, conselho e coordenação editorial, autores, pareceristas e a instituição que a patrocina, sem a qual não existiríamos. A *Eccos – Revista Científica* nasceu do esforço de um grupo pequeno de pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho, à época, na categoria de Centro Universitário. Essa instituição que dava guarida à revista, em que pese sua condição reducionista imposta pela interpretação do decreto-lei que criou a figura dos Centros Universitários<sup>3</sup>, dando-lhe uma função de semi-universidade, ultrapassou esses limites e se lançou embrionariamente na estruturação de campo de pesquisa que resultou em seus quatro mestrados e dois doutorados, além de sete produtos editoriais que divulgam os avanços da pesquisa nas áreas das ciências sociais aplicadas, engenharias, saúde e educação, sendo *Eccos* a precursora desses desafios institucionais, desde 1998.

1 Editorial para o número especial em comemoração dos 10 anos de existência da revista *Eccos*. Gostaria de explicar que, na qualidade de fundador da revista e seu editor até este volume, dei-me o direito de escrever esta introdução um tanto mais ampla, às vezes fugindo do gênero introdução.

2 Luis David Castiel e Javier Sanz-Valero se refere a esse “darwinismo bibliográfico” em seu instigante artigo publicado em 2007, fazendo uma crítica contundente ao processo de produção sob o qual estamos submetidos nesses tempos de ranqueamentos e avaliações. “No nível das revistas, sob uma perspectiva similar, há uma hierarquia de supremacia. Da mesma maneira, existe um *ranking* dos periódicos de acordo com o fator de impacto – que desfruta de uma considerável aceitação em sua capacidade de descrever contabilmente o panorama de autores e revistas, apesar de ser encarada, por muitos, como uma medida de quantificação criticável em seu fetichismo numérico ao gerar pontuações descontextualizadas [...] Logo, não é absurdo pensar que o conhecido lema “publicar ou perecer” implica algo parecido com as lutas territoriais para a seleção dos mais aptos entre artigos que lutam entre si”. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? (*Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 23, 12, p. 3041-3050, dez. 2007.

3 O Decreto nº 2.306, de 19 ago. 1997, que, ao estabelecer os Centros Universitários, faz surgir a imagem popular da universidade. Ou seja, cria-se no Brasil um nível hierarquicamente inferior às tradicionais, conhecidas como “universidade do ensino”, implantando-se, então, uma dicotomia entre dois tipos de universidade – uma de ensino, outra de pesquisa. Essa concepção rompe com o ideal de universidade, qual seja: os críticos da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, sem perceberem os legisladores que uma coisa não exclui categoricamente a outra.

Nessa perspectiva, entendemos que recuperar essa história é render não somente homenagens a quem é devido (sujeitos e instituição), mas tornar público o reconhecimento aos colegas autores e pareceristas que acreditaram na proposta de *Eccos* e por ela se empenharam, a fim de que tenha hoje razoável reconhecimento na área. É a esses protagonistas que devemos, até aqui, a exitosa trajetória da revista. E para celebrar esta década, convidamos alguns deles para escrever sobre as temáticas de que a publicação se ocupou nos seus 10 volumes. Lamentavelmente, alguns, por percalços que a vida nos apresenta, não puderam contribuir para esta Festa de Babette; entretanto, agradecemos o apoio dispensado. As temáticas dos volumes 2, 6 e 8 (respectivamente Educação e Complexidade; Escola Básica e Sociedade e, Políticas Públicas e Financiamento da Educação) ficaram sem uma contribuição específica neste número especial. Todavia, nesta introdução, procuraremos resenhá-las.

O primeiro volume, tratou do tema “impactos do pensamento pós-formal” que, no fim da última década do século XX, sob a influência da crítica cartesiana, embalava as discussões em várias áreas do pensamento. No PPGE Uninove, estávamos lendo Edgard Morin e o debate era muito intenso. Assim nos referíamos no primeiro editorial e apresentação da revista ao público:

O tema proposto para o número de lançamento, “Impactos do Pensamento Pós-Formal”, está no marco das recentes reflexões que têm norteado o debate nas mais variadas áreas do conhecimento neste final de milênio, muitas vezes abalando o edifício da Ciência Moderna, vazada no paradigma cartesiano. Por se tratar de um tema transdisciplinar, agrega, neste primeiro número, as múltiplas visões de estudiosos convidados para colocar em debate o tema. (*Eccos*, v.I, 1999, p. 4).

