

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

OCIREMA GRILLO BRANDÃO

PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

**Uma incursão pelos trabalhos apresentados no GT 18 – Grupo de
Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – da ANPEd
(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no
período de 2000 a 2006 (da 23^a à 29^a Reuniões Anuais)**

SANTOS / SP – 2007

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

OCIREMA GRILLO BRANDÃO

PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

**Uma incursão pelos trabalhos apresentados no GT 18 – Grupo de
Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* –da ANPEd
(Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no
período de 2000 a 2006 (da 23^a à 29^a Reuniões Anuais)**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos / UNISANTOS, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Nereide Saviani.

SANTOS / SP – 2007

COMISSÃO JULGADORA

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos – e a todos que também estão labutando por uma vida melhor.

AGRADECIMENTOS

À professora Sonia Ignacio que me acolheu, inicialmente, como orientanda e que, afetuosamente, me fez vislumbrar o universo da pesquisa.

À minha atual professora orientadora, Nereide Saviani, que através do seu exemplo me fez compreender as centenas de páginas que li e pesquisei sobre o que é ser educador. Com seu rigor científico, exigência e amorosidade mostrou-me que podemos ser sempre mais... Assim como Paulo Freire, ela acreditou e, por isso, eu consegui!

À minha família e, especialmente à minha mãe, que mesmo distante fisicamente, fez-me sentir sua doce presença nos momentos mais difíceis.

A Deus, por ter me guiado nos momentos de sofrimento e escuridão e colocado as pessoas certas, na hora certa, em minha vida.

Sem a força de Deus e o apoio dessas pessoas eu não teria conseguido. Minha alegria talvez seja passageira, mas minha gratidão será eterna.

OBRIGADA!

RESUMO

BRANDÃO, Ocirema Grillo. PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: uma incursão pelos trabalhos apresentados no GT 18 – Grupo de Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no período de 2000 a 2006 (da 23ª à 29ª Reuniões Anuais). Santos: UNISANTOS, 2007. (Dissertação de Mestrado).

O presente trabalho consiste em levantamento realizado em consulta ao portal da Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – na Internet (www.anped.org.br) para exame de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho *Educação de Jovens e Adultos* (GT 18), a partir da 23ª Reunião Anual (RA), em 2000 (ano em que os trabalhos passaram a ser disponibilizados *on line*), até 2006, quando se realizou a 29ª RA. Tem o objetivo de investigar como os autores abordam questões relativas à alfabetização (mais especificamente, a alfabetização de jovens e adultos), relacionada à prática docente. Constata-se que o grande inspirador na maioria das reflexões é Paulo Freire, com sua proposta de Alfabetização Progressista que emancipa e liberta. Os autores tratam, ainda, a importância de se buscar formação específica para os docentes da EJA, considerando a dinamicidade própria desse segmento e as necessidades peculiares dos alunos.

Palavras-chave: Alfabetização; EJA; prática docente.

ABSTRACT

BRANDÃO, Ocirema Grillo. PESQUISAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO: uma incursão pelos trabalhos apresentados no GT 18 – Grupo de Trabalho *Educação de Pessoas Jovens e Adultas* – da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no período de 2000 a 2006 (da 23^a à 29^a Reuniões Anuais). Santos: UNISANTOS, 2007. (Dissertação de Mestrado).

This research paper consists of a bibliographic survey fundamentally done by consulting the homepage of ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (National Association of Post Graduation and Educational Research), available on www.anped.org.br, for the purpose of examination of different works presented in Work Teams — in Portuguese, Grupos de Trabalho (GT8). — *Education for Adolescents and Adults* — from the 23rd Annual Meeting, in 2000 (year in which the works became available on the Internet), up to the year of 2006, when the 29th Annual Meeting took place. It aims at investigating how the authors approach issues concerning alphabetization, (more specifically regarding Adolescent and Adult Education). The greatest reflection inspirer is Paulo Freire with his Progressive Alphabetization that emancipates and frees. The scholars also alert for the importance of seeking specific preparation for teachers of EJA – Educação para Jovens e Adultos – (Education for Adolescents and Adults), taking into consideration its dynamicity as well as the student's peculiar needs.

Key-words: Alphabetization; EJA; Teaching practice.

SUMÁRIO

RELAÇÃO DE ABREVIATURAS	09
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – A ANPED E SEUS GRUPOS DE TRABALHO (GTs)	
1. Sobre a ANPED	16
1.1. Um pouco de história	18
1.2. A configuração da ANPED	22
1.2.1. A primeira diretoria	23
1.2.2. A Sede	24
1.2.3. Estatuto Científico da ANPED	25
1.2.4. O Fórum de Coordenadores	26
1.2.5. O Comitê Científico	27
1.2.6. A atuação local: ANPEds Regionais – as “Anpedinhas”	29
1.3. A ANPED e a CBE – Conferência Brasileira de Educação	30
1.4. Veículos de disseminação dos resultados da pesquisa na área	33
1.4.1. A Revista Brasileira de Educação	33
1.4.2. O Portal	38
2. Os GTs da ANPED	38
3. ANPED: Outros olhares... ..	42
CAPÍTULO II – A TEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS	
1. Temas tratados no GT 18	49
1.1. A aquisição da Leitura e da Escrita.....	50
1.2. A formação dos professores como elemento do fazer docente	59
2. Autores tomados como referência para as pesquisas	69
CAPÍTULO III – RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NOS TRABALHOS DO GT 18	
1. A Alfabetização e a Prática Docente	71
2. Concepção de Alfabetização / Metodologia	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93
SOBRE A AUTORA	96

RELAÇÃO DE ABREVIATURAS

- ANDE – Associação Nacional de Educação
- ANDES/SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANPOCS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
- ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Filosofia
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CEDES – Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONED – Congresso Nacional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- GT – Grupo de Trabalho
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.
- IESAE – Instituto de Estudos Avançados em Educação
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- ONG – Organização Não Governamental
- PAS – Programa Alfabetização Solidária
- PNE – Plano Nacional de Educação
- RA – Reunião Anual
- RBE – Revista Brasileira de Educação

INTRODUÇÃO

Sou professora do segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA – e há alguns anos, observando o desenvolvimento dos alunos, comecei a levantar alguns questionamentos.

Minha maior experiência na área da Educação, excetuando as funções técnicas de coordenação pedagógica, consiste fundamentalmente na docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, com um conteúdo prioritário voltado para a alfabetização, principalmente em relação à primeira série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental I, cuja nomenclatura atual é primeiro ano, devido à nova legislação que dispõe a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos¹.

O trabalho que desenvolvi como professora alfabetizadora se deu nos anos noventa, período em que propostas como o Construtivismo se apresentavam com muita intensidade nos meios da docência, cursos de capacitação, congressos e simpósios. Foi nesse movimento de efervescência que minha prática pedagógica foi se delineando. Apesar de carregar uma formação tecnicista e, por conseqüência, desenvolver também, nos primeiros anos de docência, uma prática pedagógica que refletia essa formação (mais mecânica e menos reflexiva), pouco a pouco a perspectiva

¹ A ampliação da duração do Ensino Fundamental é determinada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), n. 9394/96, e figura como meta do PNE (Plano Nacional de Educação). A Lei Federal 11.114, de maio de 2005, modifica a redação dos artigos 6º, 32 e 87 da LDB, tornando obrigatória a matrícula a partir de seis anos de idade no Ensino Fundamental. A esse respeito, ver, entre outros: ALVES, 2006; CALLEGARI, 2006; DURAN, 2006; MARTINS, 2006.

das pesquisas de Emilia Ferreiro² e Ana Teberosky³ propiciou um novo olhar para o meu fazer diário. Fui me encantando com a possibilidade de o educando realizar um percurso na escolaridade que pudesse gerar, além da apropriação da técnica da alfabetização, a capacidade reflexiva para se apropriar da língua escrita considerando as funções sociais da língua e dando significado às suas produções.