Para fazer uma leitura atual sobre esse tema, convidamos o professor Severino, que dispensa apresentação. Tem sido um incentivador e colabora-

dor da revista. Retoma a discussão, avaliando até que ponto as propostas dos autores se realizaram historicamente, até que ponto ocorreram mudanças significativas correspondentes às novas perspectivas avançadas pelo pensamento pós-formal. Conclui seu artigo, considerando que

[...] apesar das ricas intuições e das fecundas sugestões, o impacto do pensamento pós-formal não instaurou uma nova ordem, não se podendo afirmar a ocorrência de mudança profunda de paradigma, seja na ordem do conhecimento, na ordem da educação, seja ainda na ordem político-social. Nesta última década, o impacto desse pensamento não produziu transformação substantiva na sociedade humana, que continua dominada pelo modelo neoliberal de organização econômica, política e cultural, o que mostra não ter ocorrido ruptura radical com as condições básicas da modernidade.

O segundo volume tratou do tema da complexidade. O debate foi intenso por meio do NIIC (Núcleo de Interinstitucional da Complexidade), ligado ao PPGE, e que à época se dedicava ao estudo do pensamento de Edgar Morin. O primeiro número do volume 2 discutiu o tema da ética no pensamento complexo, e o segundo debateu especificamente a educação e complexidade. O que norteou as reflexões naquele volume está fortemente relacionado à crítica da ciência moderna, à Epistemologia e à Filosofia da Ciência em particular. Retomamos alguns elementos daquele editorial a fim de preencher a lacuna da ausência de uma reflexão sobre o tema na discussão atual. Esse debate, aqui resenhado, ocorreu em 2000 quando a *Revista Eccos* reuniu alguns pesquisadores do círculo moriniano no Brasil.

Complexidade e Ética são interfaces de um novo modo de agir e pensar neste fim de século e milênio. Representam a construção de uma nova visão de mundo. Se, por um lado, o tema da complexidade tem ajudado a

fazer a crítica do império da razão neste “fim de modernidade” (que não nos ouça Habermas); por outro, a Ética vem fazendo um caminho inverso. Sai do Olimpo da filosofia contemplativa e se torna aquilo que os filósofos clássicos propunham: um tema da vida, com todas as contradições e conflitos que ela enseja.

Nessa jornada, temos seguido os passos de Edgar Morin. Não que sejam passos seguros, uma vez que a incerteza e a insegurança são os pólos que plasmam nossa busca pela certeza, nossa obstinação por conhecer e refazem, sobremaneira, o caminho da Ética numa ética de “ínterim”. Num misto de disfunção, de redução e de abstração, frutos do “paradigma da simplificação” do pensamento ocidental, que separa o sujeito pensante (*ego cogitans*) da coisa extensa (*res extensa*), a Filosofia da Ciência traz como princípio de verdade as “idéias claras e distintas”, ou seja, o próprio pensamento disjuntivo. Conforme Morin, esse paradigma que controla a aventura do pensamento no Ocidente, embora tenha sido o responsável pelo progresso do que hoje chamamos de conhecimento científico e, em parte, pela reflexão filosófica do mundo, começa agora a revelar suas conseqüências nocivas, renunciando seu esgotamento. Diante disso, chegamos ao outro lado: a tentativa de pensar outras formas de percepção do mundo e das coisas. Chegamos, enfim, ao problema da complexidade e sua inter-relação com a ética.

Paradoxalmente ao debate que hoje se trava em torno da problemática da complexidade, o tema não surgiu no cenário epistemológico propriamente dito: emergiu como tema marginal das teorias da informação e da cibernética. Entre os grandes epistemólogos que o Ocidente produziu, somente Bachelard arranjou a temática. Popper, Khun, Lakatos e Feyerabend preocuparam-se em explicitar a crise da ciência e suas demarcações enquanto não-ciência no campo da Filosofia, não incluindo a complexidade em suas epistemologias. Talvez por isso Morin nos fale de complexidade como desafio.

Para compreendermos esses desafios que o tema suscita, será necessário tomarmos alguns atalhos, saindo do “bom caminho” que *la belle époque*

ilustrada nos ofereceu. A primeira “contravia” é o reconhecimento do acaso e da desordem que tendem a uma auto-organização. Conhecer o conhecimento por essa via só foi possível com o princípio da termodinâmica, oriundo desse século que se foi. Ela indicava que o universo caminha para uma desordem maximal; todavia, as coisas também se organizam e se complexificam.

O acaso e a desordem brotaram no universo das ciências físicas inicialmente com a irrupção do calor, que é agitação-colisão-dispersão dos átomos ou moléculas; depois com a irrupção das indeterminações microfísicas, e, finalmente, na explosão originária e na dispersão atual do cosmos. (MORIN, 1994 p. 139).

Embora não possamos ter a “certeza” de que o acaso seja acaso, rompemos com a dicotomia ordem/desordem que, paradoxalmente, aponta para uma maneira complexa de organização do mundo e das coisas: uma auto-organização.