Lendo os relatos das experiências de Madalena Freire⁴ como educadora da Escola da Vila⁵, em São Paulo, minha inspiração aumentava e também o meu desejo em ler, estudar e pesquisar para realizar cada vez melhor o meu trabalho. Sentia-me orgulhosa, responsável e inteiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças. Nessa época, coordenava, em Praia Grande, região Metropolitana da Baixada Santista, o trabalho de um grupo de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Lembro-me do entusiasmo quanto ao desenvolvimento da nossa prática.

² Emilia Ferreiro, psicóloga e pesquisadora argentina, nascida em 1937, radicada no México, onde trabalha no Departamento de Investigações Educativas (DIE) do Centro de Investigações e Estudos avançados do Instituto Politécnico Nacional do México. Fez seu doutorado sob a orientação de Piaget – na Universidade de Genebra, no final dos anos 60, dentro da linha de pesquisa inaugurada por Hermine Sinclair, que Piaget chamou de psicolinguística genética. Voltou em 1971, à Universidade de Buenos Aires, onde constituiu um grupo de pesquisa sobre alfabetização do qual faziam parte Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Suzana Fernandez, Ana Maria Kaufman e Lílían Tolchinsk. (Cf. www.centrorefeducacional.com.br – consulta realizada em 12/11/07).

³ “Ana Teberosky é uma das pesquisadoras mais respeitadas quando o tema é alfabetização. A Psicogênese da Língua Escrita, estudo desenvolvido por ela e por Emilia Ferreiro no final dos anos 1970, trouxe novos elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever”. (<http://revistaescola.abril.com.br> – consulta realizada em 12/11/07).

⁴ “Filha do educador Paulo Freire e autora dos livros ‘Sala de Aula - Que Espaço é Esse?’ e ‘A Paixão de Conhecer o Mundo’, entre outros, Madalena Freire é educadora que associa aprendizagem e inovação. Ao longo de sua carreira, inspirou várias escolas consideradas inovadoras nos anos 80 e, desde então, trabalha também com assessoria de secretarias de educação municipais e estaduais” (<http://www.conexaeventos.com.br> – consulta realizada em 12/11/07).

⁵ Escola da Vila é uma entidade educacional que leva esse nome em referência ao bairro no qual está situada (Vila Madalena, cidade de São Paulo). Iniciou seu projeto pedagógico em 1980, “com o objetivo de educar crianças de 2 a 6 anos e formar professores através do seu Centro de Estudos”, tendo, depois, ampliado o atendimento escolar até o Ensino Médio. Com a missão de “produzir e difundir conhecimento pedagógico, colaborar na construção de competências profissionais autônomas e promover a inovação educativa como instrumentos de progresso, civismo e cultura”, o Centro de Estudos Escola da Vila realiza seminários, cursos, ciclos de debates e tem, entre suas publicações, uma vasta produção didático-pedagógica que, inclusive, divulga o trabalho realizado nos vários níveis atendidos pela escola. Educadoras como Madalena Freire e Telma Weisz constam entre as que conduzem tal trabalho. Maiores informações em: <http://www.vila.com.br> – consulta realizada em 14/11/07).

O desejo pelo conhecimento levou-me a ingressar num curso de pós-graduação em Psicopedagogia, em São Paulo, e, mais uma vez, tudo o que ouvia, lia, estudava só fazia crescer a minha alegria em trabalhar com alfabetização. Os professores - mestres e doutores - apresentavam essa nova tendência com base nos estudos de Piaget, Vigotski, entre outros, com tanta propriedade que cada vez mais eu ficava convicta que esse era o caminho para uma alfabetização de sucesso. Sentia-me como uma antena pára-raios; bebia na fonte, incorporava os conhecimentos e, depois, multiplicava para o grupo de professoras que coordenava. Foram anos dourados em busca de fundamentação teórica e de um trabalho que constatávamos (eu e as professoras) resultados ascendentes. O que mais me fascinou e motivou nesse período foi o fato de desenvolver uma prática educativa baseada em encaminhamentos de estudo, os encontros das reuniões pedagógicas se pautavam por um trabalho reflexivo, de análise da prática, avaliação, redirecionamentos didático-pedagógicos e era frequente vibrarmos com as conquistas dos alunos.

Os anos foram se passando e enveredei pelo segmento da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Assumi turmas de alfabetização. Considerando a minha experiência pensei, a princípio, que seria um trabalho relativamente simples por se tratar de alfabetização. Não foi bem assim. Todo o acervo em relação à teoria, metodologia, recursos didáticos que havia incorporado ao longo de anos de estudo e trabalho, tornou-se insuficiente para a demanda que se apresentava. Apesar de o alicerce didático ser a alfabetização, um novo panorama se configurava e, aos poucos, percebia a necessidade de reler a realidade, de rever a minha prática, de enxergar aqueles alunos (adultos) com suas especificidades e exigências. Demorou um certo tempo para eu compreender mais plenamente o que Paulo Freire veementemente (e amorosamente) nos diz sobre o saber, sobre o conhecimento, ou seja, sobre a necessidade de considerarmos os educandos

como seres que carregam uma história e conhecimentos prévios que precisam ser valorizados e que apresentam necessidades específicas que devem ser desveladas e respeitadas; precisava “começar de novo”.

Observando a minha prática percebi que a adequação da metodologia, dos recursos didáticos e de um trabalho pautado pela mediação, ainda não eram suficientes para impulsionar satisfatoriamente a aprendizagem de todos e impedir o fracasso escolar de alguns.

Essas inquietações e questionamentos geraram desconforto e senti-me motivada a pesquisar. Ingressei no Mestrado e agora busco caminhos que demonstrem uma prática de alfabetização mais assertiva e efetiva para esse segmento escolar: a Educação de Jovens e Adultos. Procurarei, então, investigar **como aparecem, nos trabalhos do GT 18 da ANPEd (2000-2006), as questões relativas à alfabetização.**

Em se tratando do caminho que percorri para o desenvolvimento desses estudos, planejei, inicialmente, realizar pesquisas de campo, mas considerando a minha inexperiência com pesquisa e o tempo de que dispunha, redimensionei os passos e optei por um levantamento bibliográfico.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd - foi a instituição escolhida como fonte de pesquisa. Por se tratar de uma instituição com grande rigor de cientificidade e que abarca pesquisas de estudantes de pós-graduação e também de professores pesquisadores na área da Educação considerei importante elegê-la como universo a ser investigado, a partir de 2000, ano em que os trabalhos foram disponibilizados *on line*.

Dessa forma, decidi pesquisar os trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd no período de 2000 a 2006, da 23ª à 29ª Reunião Anual. Objetivando aproximar-me desse espaço de difusão e debate da produção científica na área da

Educação e buscando uma visão geral da estrutura, sua forma de organização e conteúdos internos, considerei de fundamental importância mapear os trabalhos ali apresentados. Organizei, assim, um levantamento de todos os trabalhos apresentados nos diferentes GTs, no período delimitado considerando, primeiramente, o total de trabalhos por Reunião Anual (RA) e, posteriormente, os trabalhos sobre alfabetização e alfabetização de jovens e adultos por GT / RA, na busca pelo termo alfabetização e termos correlatos (alfabetizado, alfabetizando, alfabetizador/a, alfabetismo, analfabeto, analfabetismo, entre outros). Tal levantamento é descrito no Capítulo 1 desta Dissertação.

Devido à riqueza e diversidade das temáticas constantes dos vinte e três GTs, optei por delimitar aqueles que, por hipótese, trariam direta ou indiretamente trabalhos relacionados ao tema da presente pesquisa: *Didática* (GT 04), *Formação de Professores* (GT 08), *Alfabetização, Leitura e Escrita* (GT 10) e *Educação de Jovens e Adultos* (GT 18)⁶.

A seguir, dediquei-me ao GT 10, *Alfabetização, Leitura e Escrita* em busca de trabalhos que versassem sobre alfabetização e, para isso, verifiquei, inicialmente, o título e as palavras-chave. Num segundo momento, o foco da análise foi a concepção de alfabetização apresentada pelo(a) autor(a), qual a relação estabelecida entre alfabetização e prática pedagógica, quais os autores tomados como referência, quais os métodos, procedimentos, técnicas e recursos didáticos abordados e, ainda, aspectos especificamente relacionados à alfabetização de jovens e adultos.