Um segundo atalho diz respeito à transgressividade desse pensamento, ao abalar o edifício linear que, objetivamente, determinava a singularidade, a territorialização espacial e a temporalidade das coisas pelo método. O pensamento complexo desafia-nos a não expulsar o singular e o local a favor do universal; devemos, ao contrário, uni-los.

Por fim, chegamos ao que consideramos uma bifurcação necessária, aquela que nos coloca diante do dilema de aceitar ou não os desafios que o pensamento complexo nos impõe: a questão da organização. Segundo Morin, ela é, simultaneamente, constituída de unidade e multiplicidade. Nessa *unitas multiplex*, não é possível dissolver o múltiplo no uno, e vice-versa; a organização não se reduz à soma das partes; ao contrário, gera um princípio hologramático, no qual a parte está no todo e o todo está contido na parte.

Podemos, então, pensar na complexidade como uma crítica à concepção daquela ciência que carregamos em nossa história intelectual. No entanto,

o que marca essa discussão é a questão epistemológica. Para continuar no pensamento moriniano:

[...] a complexidade é também um problema conceitual e lógico que baralha as demarcações e as fronteiras muito nítidas entre conceitos como ‘produtor’ e ‘produto’, ‘causa’ e ‘efeito’, ‘uno’ e ‘múltiplo’ promovendo uma reflexão sobre a quebra do paradigma cartesiano e suas demarcações absolutas. (MORIN, 1994, p. 143).

Outra interface temática deste número de *Eccos*, a Ética, tem sido pauta de reflexão no pensamento complexo. O problema do agir aparece explícito em quase todo o círculo moriniano. O próprio Morin, em conferência em São Paulo, rebatia as críticas que se faziam ao pensamento complexo sobre o agir, quando se relacionavam a incerteza, o acaso e o risco ao imobilismo, à inércia e ao desencorajamento do próprio sujeito. Em *Os sete saberes* Morin (2000) propõe, reunindo suas reflexões sobre a ética, uma *antropo-ética* – uma ética da vida que se pauta pela aspiração e vontade, que aposta no incerto. Na obra citada, Morin resume, assim, seu calendário antropo-ético:

[...] trabalhar para a humanização da humanidade; obedecer à vida e guiar a vida; alcançar a unidade planetária na diversidade; respeitar no outro, ao mesmo tempo, a diferença e a identidade quanto a si mesmo; desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão e ensinar a ética do gênero humano. (p. 106).

O segundo número do volume 2 de *EccoS – Revista Científica* orientou-se pela discussão da educação e seus desafios no mundo contemporâneo, do ponto de vista da complexidade.

O mundo contemporâneo, permeado pela velocidade das mudanças que impactam os diversos aspectos da vida humana, apresenta-se como ver-

dadeiro enigma para o processo de formação dos indivíduos – para a educação, portanto. Retoma-se, por exemplo, a velha e inacabada discussão sobre se a educação tem um papel eminentemente transformador na sociedade ou se os veículos fundamentais das mudanças nos processos de formação são as condições materiais que cada sociedade apresenta. Posta nesses termos, a discussão pouco avança, conseguindo apenas animar voluntarismos e experimentalismos educacionais que, muitas vezes, perdem a capacidade de dialogar com as próprias mudanças e com os seres humanos concretos que são por elas atingidos.

Afora esse dilema teórico, que gerou amplas repercussões práticas em termos de políticas e experimentos educacionais, inclusive no Brasil, sabemos que a educação – formal ou informal – é o grande desafio do milênio que se inicia, ferramenta básica para a participação cidadã na vida coletiva e para a construção de justiça e paz no planeta. E essa é uma tarefa a ser realizada num ambiente que, a despeito dos significativos avanços das Ciências, tem sido afetado negativamente pela ação dos seres humanos – fome, destruição ecológica, perigo atômico, individualismo, consumismo desenfreado, intolerância cultural, migrações forçadas, concentração de poder econômico e político, entre tantas outras mazelas da alta modernidade.

Nesse cenário, *EccoS* volta a valer-se do pensamento complexo para iluminar nossa discussão sobre educação. Seja por constituir uma nova epistemologia em reação ao cartesianismo “velho de guerra”, seja por representar um movimento que recupera e repõe o procedimento dialético, aportando nova síntese em termos de “ordem/desordem/auto-organização”, ou por significar uma forma de abordagem dos fenômenos sociais, mais abrangente e desprovida de *parti pris* teórico-metodológica, o fato é que a complexidade possibilita renovar tanto nossas indagações quanto nossas respostas a respeito das questões educacionais. Revigora os instrumentos de que podem dispor os educadores para enfrentar o desafio da formação dos futuros cidadãos e profissionais em torno de uma pauta ética em permanente construção e à vista

dos dilemas contemporâneos concretos que se põem aos indivíduos, grupos, governos, empresas e organizações civis. Mais do que isso, procura reconhecer os diversos saberes que constituem, ao lado da Ciência, o arsenal de conhecimentos que a humanidade vem criando e (re)criando constantemente; busca aliar razão e emoção no processo de construção do conhecimento, “humanizando” o homem para “desnaturalizar” as ciências. Em resumo, ante a precariedade que se nos apresenta entre as urgências que a educação proposta para um novo milênio precisa enfrentar, destacamos:

1. Refletir sobre quais “os saberes necessários a uma educação do futuro” (Morin) e quais “os saberes necessários à prática educativa” (Freire), a fim de não somente diagnosticarmos uma crise socioeconômica, mas também superarmos a crise de significados da vida e das relações; em outras palavras, (re)encantar o ato de educar;
2. (Re)unir, no enfrentamento do mundo globalizado, homogêneo e massificado, que antes de ser criativo é redutor e mutilante, os saberes populares e os científicos nos conteúdos escolares, para possibilitar uma circulação da cultura na transdisciplinariedade e no respeito à multiplicidade dos saberes. Para tal, necessitamos de um novo educador. Inserem-se, no mesmo contexto, os desafios que a formação do professor nos põe nesse momento de passagem;
3. Por último, mas não por fim, para enfrentarmos a crise de significados da vida – ou, no dizer weberiano, do “sentido da vida” –, a educação terá como desafio encontrar o equilíbrio na construção do humano imerso na sua “presentibilidade”, num mundo “organizado” pelo caos, procurando recuperar o significado da razão em sua articulação com o sentimento. Conforme Rios, fazer a “reapropriação

do afeto no espaço pedagógico”. A educação terá como macrodesafio ensinar a condição humana.

O terceiro volume da revista discutiu uma temática relacionada à Educação e à Cultura nas questões de identidade, comunicação e linguagens. Eduardo Santos<sup>4</sup> e eu afirmávamos, àquela época, que o trabalho de conhecimento sistemático das culturas e de suas correspondentes expressões identitárias se deu exatamente nos *loci* de formação cultural, ou seja, no interior das próprias comunidades e nos espaços naturais que elas habitavam, dos quais extraíam identidade e a eles conferiam-na. Estudos e pesquisas levados a efeito nessas áreas permitiram ultrapassar visões preconceituosas – muitas vezes fatalistas – de cultura e disseminar a idéia da existência e convivência de “culturas”. Portanto, torna-se necessário falar sempre de cultura no plural, destacar a diversidade e a especificidade, optar por um “mergulho” fenomenológico na vida das comunidades, para que possamos conhecer, por dentro, as representações que cada grupo social utiliza para representar a si mesmo e seu ambiente e, assim, manifestar sua cultura.

Para uma reflexão sobre a temática do volume 3, o professor Catani nos brinda com um artigo sobre Bourdieu. A partir de um livro póstumo, procura deslindar a história social desse autor, destacando sua contribuição no campo da sociologia.

No volume 4, a revista tratou do tema Avaliação. A discussão eferescente do início da década sobre o assunto, e diante de uma encruzilhada de desafios contemporâneos em que assomam muitas questões e poucas respostas, evidenciou o papel dos processos avaliativos, não apenas a avaliação dos sistemas de ensino, mas de todas aquelas instituições e organizações que vêm repercutindo os impulsos das mudanças e precisam reposicionar-se nos diversos outros sistemas sociais, além da avaliação do próprio sujeito, no que se refere às suas responsabilidades éticas diante do planeta e dos diferentes grupos étnico-culturais.

4 Faço referência ao Dr. Eduardo Santos que foi, até 2005, co-editor da revista e o responsável por sua produção, divulgação e pela primeira indexação. Cabe, nesta nota, agradecer, sobretudo, ao professor Santos pelo trabalho à frente da revista. Diria, mais ainda, que foi fundamental, para sua perenidade nos anos de implantação de *Eccos – Revista Científica*.

Pareceu-nos oportuno refletir, neste artigo de pretensões editoriais, sobre a crise conceitual que afeta a ciência hoje. Iniciamos a reflexão expondo brevemente as mudanças que ocorrem no campo epistemológico, em decorrência dessa crise e da pretensa superação do paradigma dominante da Modernidade rumo a um paradigma emergente. Em seguida, mapeamos, à luz da nova ordem geopolítica, as mudanças e transformações no campo social e cultural, a fim de colocá-las em consonância com as exigências do novo mundo do trabalho e da hibridização cultural. O terceiro item deste texto situa o tema da avaliação em meio a essa onda de rupturas e mudanças, em que as novas exigências da sociedade, da cultura e da ciência fazem da avaliação um instrumento de suma importância para repensarmos as culturas organizacionais e os processos de ensino-aprendizagem. Afinal, vivemos num mundo que, cada vez mais, exige dos indivíduos uma relação dialógica e contínua com o conhecimento, isto é, exige a constituição de uma comunidade de ‘aprendentes’ e de ‘ensinantes’. (JARDILINO; SANTOS, 2002, p. 1-2).