⁶ “Desde 1997 foi criado na ANPED o Grupo de Estudos de Educação de Pessoas Jovens e Adultas com o objetivo de discutir as pesquisas que vêm sendo produzidas na área. A transformação desse GE em Grupo de Trabalho, em 1999, tem buscado incentivar os pesquisadores que hoje se dedicam a esse tema a apresentarem os resultados das suas investigações”. (<http://www.forumeja.org.br> – consulta realizada em 24/10/2007). Antes da constituição desse grupo, as pesquisas sobre essa temática eram discutidas no GT06 – Educação Popular [Nota minha].

Adotei o mesmo procedimento em relação aos trabalhos do GT 18, selecionando para análise mais detalhada aqueles diretamente ligados à alfabetização de jovens e adultos, em especial: concepção de alfabetização, metodologia, recursos didáticos, papel do educador e prática docente.

A presente dissertação estrutura-se em três capítulos. No primeiro – *A ANPEd e seus Grupos de Trabalho (GTs)* – caracterizo a entidade, resgatando seu histórico desde a fundação, em 1978, até à realização da 30ª Reunião Anual, de 2007, ano de realização desta pesquisa, descrevendo sua organização e funcionamento e situando seus GTs, na configuração atual. O segundo capítulo – *A temática da Alfabetização nos Trabalhos apresentados no GT 18 - Educação de Jovens e Adultos* – dá um panorama geral, em números, dos trabalhos apresentados e destaca aspectos tratados pelos autores em relação à alfabetização e à alfabetização de jovens e adultos. O terceiro capítulo – *Análise dos trabalhos apresentados – relação Alfabetização e Prática Docente* – destaca aspectos da relação entre Alfabetização e Prática Docente e a concepção de Alfabetização / Metodologia.

Nas Considerações Finais, retomo as questões colocadas nesta Introdução e as relaciono com os assuntos tratados e as análises realizadas nos três capítulos, refletindo sobre as diferentes abordagens e destacando temas e problemas que demandam novas pesquisas a serem desenvolvidas por mim mesma, em outros momentos e/ou por outros/as pesquisadores da área da Educação.

CAPÍTULO I

A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) E SEUS GRUPOS DE TRABALHO (GTs)

1. Sobre a ANPEd

MARÇO DE 1977 A MARÇO DE 2007 – 30 ANOS DE HISTÓRIA!

Segundo Bosi:

A memória articula-se formalmente e duradouramente na vida social mediante a linguagem. Pela memória, as pessoas que se ausentaram fazem-se presentes. Com o passar das gerações e das estações esse processo “cai” no inconsciente lingüístico, reafirmando sempre que se faz uso da palavra que evoca e invoca. É a linguagem que permite conservar e reavivar a imagem que cada geração tem das anteriores. Memória e palavra, no fundo inseparáveis, são a condição de possibilidade do tempo reversível. (Apud FONSECA, 2007, P.1)

Início meus apontamentos, registros e reflexões sobre a ANPEd a partir das frases de Alceu Ferraro e Bernadete Gatti por ocasião dos 30 Anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São elas, respectivamente:

“A ANPEd é um grande espaço de diálogo.” (FERRARO, 2007)

*“Concebo a ANPEd como um fórum de pensadores,
um fórum de pensadores críticos,
um fórum de pensadores críticos sensíveis.” (GATTI, 2007)*

Sou uma professora apaixonada pelo conhecimento e pelo saber, fundamentalmente pelo conhecimento que edifica, constrói e potencializa possibilidades de realização humana.

Talvez, não tenha sido por acaso, que fui orientada a analisar a produção aprovada para apresentação nas reuniões anuais da ANPEd, Associação de cunho científico, social e político e que contempla o conhecimento como ponte para a formação do ser humano.

Confesso, no entanto, que, como iniciante na área da pesquisa sinto-me extasiada (e, às vezes, perdida!) diante do infinito campo pelo qual posso enveredar e desdobrar minha pesquisa aprofundando, ampliando, buscando novos olhares. De qualquer forma, a orientação que recebi para buscar informações mais pontuais sobre a ANPEd se soma a um misto de desejo e compromisso de saber mais sobre essa Associação.

Importante esclarecer a relevância dessa pesquisa para mim, pois à medida que lia os textos sobre a ANPEd e percebia o perfil da Associação como Instituição Científica que agrega produções de pesquisa e congrega dirigentes de alto gabarito acadêmico, percebia o rigor da comunidade científica para eleger os trabalhos dos GTs, além da seriedade dos Fóruns e das Reuniões de Coordenadores, enfim, dos diferentes braços e vertentes da ANPEd, tudo construído com muito trabalho, com muito esforço de quem, por vezes, comprometeu finais de semana e vida pessoal por uma causa coletiva.

Importante, ainda, dar relevo à credibilidade da ANPEd entre os órgãos educacionais (MEC, CNE) e outros (CAPES, CNPq) e também entre outras instâncias e integrantes do governo federal. Nota-se que a ANPEd foi construindo uma história de credibilidade, respeito e autonomia dentro da esfera nacional, sendo “co-responsável”

por decisões importantes ligadas ao âmbito das produções científicas e das políticas educacionais / sociais. Luta legítima, nobre e que, apesar de se mudar o panorama nacional, os conflitos, as contradições e os abismos sociais ainda são grandes desafios para as pessoas que, efetivamente, estudam, pesquisam, sonham e se dedicam para construir uma sociedade mais bonita. É importante conhecer essa história, pois apesar das limitações e condicionantes, a ANPEd tem voz e vez nas discussões do cenário nacional com eco e repercussão internacionais.

Da mesma forma, vale mencionar os depoimentos, relatos e entrevistas daqueles que foram e são autores e atores dessa Associação, que escreveram a história de maneira viva, visceral e que driblaram os entraves e as lutas através do diálogo, do respeito mútuo, pautados por um ideal comum: excelência acadêmica, presença nos debates e embates relacionados às políticas educacionais, busca de qualidade para a escola pública, ou seja, presença ativa nos desígnios do país.

1.1. Um pouco de História

Para aquecer a reflexão...

Nasce a idéia, nasce a regulamentação:

No final dos anos 70 a possibilidade de ter uma Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação apareceu aqui no Rio de Janeiro como algo alvissareiro, nós estávamos na ditadura militar – algo pesado – e o silêncio e a desconfiança pairavam entre nós. Nos reunimos no Rio de Janeiro: Julieta Calazans e Jacques Veloso e foi como que deflagrada uma chamada daqueles para os programas de Pós-Graduação.

(...)

De início se fez o Estatuto, houve uma proposta do Rio Grande do Sul, talvez da prof^a. Juracy que colocava como um dos primeiros documentos uma proposta ética do educador e depois isso se desdobrou e surgiu a Proposta estatutária na qual Julieta se desdobrou para fazer a Associação existir como sugerido, juridicamente, e eu nacionalmente através dos Boletins. (PIMENTEL, 2007, p. 8-9)

Segundo a mesma autora: “Não estava ali para ter critérios mais efetivos e nacionais para selecionar o que me parecia mais importante, queríamos um espaço de interlocução em que pudéssemos enfrentar desafios de uma forma mais solidária [...]” E, ainda: “Não nos colocamos de forma subserviente, ou seja, nos submeter ao governo por recursos estatais, seria perder espaços de nossa autonomia. Decidimos por não perder estes espaços”. (Ibid, p. 8-9)

Quando se é autônomo, não se está atrelado diretamente a outrem. Se por um lado isso é bom, por outro pressupõe uma trajetória marcada pelo afincamento dos dirigentes e associados, buscando caminhos singulares, ricos de criatividade, fecundos de possibilidade, e atrelados a um profundo espírito de equipe, de coletividade, de ideal comum. A temática não são as pessoas, a temática relevante e que dá sentido à Associação é a causa por que se luta e os sonhos que embalam tão árduo trabalho.

A ANPEd mostra-se como uma Associação que pauta seus trabalhos e os desígnios de todas as vertentes, pensando sempre em possibilidades de fortalecimento no sentido de ampliar sua capacidade de gerenciar os diferentes desdobramentos, desde a organização das Reuniões Anuais, a estrutura dos GTs considerando sua dinamicidade e sintonia com as questões emergentes da sociedade, a qualidade e o rigor científico dos Programas de Pós-Graduação, o grau de exigência do Comitê Científico para avaliar e selecionar os inúmeros trabalhos que chegam anualmente de forma crescente.

Os desafios são enormes, mas por todo o histórico e depoimentos a que pude ter acesso, tenho certeza que a paixão se sobrepõe aos obstáculos. Em todos os relatórios pude observar discussões impregnadas de paixão, relatos embebidos de vida, lutas por causas comuns, embates vigorosos, porém fraternais. Ainda que os laços de amizade não fossem tão intensos, inicialmente, na composição desta ou daquela

diretoria, a causa comum e o desejo de fortalecer a ANPEd em todos os seus segmentos, abrindo portas para os sócios individuais, repensando continuamente a fisionomia dos GTs, comprometendo-se com questões de ordem política e social, essa dinamicidade, essa causa comum, esse sonho coletivo, afinavam as pessoas, uniam e pouco a pouco a relação profissional era também envolvida por atitudes de amizade, aconselhamento e parceria.

A criação da Associação se deu no final da década de 1970, mais precisamente em março de 1977, atualmente completando seu 30º aniversário de efetivo e contínuo trabalho. A busca por autonomia, o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação, das pesquisas, reflexões e debates através dos GTs e do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação, além de um diálogo estreito com as diferentes Agências e órgãos governamentais sempre foram metas perseguidas pela ANPEd.

A origem da ANPEd é marcada por uma contradição que posteriormente se firmou como decisão acertada por parte dos envolvidos naquele momento histórico de tamanha responsabilidade. A motivação inicial se deu pela CAPES – Agência reguladora da qualidade dos Programas de Pós-Graduação – que via a necessidade da fundação de uma Associação para impulsionar e acompanhar o desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação, na época, recentes no país, com maior concentração no eixo Rio de Janeiro – São Paulo.

A ANPEd nasceu mediante estímulos da Capes, que promoveu encontros com coordenadores de programas de pós em educação e pesquisadores convidados, um deles em Curitiba e outro no Rio de Janeiro, no Instituto de Estudos Avançados em educação, da Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV). Este resultou na fundação da entidade em 1978, no Rio de Janeiro, quando foi eleita sua primeira diretoria. Na sua origem a ANPEd congregava apenas programas de pós-graduação, não admitindo sócios individuais. (VELLOSO, 2007, p. 1)

No final dos anos de 1970 a direção-geral da Capes procurou a ANPEd com o intuito de propor um novo formato de avaliação da pós (na verdade, segundo Velloso, o objetivo era usar a área da educação como laboratório para testar esse novo formato). A então diretoria da ANPEd foi contrária à proposta apresentada no sentido de firmar a avaliação apenas por parâmetros acadêmicos, pois seria deixar de fora toda a função social dos Programas. Outro quesito ponderado pela Diretoria da ANPEd foi de ter-se critérios para avaliar o grau de desempenho dos programas jovens do Nordeste ou de outras regiões menos desenvolvidas, sem querer colocá-los no mesmo patamar de qualidade dos programas mais ricos e consolidados da região Sudeste. Por fim, ficou acordado que a avaliação seria então realizada em duas etapas: a primeira, referente ao padrão de qualidade acadêmico; a segunda, relativa ao papel social dos programas.

Para tanto, a ANPEd firmou um convênio com a Capes. Uma das principais fontes de informação para a avaliação da primeira etapa eram as dissertações produzidas pelos programas – isso era viável na época, pois não eram muitos os programas nem as dissertações, mas certamente hoje seria impensável. (VELLOSO, 2007, p. 3-4)

Nessa mesma ocasião, após ter-se iniciado o trabalho que tinha sido definido por ambas as diretorias (Capes e ANPEd) e, mesmo antes de sua conclusão, o então diretor da Capes fez alguns pronunciamentos públicos sobre a Pós-Graduação em Educação afirmando questões sobre a inadequada formação do educador, corporativismo e deficiência na área. Foi suficiente para a assembléia geral da Reunião Anual de Vitória decidir interromper unilateralmente o convênio com a Capes, além de divulgar à imprensa “que a Capes estava pré-avaliando a área antes de concluído o processo que tinha por finalidade exatamente avaliar a pós na área.” (VELLOSO, 2007, p. 4)

Esse foi um marco destacado nos anos iniciais da vida da ANPEd, não apenas por causa da relevância da experiência mas também e sobretudo por seu significado no plano político, **manifestação firme da independência da ANPEd em relação à agência que havia estimulado seu nascimento**. O sentido dessa manifestação pode ser mais bem entendido quando se considera que ainda vivíamos tempos de autoritarismo no país. (ibidem, p. 4 - Grifos meus)

Como pesquisadora principiante e adentrando a história da Associação posso imaginar os obstáculos enfrentados pelos pioneiros da construção da entidade em momentos tão delicados da vida nacional.

A ANPEd marcou história nesses trinta anos, participando da luta pelo desenvolvimento da pesquisa em Educação e pelo reconhecimento da produção científica da área. Essa luta está diretamente ligada aos diferentes braços da Associação: Programas de pós-graduação, Grupos de Estudo e de Trabalho que fomentam temáticas relevantes para a área, a participação dos sócios individuais e institucionais, a veiculação da Revista Brasileira de Educação que, devido ao seu rigor científico, está em 19º lugar no *ranking* das 100 mais consultadas. No entanto, a ampliação de seu prestígio deve corresponder a maior responsabilidade social: além de se firmar pelo rigor científico, a Associação deve se empenhar na crítica e na proposição de políticas públicas voltadas para a Educação.

1.2. A configuração da Associação

A ANPEd é pioneira e singular na forma como organizou sua estrutura interna. É a única Associação que congrega sócios institucionais – Programas de pós-graduação em Educação (pessoas jurídicas) e sócios individuais – pesquisadores, professores e pós-graduandos (pessoas físicas).

A participação dos sócios individuais é apontada como uma decisão acertada nesses 30 anos de ANPEd – o volume de trabalhos enviados por esses sócios cresce de maneira vertiginosa a cada ano, exigindo uma organização interna cada vez maior para dar conta da demanda.

Ao longo dos primeiros anos de existência da ANPEd, ficou patente que os anseios da comunidade acadêmica não se coadunavam com os de uma associação que congregava apenas programas. Faltava a voz e o voto dos docentes e pesquisadores. Reconduzida a diretoria para um segundo mandato, este de dois anos [...], os estatutos da entidade foram discutidos e revistos numa reunião anual em Belo Horizonte. Reorganizou-se a entidade, que passou a acolher também sócios individuais, além de programas. (VELLOSO, 2007, pp. 2-3)

E isto tem refletido no desempenho dos programas, que respondem com ampla participação nas reuniões anuais:

A ANPEd desempenhou e vem desempenhando importante papel no desenvolvimento acadêmico dos programas de pós-graduação ao longo de seus quase trinta anos de história, com ampla participação de pesquisadores, crescente presença de estudantes de pós-graduação e, mais tarde, de professores dos diferentes níveis de ensino. Atualmente, nas reuniões anuais, amplas parcelas dos participantes são de estudantes e de professores que não atuam na pós-graduação. (Ibidem, p. 3)

1.2.1. A primeira Diretoria

Na época da fundação questões de ordem política começaram a ser levantadas. Como seria constituída a Diretoria e como seria o seu mandato? Receios que o poder ficasse concentrado de forma demasiada nas mãos do presidente também eram assuntos colocados em pauta. Enfim, o primeiro Estatuto da ANPEd definiu por propor uma gestão compartilhada, cuja Diretoria assumiria o mandato por um ano.