O editorial da época buscava estabelecer algumas relações – mais propriamente algumas indagações – entre os processos de mudanças políticas e sociais na era da globalização e os procedimentos avaliativos em educação.

Para refletir sobre as questões da avaliação, *Eccos* convidou o prof. José Dias Sobrinho, que nos propõe uma reflexão sobre a avaliação da educação superior, seus avanços e riscos. Sua reflexão se faz, considerando que a avaliação cada vez mais passa a ter a função de verificar se os produtos da educação superior correspondem às necessidades da sociedade no mercado global, diante dos contextos de massificação da educação superior e dos novos papéis que lhe são atribuídos no desenvolvimento da economia global, colocam no centro dos debates a questão da qualidade.

A Educação Superior, nos anos 1990 e 2000, sofreu, no Brasil, profundas e diversificadas alterações; por isso, o volume 5 de *Eccos* sobre ela se debruçou. A crise provocada pelas rápidas transformações do campo foi o lema que nos motivou a convocar a reflexão sobre a temática.

Diante da crise a que se assiste no ensino superior pode encontrar, se não uma síntese, um patamar primeiro de ajuste de contas teórico – que não subtrai ao tema suas contradições e desafios, obviamente – numa análise radical da ‘idéia’ pioneira que presidiu a formação de um lócus de sistematização do conhecimento e da formação (da qual deriva, inclusive, o qualificativo ‘superior’), para então atualizá-la vis-à-vis os processos multidimensionais que impactam as representações que fazemos da utilidade, função, necessidade e real importância desse tipo de instituição para o meio social. Este foi percurso escolhido para o debate no volume 5 sob o título “Universidade – tradição e rupturas. (SANTOS; JARDILINO. 2003, p. 3).

Para tratar dessa candente questão e nos trazer os assuntos de hoje que o tema suscita, a revista convidou o professor João dos Reis Silva Júnior, que vem, por meio de pesquisas com seu grupo sobre Ensino Superior, refletindo há mais de uma década sobre as transformações, crises e, quiçá, o desenvolvimento desse nível da educação brasileira. Ele traz uma provocante reflexão a respeito das mudanças no setor público do ensino superior no contexto da mundialização do capital. Com uma riqueza de dados atuais do contexto econômico, Silva Junior demonstra que

Esse cenário modifica profundamente a natureza da instituição universitária e do trabalho do professor da educação básica e da educação superior. Enfatiza-se também o papel dos órgãos

estatais nesse processo de “efetiva” reforma universitária (não a que caminha pela via do legislativo, mas a que se faz no cotidiano). A “efetiva” reforma universitária tem como centralidade institucional a pós-graduação cada vez mais regulada pela Agência Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujas pesquisas são induzidas pelos financiamentos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Este, por sua vez, induzido pelas políticas econômicas e industriais. Tais fatos levam à internalização do “produtivismo acadêmico”, tornando-o uma força ideológica a valorizar, por exemplo, antes a quantidade de “produtos” e sua publicação em língua estrangeira e sobre temas da moda que a qualidade e a busca de soluções para os efetivos desafios da nação. (SILVA JÚNIOR, 2008, p. 97)

O volume 6 de *Eccos*, que tratou da Escola Básica e Sociedade, conforme nos referimos, ficou, nesta edição especial, sem uma contribuição específica em razão de dificuldades enfrentadas pelo convidado. Todavia, resolvemos, nesta introdução, apresentar uma resenha dos editoriais, conforme Jardimino e Santos (2004, p. 2-6).

A temática da Escola Básica e Sociedade. Tratou-se de tensionar a discussão à luz das situações geralmente contraditórias que, com poucas variações, repõem o rosário de críticas às atuais condições físicas e epistêmicas das escolas, em especial das do sistema público, e também aos resultados pedagógicos que elas têm alcançado, pífios, para dizer o mínimo, pelo menos diante dos desafios formacionais de todo tipo que a elas se dirigem. Para tanto, abordam-se aspectos específicos e gerais dessas situações, buscando, de um lado, dimensioná-las, aquilatá-las e, se possível, medi-las; de outro, quer-se apontar reflexões teóricas de pesquisadores e especialistas da área de educação que possam representar caminhos de solução. É um percurso que diagnostica e

propõe saídas, critica e aponta caminhos, constata e advoga soluções, vazado nas relações do nível básico de ensino com a realidade social.

Envolta na dura realidade social de hoje, em que a violência e outras tantas mazelas dos países economicamente desfavorecidos se acumulam, caberia à escola, intransferivelmente, exercer um papel civilizacional, ao mesmo tempo preventivo e corretivo, pelo qual os jovens educandos incorporem – recriando – as conquistas da razão humana alcançadas ao longo de séculos. E é a esse papel fundamental que parecem referir-se as gerações maduras, num misto de indignação e nostalgia, como a perguntar: “E o que afinal de contas aconteceu com aquela escola que nos ensinou a ser ‘gente grande’, nos preparou para a vida, interpôs a realidade aos nossos desejos, tornando-nos realmente figuras humanas que medeiam os desejos pela razão?”

Cabe lembrar as relações necessárias e incontornáveis da escola com a sociedade. Seria no mínimo ingênuo imaginar que um aparelho de transmissão/criação de conhecimentos voltado às populações infantil e juvenil desconsidere, como matéria-prima essencial de seu trabalho pedagógico, a ambiência cultural que lhe dispõe a sociedade, ou seja, não constitui a escola uma realidade social à parte, embora, em nome da “saúde” da escola e dos estudantes, geralmente se encontre sob a proteção de muros, portões, uniformes e guardas fardados. Na escola, essa realidade social se apresenta na ação e na imaginação de todos os agentes, direta e indiretamente, nela interessados: do lado de fora, nos impactos da socialização primária dos estudantes, as peculiaridades culturais da comunidade do entorno, os “ensinamentos” audiovisuais, os apelos mercadológicos, as expectativas familiares, a política educacional, os desafios internacionais do país; do lado de dentro, nas idiosincrasias de suas equipes pedagógicas, as prerrogativas da direção, o tipo de gestão escolar, as competências dos professores, a situação de conforto de suas instalações. Todas essas influências estão postas e atuantes nas unidades escolares, instaurando um microcosmo social de vida intensa, de vivaz simbologia, de conteúdos e formas em constante revisão.

As escolas se ressentiram de uma situação crescente de depauperação física, técnica e cultural, notadamente a partir da implantação da ditadura militar e dos famosos acordos MEC-Usaid<sup>1</sup> que, gradativamente, impuseram outra “cara” à educação básica, na direção de adaptar os processos formativos às mudanças tecnológicas e produtivas que estabeleciam uma nova divisão internacional do trabalho em escala mundial. Tratava-se de pôr o Brasil na trilha de mais um processo desenvolvimentista de cunho estritamente material (sem as preocupações do desenvolvimento social) e de classe (baixa universalidade, ou, no que pode parecer uma contradição entre termos, de universalidade seletiva), portanto dependente, pois a necessidade de ter uma “boa educação” tornava-se um imperativo para inserção positiva, mas restrita, de setores sociais integrados ao sistema produtivo. Com isso, o discurso da qualidade (ou da perda dela), os problemas da massificação do ensino e os astronômicos índices de analfabetismo, entre outras urgentes questões, puderam ser esquecidos por não se conjugarem à urgência de fazer avançar o milagre produtivo brasileiro, que não era para todos.

As décadas de 80 e 90 do século passado agudizaram esse direcionamento, com a “providencial” ajuda financeira dos organismos multilaterais e seus desdobramentos em “recomendações” políticas e técnicas, cujo bom exemplo está nas idas e vindas das regulamentações sobre o ensino técnico.

É fato que as demandas postas ao sistema básico escolar só fizeram ampliar-se, e não propriamente com base em objetivos de natureza pedagógica. Às diversas funções que as escolas já desempenhavam para além do ensino, como iniciação ao esporte, por exemplo, agregaram-se outras de corte assistencial – social, médica, psicológica e alimentar. Além disso, o empobrecimento social e cultural generalizado do período pós-milagre, exponenciado na “globalização”, cumpriu papel já sabido de desagregação das famílias e da vida comunitária, diminuindo a capacidade de essas agências informais de educação propiciarem a socialização primária adequada, instilarem valores, protegerem manifestações culturais locais e proporcionarem o necessário cui-

dado – afetivo, inclusive – aos jovens e crianças, delegando essas preocupações às equipes escolares.