Previu-se que a presidência compartilharia com a secretaria geral atribuições típicas daquele cargo. Do mesmo modo, inscreveu-se nos

estatutos que o primeiro mandato da diretoria seria de apenas um ano, e não de dois, como posteriormente veio a ser habitual. Essa primeira diretoria da ANPEd foi eleita na referida reunião no IESAE. (VELLOSO, 2007, p. 2)

1.2.2. A Sede

Quando a ANPEd foi fundada, a pós-graduação brasileira em educação era muito pequena, compreendendo mais ou menos uma dúzia de programas. As primeiras reuniões contavam com um número pequeno de participantes, de vinte a trinta pessoas aproximadamente e todas eram muito bem acomodadas em uma sala de aula.

A preocupação com a escolha da cidade da reunião, com os deslocamentos para o local do evento e com o espaço físico disponível, tema de assembléias da entidade e item presente na agenda das diretorias desde há tempos, simplesmente inexistia. Pode parecer inusitado, mas assim era a associação nos seus primórdios. Nem cabe a comparação com os milhares de participantes das reuniões anuais da ANPEd que todos conhecem. (Ibidem, 2007, p. 2)

Com o passar dos anos, no entanto, a Associação foi crescendo a passos largos, os programas de pós-graduação em educação foram se multiplicando e os sócios individuais marcando cada vez mais presença. O que antes não era problema, passou a se constituir numa questão central para a Associação: sua Sede.

Nesse ínterim, as atividades da Associação aconteciam com plena vitalidade e a ausência de uma Sede gerava um esforço humano bastante grande por parte da diretoria. Eram caixas e mais caixas de documentos que guardavam a memória e a história da Associação sendo transportadas a cada vez que se mudava a Diretoria (de dois em dois anos). A prioridade era que o acervo se mantivesse na região da estadia do presidente da Associação, sendo assim, todo esse acervo viajava de Porto Alegre a Belo

Horizonte, passando pelo Rio de Janeiro e São Paulo até definirem por uma Sede fixa (e própria).

Além do transtorno em relação a uma Associação “itinerante”, da necessidade de captar profissional local para dar cabo das atribuições cotidianas, da organização dos recursos físicos e materiais básicos como a compra de uma linha telefônica a cada nova instalação, a preocupação maior residia, ainda, na possibilidade (real) da perda / extravio de documentos nessas mais diferentes viagens.

Os encaminhamentos relativos à definição quanto a uma Sede Fixa para a ANPEd se deu através de decisão compartilhada por uma comissão especial com representantes da Diretoria, das Coordenações dos GTs e da Coordenação do Fórum de Coordenadores de Programas. A decisão pelo Rio de Janeiro se deu a partir de uma somatória de fatores, como segue:

- 1) essa cidade ser fórum jurídico da ANPEd; 2) ser, ainda, o local de sua criação; 3) estar situada a meio caminho das diversas regiões do país; 4) ser local de inúmeros programas de pós-graduação da área, que serviriam de eventual apoio; 5) já estar com os arquivos da entidade, transmitidos pelas diretorias anteriores. (ALVES, 2007, p. 6)

O próximo passo foi buscar um prédio novo que contasse com garagem, internet, salas com boa estrutura e fácil trânsito para o deslocamento de associados e visitantes. Vila Isabel foi o bairro escolhido, terra de Noel Rosa, e, até hoje, a secretaria da ANPEd aí está funcionando, permitindo a organização do acervo de modo permanente e colocado à disposição dos pesquisadores, sem perigo de perda.

1.2.3. Estatuto Científico da ANPEd

A ampliação dos programas de pós-graduação em Educação trouxe novas preocupações à entidade. Com a convicção de que a pesquisa deveria ter antecedido,

induzido e fundamentado a pós-graduação, constataram-se lacunas no tocante à produção na área, tais como a fragmentação e a pulverização:

Não se trata de diversidade, traço positivo a ser conquistado e preservado, mas de: a) fragmentação dos temas numa multiplicidade de subtemas ou assuntos; b) pulverização dos campos temáticos e c) descontinuidade no trato dos assuntos. (WARDE, apud FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 4)

Observou-se, além disso, certo “esvaziamento” dos debates dos GTs, cuja dinâmica, “quando ultrapassava a discussão dos temas políticos, situava-se muitas vezes na apresentação de trabalhos que constituíam, sobretudo, relatos de experiências [...]”. (FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 5)

Abaixo o registro da decisão quanto à criação do Estatuto Científico.

Na realidade, instigados por essas preocupações fraternas e convencidos de que a Associação só poderia estar mais qualificada na arena pública da recente democracia brasileira se aprofundasse a sua inserção como corpo de pesquisadores, aceitamos como grupo o desafio de construir uma proposta voltada à promoção do que se passou a denominar *estatuto científico* da ANPEd. A Ata da Assembléia Eleitoral realizada no dia 10 de maio de 1989 resgata os pontos principais da proposta, agrupados em torno a quatro eixos: a ANPEd, os programas, as agências e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e o Plano Nacional de Educação – PNE. (FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 6 – grifos meus)⁷

1.2.4. O Fórum de Coordenadores

Coordenadores de Programas se reúnem com certa periodicidade para tratar questões que antes se mantinham no isolamento de cada Universidade. Esse espaço é de uma fecundidade indescritível, pois possibilita compartilhar dificuldades, limitações e problemas, trazendo assim, essas questões para o coletivo. Constroem-se, assim, alternativas coletivas que, guardadas as especificidades, regerão todos os

⁷ Síntese contida na Ata da Assembléia Eleitoral em relação aos quatro eixos citados.

Programas de Pós-graduação. As decisões saem do âmbito interno, “caseiro”, para assumir feições partilhadas, com certeza a partir de decisões mais acertadas devido à maturação e debate de todos os envolvidos no processo.

Analisando os documentos da ANPEd outro fator relevante e que merece destaque são as ações voltadas para o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação, prevendo-se “a articulação dos coordenadores de modo a assegurar um debate permanente em torno das questões cruciais que afetavam a pós-graduação”. (FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 9)

Almejava-se, ainda, evitar as tradicionais e maçantes reuniões com os representantes das agências de fomento – CAPES, CNPq, FINEP e INEP – para se propor questões mais substanciais a respeito de política científica.

1.2.5. O Comitê Científico

Antes da criação do Comitê Científico, os trabalhos selecionados para as reuniões anuais eram basicamente analisados por consultores *ad hoc*⁸. Considerando a amplitude da área da educação com suas vertentes direcionadas para o lado acadêmico e para a formação de professores e prática docente, a institucionalização do Comitê veio possibilitar um trabalho mais pautado em decisões coletivas o que, sobremaneira, enriquece significativamente.

“Os membros do comitê científico recebem os trabalhos candidatos à reunião anual vários meses antes do evento em Caxambu, os apreciam individualmente (e anonimamente) e finalmente se reúnem para uma deliberação coletiva”. (VELLOSO, 2007, p. 11)

⁸ A expressão **ad hoc** (do latim) significa "para o momento". No caso, os pareceristas eram definidos para análise dos trabalhos, como tarefa específica e para um evento determinado.

Quando se firmou, na gestão de 1989 / 1991, que os GTs teriam uma participação mais dinâmica e efetiva nos encontros anuais – concentrando e disseminando as produções científicas – fez-se necessário, também, acentuar o crivo das exigências acadêmico-científicas. Nesse sentido, “a constituição de um *comitê científico* para a avaliação e seleção dos trabalhos para as reuniões anuais foi tornada pública, pela Diretoria, nesse encontro de 1989, mas só pôde ser posta em prática na gestão 1991/93”. (FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 8)

O Boletim ANPEd de 1991 apresenta um item que trata da incumbência do comitê científico e de sua formação, como segue:

Quanto ao Comitê Científico a proposta diz: ‘terá competência de julgar o mérito dos trabalhos e priorizá-los para fins de apoio financeiro’. Quanto ao número de componentes a proposta sugere que o Comitê tenha sete integrantes: um indicado pelos coordenadores de GTS; um indicado pelos coordenadores de programas, um indicado pela Diretoria e quatro eleitos pelos associados da ANPEd. A eleição desses quatro seria em dois turnos, o primeiro para indicação de nomes e o segundo para a votação. (Apud FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 12)

Posteriormente, se implantou a avaliação *pelos pares* – isto, é, análise dos trabalhos por pareceristas dos próprios GTs – momento não muito tranquilo para a Associação, a novidade causou grande impacto a ponto de se pensar, devido a essa nova sistemática de avaliação, na extinção do Comitê Científico. Foi, porém, uma desestabilidade momentânea e, até hoje, o Comitê, assume papel de relevo inquestionável quando pensamos em critérios de avaliação e seleção de trabalhos para serem apresentados nas Reuniões Anuais. Os GTs mantêm seu corpo de pareceristas *ad hoc* (que, a cada reunião, examinam trabalhos, pôsteres e mini-cursos inscritos). O Comitê Científico desenvolve uma dinâmica de avaliação, relacionando seus próprios

pareceres com os dos *ad hoc*, chegando, sempre que necessário, à emissão de novos pareceres, o que torna mais rigorosa a seleção dos trabalhos.