De todo modo, hoje, formação educacional tornou-se um pré-requisito da cidadania e da profissionalização e, como tal, socialmente requerida, amplamente difundida e largamente defendida, representa requisito de “empregabilidade”, critério de seleção e pressuposto de inserção social, levando educadores, pesquisadores, governantes, professores, empresários e trabalhadores a afirmar que chegamos à “Era da Informação”, ou que já nos encontramos em plena “Sociedade do Conhecimento”. Nesta, destaca-se a sensibilidade às necessidades educacionais de uma sociedade mais atenta e democrática, num movimento que volta a valorizar não apenas o conhecimento científico, próprio da escolaridade formal, mas também as inúmeras possibilidades de conhecer que o ambiente social e o protagonismo cidadão oferecem. A própria Constituição Federal do Brasil, de 1988, em seu artigo 205, explicita a Educação como um “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, (devendo) ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Assim, à Escola – invenção cultural secularizada do Ocidente – atribui-se, historicamente, o papel de agência educacional por excelência, difusora e eventualmente criadora do conhecimento sistemático, ao qual se agrega uma importante dimensão socializadora. Seja por preconceito científico, seja por restrição social, o fato é que a escola se tem cingido, salvo raras exceções, a uma dimensão estritamente metodológico-didática, esquivando-se das possibilidades ontológicas que poderiam constituir saberes sociais efetivamente focados nas necessidades humanas e num compromisso inadiável com a vida. A dicotomia entre a “ciência escolar” e a “criação cultural” mais ampla que ocorre no universo extra-escolar parece mais o resultado do enrijecimento do labor pedagógico escolar, a separar lugares e saberes, do que dos preconceitos sociais em relação a essa instituição. Ao fim e ao cabo, parece que, no am-

biente escolar, reprime-se a *Doxa*, estimula-se, não sem restrições, a *Episteme* e emascula-se a *Sofia*.

É da interface generosa escola/sociedade que se poderão apontar os caminhos que levem a educação escolar ao encontro das necessidades sociais. Desse caminho parece que ainda estamos distantes, mas, desde já e sempre, deve-se estimular um vigoroso debate que eleve a educação escolar à condição de fundamento de uma educação cidadã das gerações futuras.

Para debate, a recorrente temática em nossa área, qual seja, a pesquisa educacional e suas relações com o cotidiano escolar, foi o tema de que nos ocupamos no volume 7. Para fazer um estado da questão atual, convidamos uma especialista na área, a professora Marli André, que nos brinda nesta edição com síntese integrativa da produção acadêmica sobre a escola, com base em levantamentos recentes. Assim, atualiza o debate sobre o tema.

“As Políticas públicas e financiamento da educação” foi o tema do volume 8. Essa temática é da maior atualidade, sua abordagem na revista coincide com o momento histórico em que tais políticas estão na pauta dos programas governamentais e dos propostos pelos partidos políticos. Mas não é um problema novo. Nossa história registra inúmeros projetos de mais e maiores “gastos” em educação, seja no ensino ou na escola. Afirmava o editoralista que

A análise do financiamento educacional não deve, porém, ficar adstrita aos recursos públicos. Não tem sido dada grande atenção aos recursos internos (nacionais) privados provenientes de entidades filantrópicas, comunitárias, confessionais e fundacionais, ou, ainda, de instituições financeiras que possuem carteiras de investimentos educacionais e também de organizações corporativas ligadas à formação, capacitação, treinamento e atualização de seus profissionais. Poucos estudos estão dirigidos aos recursos financeiros externos, públicos e privados. No entanto, seu volume

é considerável, mesmo em relação ao total dos recursos aplicados em educação e no ensino. No caso dos recursos públicos, deve-se considerar os advindos das verbas constitucionais dos entes federativos – conforme artigo 212 da CF de 88 (BRASIL, 1988) – e da Lei 9.424 (BRASIL, 1996c), que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Acha-se em tramitação no Congresso Nacional nova Emenda Constitucional que propõe estender a toda a educação básica a idéia de um fundo de desenvolvimento da educação e valorização do magistério e espera-se, em breve, sua aprovação, o que poderá significar mais verbas para a educação [...] (MENESES, 2006, p. 13).

O penúltimo volume desta década foi dedicado à história e à filosofia da educação brasileira e, em especial, à do fim do século XX. O contexto histórico que abarca este volume de *Eccos* (1960-2000) é interpretado por Saviani (2007), na última parte do livro, como o período da existência de uma pedagogia produtivista, dando seqüência às análises de seus escritos anteriores, nas quais discorria sobre a perspectiva histórico-filosófica do pensamento pedagógico que se expressava em várias correntes brasileiras da educação – as concepções pedagógicas tradicional, nova, tecnicista, crítico-reprodutivista e a atual neoprodutivista.

Entendemos que a obra citada, de Saviani, coroa o contexto histórico analisado, uma vez que inspira-nos diversos enfoques históricos das idéias no Brasil, mas, especialmente, revelam uma sustentação de base filosófica na narrativa e na hermenêutica da história da educação no País entre os anos 1960 e 2000.

Nos últimos anos temos presenciado uma considerável e consistente expansão das pesquisas sobre a história da educação brasileira,

o debate tem propiciado a busca de novas fontes e temáticas, e a discussão teórico-metodológica se mostra cada vez mais importante e está longe de ser negligente com as questões próprias da historiografia e das diferentes formas de pensar o seu objeto – o homem. O homem que inventa a educação como possibilidade de mediação e estabelecimento de relações sociais; o homem e suas realizações culturais; o homem e a sua busca permanente, no tempo e no espaço, no cotidiano de suas práticas políticas ou laborais, no interior de suas instituições ou diante da barbárie, de humanização do mundo que o acolhe. (BAUER, 2007, p. 12).

Considerando o exposto, o convite não poderia recair sobre outra pessoa a não ser o próprio professor Saviani, que, aliás, no momento em que escrevo esta introdução, se coroa de grande contentamento na área, pois o professor Demerval Saviani conquista, com sua recente obra síntese *Histórias das idéias pedagógicas no Brasil*, o Prêmio Jabuti na área da educação. Para este número especial de *Eccos*, Saviani faz um balanço da história da educação no Brasil.

Por fim, o volume 10, que ainda está em andamento, dedica-se à Educação a Distância. Conforme os editores (JARDILINO; BRZEZINSKI, 2008), pretende-se discutir as implicações históricas e culturais que atravessam o tema, considerando que as novas tecnologias nos impõem, hoje, de maneira indelével, uma análise diferente das questões educacionais, em face das transformações ocorridas, nas últimas três décadas, no cenário mundial. Essas mudanças são chamadas de grandes rupturas com a Modernidade – alguns lhe cunham o nome de pós-modernidade (JEMESON, 1996; LYOTARD, 1989); outros, de modernidade tardia (GIDDENS, 1999). Nesse cenário, o avanço tecnológico e a decorrente tecnologização da vida ganham ampla relevância, obviamente porque a ruptura com o passado recente só foi possível, da maneira acelerada como ocorreu, pela ascensão das tecnologias de informação

e de comunicação. Sabíamos que tudo isso afetaria, sobremaneira, o processo educacional, pois se erigia um novo paradigma que viria promover a transformação dos modelos educacionais e societários oriundos da modernidade, até então em voga.

O tema é, para a área de educação, um verdadeiro “Calcanhar de Aquiles”; todavia, sobre ele impõe-nos a necessidade de reflexão, buscando entendê-lo em todas as suas facetas, a fim de iluminar nossas práticas. Como diz Demo (2006, p.102), “podemos reclamar dos meios informacionais, questionar a vontade, mas isso não pode desandar na pretensão de *girar a roda do tempo para trás*” (grifos nossos). Por outro lado, também não se pode, *a priori*, engajar-se nesse discurso salvacionista da EAD que se impõe na sociedade e até mesmo nos discursos oficiais. Em que pesem os prognósticos entusiasmados desse setor no campo educacional brasileiro e a fetichização dos números<sup>5</sup>, há algumas reflexões críticas à “profecia” (DEMO, 2006) de que essa modalidade educacional será, ainda neste século, a grande revolução no ensino e no acesso à educação, tornando-a verdadeiramente democrática e inclusiva. Isso parece ser fato; tal assertiva está presente no discurso “não há retorno”.

Finalmente, ao apresentarmos este número especial em comemoração dos dez anos da revista *Eccos*, resta-nos agradecer aos colegas responsáveis pela produção e padrão deste periódico, e que, por justiça, passamos a nominar um a um a fim de prestar uma sincera homenagem, pois, sem eles, a revista não existiria. A nossos colegas Dora, João e Simões, nosso braço executor das idéias brilhantes que todos os autores veiculam. Estes nos acompanham desde o início. Agregamos a eles o Professor Eduardo Santos, grande amigo, com quem tivemos o privilégio de trabalhar até 2005 na direção da Coordenadoria Editorial da Universidade. A ele, devemos muito do que hoje a *Eccos* representa. Agradecemos, enfim, aos demais colaboradores que nos têm auxiliado para tornar o “padrão” *Eccos* cada vez mais “qualificado”.

<sup>5</sup> Conforme Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (Abraead, 2006), pelo menos 1.278.022 brasileiros estudaram por Educação a Distância em 2005, tanto pelos cursos oficialmente credenciados quanto por grandes projetos nacionais públicos e privados. O número de instituições que ministram EAD de forma autorizada pelo Sistema de Ensino cresceu em 30,7%, passando de 166 (em 2004) para 217 (em 2005). O número de alunos que estudam nessas instituições cresceu ainda mais, passando de 309.957 (em 2004) para 504.204 (em 2005). Em 2005, houve um pico na oferta de novos cursos a distância. Foram oferecidos, pelas instituições da amostra, 321 novos cursos nesse ano, contra 56 novos cursos, em 2004, e 29 novos cursos, em 2003.

Enfim, caro leitor de *Eccos – Revista Científica*, esperamos-lo na comemoração dos 20 anos.

**Boa leitura.**

**José Rubens Lima Jardimino**

Editor