Não foi fácil “segurar a barra” nessa primeira reunião realizada em Caxambu. Houve inclusive proposta, na assembléia, de extinção do Comitê Científico. A avaliação pelos pares constituiu uma novidade perturbadora nos seus primórdios. O fato, porém, é que o Comitê, sempre revisto e aperfeiçoado em sua composição, critérios de avaliação e relação com os GTs e a ANPEd, não só sobreviveu, como tornou-se um instrumento valiosíssimo e inquestionável, até hoje, quando o assunto é estatuto científico da Associação. (FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 14)

1.2.6. Atuação local: as ANPEds Regionais (As “Anpedinhas”)

As ANPEds regionais passaram, inicialmente, por momentos de fragilidade. Atualmente, no entanto, são espaços significativos para garantir o debate acerca das produções locais.

Está ocorrendo o fortalecimento do que estão chamando de “ANPEdinhas”, as ANPEds regionais. Chegou à Capes, à Comissão de Avaliação, o pedido do Fórum de coordenadores para que se considere as “ANPEdinhas” como um evento de peso importante na produção científica, porque elas, realmente, têm recebido trabalhos importantes. As ANPEds regionais têm ganhado um espaço considerável no número de trabalhos, tanto é que apresentam e canalizam um pouco os trabalhos para a ANPEd nacional. (FONSECA, 2007, p. 17)

As ANPEdinhas são espaços privilegiados de discussão e divulgação das pesquisas em educação dos diferentes Programas de Pós-Graduação, reunindo trabalhos significativos das produções locais. São nesses espaços que se tornam fecundos o debate e a interlocução dos pós-graduandos e docentes das instituições públicas e privadas, possibilitando um crescente espírito acadêmico-reflexivo entre todos os envolvidos e a socialização das produções científicas realizadas na área.

1.3. A ANPEd e a Conferência Brasileira de Educação (CBE)⁹

A CBE veio para ampliar o espaço de discussão que antes se restringia a associados da área da Educação (programas de pós-graduação e pesquisadores, professores e pós-graduandos) para conclamar segmentos da sociedade civil para um amplo debate sobre as questões voltadas para as políticas educacionais do Brasil.

A 1ª Conferência Brasileira de Educação (CBE) foi outro marco de relevo na vida da ANPEd. No final dos anos setenta, em algumas reuniões discutiu-se informalmente a hipótese de organização de uma grande reunião com vistas a articular posições da sociedade civil, a reunir educadores num amplo debate, fazendo um balanço crítico das políticas educacionais sob o autoritarismo que ainda vigia no país. (VELLOSO, 2007, p. 4)

A ANPEd teve participação marcante na organização das CBEs e na mobilização para o debate dos grandes temas da educação.

[...] em sua primeira década a Associação estivera envolvida nos debates e ações que marcaram a busca de redemocratização da sociedade brasileira. A ANPEd enquanto ator político no campo da educação havia se empenhado na organização das Conferências Brasileiras de Educação – CBEs e participado intensamente dos debates relativos à educação nas mobilizações em torno da Constituinte e, posteriormente, naquelas que buscavam consolidar alternativas em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB. (FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 4)

Devido à grandeza do Projeto criou-se uma comissão (formada pela ANPEd e diversas outras entidades) para discutir o projeto político, em suas linhas gerais. Esse primeiro evento contou com mais de 1.300 inscritos e teve expressiva repercussão na área nacional. Até o começo dos anos de 1990, por cerca de uma década, as CBEs aconteceram a cada dois anos.

⁹ Foram seis as Conferências Brasileiras de Educação (CBE), realizadas na década de 1980: I CBE, 1980 em São Paulo; II CBE, 1982 em Belo Horizonte; III CBE, 1984 em Niterói; IV CBE, 1986 em Goiânia; V CBE, 1988 em Brasília e VI CBE, 1991 em São Paulo.

Passados poucos anos a ANPEd se tornou a maior organizadora desse evento, concomitante ao crescimento dos participantes nas reuniões anuais, à consolidação de um espaço para a entidade, às reflexões acadêmicas e discussões políticas específicas, enfim, foram tantos os fatores acontecendo ao mesmo tempo que se tornou cada vez mais difícil o consenso entre as entidades co-organizadoras do evento bi-anual. “Esses talvez sejam traços do cenário no qual se interrompeu a continuidade das CBEs”. (VELLOSO, 2007, p. 5)

A última CBE que aconteceu na USP junto com a Reunião Anual da ANPEd, foi em 1991. Os volumes editados revelam a fecundidade da reunião. Porém, segundo Fonseca (2007), foi muito complicada do ponto de vista organizacional, pois a ANPEd teve que assumir toda a parte de financiamento e organização, além de administrar a ingerência dos novos parceiros que entravam em cena, principalmente das entidades sindicais.

Então, estabeleceu-se certa tensão entre os vários parceiros que estavam organizando a CBE e já, naquela ocasião, no final da gestão do Alceu, tomou-se uma decisão consensual dentro da ANPEd, de que ela não organizaria mais a CBE, pois o Brasil já estava vivendo uma outra época histórica, na qual os sindicatos já tinham liberdade para se organizar e que tinham legitimidade, etc. Quando chegou a ocasião de realização do Coned (neste momento, a CBE já se chamava Coned), na gestão do Neidson Rodrigues, as entidades sindicais que entraram, vieram dispostas para que ANPEd voltasse a participar da organização, querendo todo o respaldo tanto de organização quanto científica. O Professor Neidson, que sempre foi uma pessoa hábil politicamente, lidou muito bem com essa questão e conseguiu deixar a Associação de fora. Houve protestos, moção, mas a crise passou. (FONSECA, 2007, p. 12)

Sobre a relação CBE-CONED, vale questionar a declaração acima, pois não consta que tenha havido simples mudança de nome. Segundo BOLLMANN (2002) e PASSOS (1996), algumas entidades do movimento sindical propuseram, em 1995, a retomada da CBE e, ao encontrarem resistência por parte de entidades científicas, em especial da ANPEd, propuseram a realização de um evento que acabou por assumir

outra denominação (Congresso Nacional de Educação – Coned¹⁰), com características diferentes e cuja coordenação passou a ter outra composição:

Em setembro de 1995, o ANDES-SN¹¹ e a ANDE¹², durante a 19ª Reunião da ANPEd, em Caxambu-MG, solicitaram um espaço para discutirem a realização dessa Conferência. Houve muita resistência, principalmente ao fato do ANDES-SN estar tentando resgatar as CBE's. Afinal, o que significava um Sindicato estar na organização de uma Conferência Brasileira de Educação? Num clima de pouca cordialidade política, a então diretoria da ANPEd viria a negar a realização da 7ª CBE pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, negando também a utilização do nome CBE. Foi assim, a partir dessa reunião, que o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no intuito de ampliar sua intervenção na política educacional brasileira, decidiu, em reunião em Janeiro de 1996, na USP (São Paulo), organizar o I CONED - Congresso Nacional de Educação, tentando reeditar com outros atores e outros objetivos, em uma outra conjuntura, a participação dos movimentos da sociedade brasileira representados naquele Fórum, na política de educação. Tratava-se não somente de re-aglutinar as forças políticas, mas também resgatar o papel legítimo desse Fórum como formulador da política de educação, contra o autoritarismo da formulação da política educacional nos gabinetes do MEC, comprometido com a concepção privatista do Banco Mundial. (BOLLMANN, 2002).

A tensão entre as entidades é também interpretada como resultante de “preconceito de ambas as partes”:

Cabe registrar que houve alguma dificuldade no relacionamento entre as entidades sindicais e científicas. Além das várias entidades adotarem diferentes formas de organização e deliberação, e até mesmo de linguagem, parece-nos que tais dificuldades foram frutos de preconceitos de ambas as partes. Alguns representantes dos sindicatos percebiam o pessoal das científicas como teóricos preocupados com sua produção e vaidades acadêmicas, mas descomprometidos com uma intervenção coletiva na conjuntura visando sua transformação. Por outro lado, alguns representantes das entidades científicas pareciam às vezes incorporar a visão governamental de que os sindicatos são incapazes de reflexão, incompetentes para organizar encontros minimamente sérios, além de meramente corporativistas (sic). Diante do impasse colocado pela decisão da ANPEd, cresceu entre as entidades sindicais a idéia de iniciar uma nova série de

¹⁰ Foram realizados cinco Congressos Nacionais de Educação (Coneds): I Coned, 1996 em Belo Horizonte; II Coned, 1997 em Belo Horizonte; III Coned, 1999 em Porto Alegre; IV Coned, 2003 em São Paulo; e V Coned, 2004 em Recife.

¹¹ ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Na origem, era Associação Nacional (ANDES). Ao se constituir em sindicato, passou a acrescentar SN (Sindicato Nacional) na sigla.

¹² ANDE – Associação Nacional de Educação – entidade científica que, ao lado da ANPEd e do CEDES (Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade), vinha coordenando a organização das CBEs.

eventos, que denominamos Congresso Nacional de Educação. (PASSOS, 1996).

Assim, a decisão de não mais participar da organização das CBEs pode ter sido consensual no âmbito da então diretoria da entidade, mas não “dentro da ANPEd” como afirma FONSECA (2007) na referida declaração.

1.4. Veículos de disseminação dos resultados da pesquisa na área

1.4.1. A Revista Brasileira de Educação

A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação tem como um de seus objetivos colaborar para o desenvolvimento da pesquisa na área de Educação e para o aperfeiçoamento e a ampliação da disseminação dos resultados da pesquisa, por meio das reuniões anuais, dos seminários regionais de pesquisa, do Portal ANPEd e sobretudo da *Revista Brasileira de Educação*. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 4)

Falar da Revista como um dos braços da ANPEd é ratificar o rigor, a título de cientificidade, originalidade e padrão exigidos.

A RBE está no 19º lugar entre as 100 revistas mais consultadas no último período avaliado pela RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, en Ciencias Sociales y Humanidades).

No que concerne às consultas realizadas no sistema RedALyC no período de janeiro a março de 2007, a RBE tem seis artigos entre os 100 textos mais baixados. “Este fato demonstra a importância da circulação e dos artigos presentes na *Revista*, principalmente pelo fato de ser o único periódico do Brasil, na área de educação, incluído nesta estatística...” (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 9).

Cabe ainda mencionar que a RBE está classificada como Internacional A na avaliação Qualis¹³ da Capes, ao lado de apenas outros três periódicos da área.

Para obter essa classificação é necessário: indexação internacional, diversidade institucional e geográfica internacional da autoria, do corpo editorial e do corpo de pareceristas, circulação internacional com assinaturas e permutas; atendimento às exigências de normas e padronização. Esse fato faz com que estas revistas possuam um índice de impacto superior às demais e acarreta maior esforço dos pesquisadores em publicar nesses espaços privilegiados de divulgação científica. (Ibidem, p. 11)

E, como reforçam os autores (Ibidem, p.11): “A decisão sobre a publicação destes textos é de exclusiva competência da Comissão Editorial”.

Percebemos que a questão da pesquisa é um tema recorrente nos trabalhos e reuniões da ANPED, porém a comunicação ou a disseminação dos resultados dessas pesquisas são questões que se antes não eram abordadas, hoje se tornam, cada vez mais, presentes na pauta para discussão.

Por um lado, nota-se o posicionamento firme daqueles que defendem o “acesso livre” dos resultados das pesquisas financiadas com recursos públicos, ou seja, sua disponibilização imediata. Em contrapartida, percebemos o posicionamento dos editores que se manifestam contrariamente a essa posição, defendendo a publicação impressa e recomendando, também, “que os artigos somente passem a ter acesso livre seis ou doze meses depois de publicados”.¹⁴

Em se tratando de acesso aberto, integral e gratuito é exigência da Capes, pela portaria nº. 013/2006, de 15 de fevereiro,

¹³ “Qualis é o resultado do processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Tal processo foi concebido pela CAPES para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e baseia-se nas informações fornecidas pelos programas e pela Coleta de Dados. Esta base de dados ficará disponível constantemente no sítio da CAPES e constitui importante fonte de informação para as diferentes áreas do conhecimento”. (<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/> - consulta realizada em 17/11/07).

¹⁴ Já convivemos, no entanto, com mecanismos intermediários. Por exemplo, a SciELO (Scientific Electronic Library Online), no caso brasileiro, disponibiliza pela internet a produção de mais de 350 periódicos científicos, praticamente ao mesmo tempo em que são publicados. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 1)

a publicização imediata das dissertações e teses aprovadas, na íntegra, em páginas virtuais criadas pelos programas de pós-graduação, por considerar que essa abertura rompe o isolamento e reafirma a função social da universidade, que, veiculando o conhecimento produzido em seu interior, transcende suas fronteiras. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 2)

Se por um lado, a disponibilização imediata possibilita o trânsito e “uso” dessas informações (afinal, os resultados das pesquisas devem ser colocados a serviço da humanidade, de maneira responsável e ética), por outro lado, esse acesso direto impede o procedimento de análise dos resultados por pares, procedimento bastante produtivo considerando a dimensão pedagógica, pois as informações serão analisadas com o devido monitoramento e rigor, uma vez que muitas pesquisas são frutos de trabalhos de mestres e doutores recém-titulados, daí o caráter essencialmente educativo quanto da “avaliação por pares.” Essa será mais uma empreitada da ANPED!

A divulgação imediata tem vantagens e desvantagens. Não se pode negar que o acesso rápido e universal aos resultados das pesquisas é um ganho. Mas se arrisca a perder com isso, uma prática importante adotada obrigatoriamente pelas publicações científicas: a “avaliação por pares”. Embora esse procedimento seja demorado e caro – quando os avaliadores são pagos –, ele significa não só uma garantia para os resultados como contribui para o seu aperfeiçoamento. No caso dos periódicos da área de educação, que costumam receber artigos derivados de pesquisa produzidos por mestres e doutores recém-titulados, a “avaliação por pares” e a revisão sistemática desses artigos, com base nas exigências e recomendações dos pareceristas, desempenham papel educativo fundamental na formação de pesquisadores, no que diz respeito exatamente à divulgação dos resultados de suas pesquisas.” (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 2 e 3)

Mais duas questões relevantes se somam à anterior. Uma diz respeito ao crescente número de comunicações ditas científicas. Por vezes a exigência de produção de forma quase ininterrupta, exaure as forças do pesquisador e diminui substancialmente o nível das produções. Precisamos considerar que pesquisas não podem ser vistas como produção em série. O trabalho científico apresenta um ritmo de elaboração diferenciado, há por traz um pesquisador, um ser pensante, com competência, habilidade,

responsabilidade, mas com um ritmo bastante peculiar, diferente do das máquinas que são programadas para atender a certas demandas. Isso precisa ser respeitado para que as pesquisas e os artigos apresentem de fato conteúdo de relevância de maneira a coadunar com prazos mais elásticos para sua divulgação.

Ao lado dessa discussão, tem sido freqüente também o debate sobre o crescimento acelerado do número de comunicações ditas científicas, em todas as áreas, que não está sendo acompanhado pelo aumento no nível de qualidade dessas comunicações. No caso brasileiro, esse aumento tem acontecido como decorrência da exigência das agências de fomento da pesquisa e de coordenação da pós-graduação. Pesquisadores das áreas mais “nobres”, como Medicina e Biologia, não só denunciam a pressão sobre os pesquisadores para produzir mais, o que está acarretando um grande “custo humano”; como também afirmam que seria preferível publicar menos e com mais qualidade. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 3)

Por outro lado, considerando os critérios internacionais, “além da exigência relativa à pontualidade, uma das recomendações mais fortes foi o aumento do número de artigos decorrentes de pesquisas”.

E, para completar:

Levando em conta os critérios adotados internacionalmente e aceitos pelo IBICT¹⁵ (...), a maior incidência da categoria ensaios teóricos poderia comprometer a designação da *Revista* como periódico científico, para a qual se recomenda o mínimo 50% de artigos diretamente derivados de pesquisas. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 15)

A outra questão é a proliferação de periódicos que anteriormente só eram publicados através da mídia impressa e agora com grande facilidade são veiculados em revistas virtuais, mais uma vez a qualidade científica é questionada. Por vezes, não são cumpridas as exigências fundamentais para se caracterizar artigos científicos, configurando-se meramente em ensaios acadêmicos.

¹⁵ IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 2)

Outro fator preocupante para a área de educação está não só na criação sempre crescente de novos periódicos, até há pouco tempo apenas impressos, mas atualmente já com certo número de revistas virtuais. O problema maior desse tipo de periódicos é a falta de garantia da qualidade, pois as *online* em geral não têm comissão editorial nem ISBN, não sendo reconhecidas pelas agências de coordenação de pós-graduação e de fomento à pesquisa. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 3 e 4)

A Editora Autores Associados, de Campinas, é parceira da *Revista*. Atualmente a tiragem regular é de 3.000 exemplares, 2.500 distribuídos para os sócios (institucionais e individuais) e 500 são comercializados pela Editora, que se encarrega das assinaturas e da venda em livrarias e eventos.

Pela natureza da ANPED e pelos esforços da Editora, a *Revista* tem circulação nacional e presença em vários países do exterior, em particular da América Latina e da Península Ibérica. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 5)

A partir de 2003 a *Revista* ganhou novo impulso ao ser convidada a integrar a RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, en Ciencias Sociales y Humanidades) e o Latindex (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal) e, a partir de 2005, por passar a ser incorporada na SciELO. No mesmo período, todos os números, especialmente os anteriores a 2000 passaram a ser disponibilizados no Portal da ANPED (www.ANPed.org.br), incluindo um sistema de busca. (FÁVERO e BARREIROS, 2007, p. 6 e 7)

Quanto à distribuição geográfica das publicações, quase a metade dos títulos é originária da região Sudeste, mais precisamente São Paulo e Rio de Janeiro, isso por serem estados onde se concentra o maior número de programas de pós-graduação, com bastante tradição. Porém, é bastante significativa a presença de trabalhos que provêm de Minas e do Rio Grande do Sul.

Os artigos publicados nesse periódico constituem-se, sem dúvida, em excelente material de pesquisa, a ser analisado sob as mais diferentes abordagens, a depender do objeto definido e do objetivo a se atingir.

1.4.2. O Portal

Inicialmente foi um Site, posteriormente um Portal.

Falava-se, na gestão de Nilda Alves, da necessidade de a inscrição dos trabalhos das RAs acontecerem através da Internet. Alfredo Veiga-Netto, responsável pelo futuro Portal informou que seria necessário muito mais espaço na interconectividade, a criação de uma cultura do uso desse meio, além do hábito de se inserir tudo o que interessa aos associados na ‘rede’. Enfim, seria necessário transformar a ‘página’ da ANPEd em ‘Portal’ e, para isso, seria imprescindível uma bolsista para dedicar o tempo todo a essa tarefa e alguém que conhecesse de internet para “receber os trabalhos e responder com assiduidade e carinho, as dúvidas que iriam surgir com essa mudança radical, nos processos de receber os trabalhos e os pôsteres”.

Tenho certeza que, como processo educativo, a criação do Portal, lançando todas as informações e dados referentes à Associação e incorporando a possibilidade de envio de trabalhos e pôsteres, via internet, contribuiu para que todos e todas nós *aprendêssemos ensinássemos*, uns aos outros, processos que nos ajudaram a mais facilmente compreender os sistemas de financiamento à pesquisa, no CNPq e FAPs, e o sistema de avaliação do programas, na CAPES, nos colocando em melhor situação para enfrentar o momento presente e suas exigências, na qual a internet é uma ‘realidade’. (ALVES, 2007, p. 8)

A partir de 2000, o portal vem propiciando a inscrição de trabalhos e pôsteres, bem como a divulgação dos selecionados para apresentação, os quais, também, vêm sendo disponibilizados *on line* para toda a comunidade acadêmica e leitores interessados.

2. Os Grupos de Trabalho (GTs) da ANPEd

Considerados como a coluna dorsal da ANPEd, os GTs são espaços em que as diferentes Instituições e Pesquisadores têm atuação efetiva para apresentar e debater as temáticas que se mostram mais emergentes. A multiplicidade e diversidade do espaço são características positivas para se manter o diálogo, garantir a democracia e abranger as grandes e variadas questões que se configuram no cenário nacional.

Os grupos de trabalho [...] tornaram-se a principal linha de atuação da entidade nos interstícios das reuniões anuais [...] posteriormente os GTs vieram a se constituir na instância maior de intercâmbio de resultados de pesquisa e de discussão do conhecimento produzido em educação no país. (VELLOSO, 2007, p. 6)

E ainda:

Em larga medida, foi através da atuação dos grupos de trabalho que a ANPEd se firmou como uma associação de pesquisa educacional, no âmbito da educação no país e das entidades de pós-graduação de outras áreas, quase todas criadas posteriormente à fundação da ANPEd. Talvez seja essa uma das características mais distintivas da entidade, um dos traços mais nítidos ao longo de sua história. (Ibidem, p. 7)

Importante esclarecer que os novos GTs vão se constituindo a partir de temas que vêm sendo discutidos e refletidos, inicialmente, nos Grupos de Estudo. Não é condição que as temáticas desenvolvidas num Grupo de Estudo deságüe na formação de um novo GT. Quando os temas são estudados apenas porque estão na moda ou porque atendem a interesses momentâneos de pesquisa, é quase certo que continuará como Grupo de Estudo sem ascender à condição de GT.

Se a aprovação de um novo GT não se baseia em produção intelectual amadurecida, a ANPEd diminui seu papel do ponto de vista do apoio ao fortalecimento da pesquisa. Se os critérios da aprovação de um novo GT forem excessivos na outra direção, a entidade impede que colegas academicamente jovens e que novos temas de investigação tenham o merecido espaço. O processo de criação de novos GTs é como caminhar sobre o fio da navalha. (VELLOSO, 2007, p. 9)

Na gestão de 1989 / 1991 alguns encaminhamentos foram priorizados, dentre eles assegurar o encontro anual dos GTs para, junto com a diretoria, planejar a

reunião anual. Objetivava-se também estabelecer diretrizes mínimas para a sua criação, funcionamento e desativação e para o processo de escolha de seus coordenadores.

Os GTs “foram envolvidos na tarefa do desenho da reunião anual, com o propósito de torná-los o *locus* central da discussão e socialização da produção do conhecimento”. (FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 8)

Estima-se que essas iniciativas em relação aos GTs tenham se constituído nas ações mais frutíferas e num dos legados mais importantes que a gestão deixou para a década de 1990. Tratar os GTs como entidades dinâmicas, de modo que a sua criação e sua extinção pudessem ser consideradas processos normais e até positivos, pois sinalizariam o dinamismo da pesquisa, foram metas mais fragilmente atingidas. As dificuldades de atribuir aos GTs maior dinamismo se revelam pela cristalização de muitos grupos nos últimos 20 anos sem processos intensos de avaliação que permitam desenhar novos modelos de funcionamento. A perenidade dos GTs não expressa, necessariamente, vigor científico; ao contrário, pode significar a permanência de processos burocratizadores ou ser expressão de disputas de grupos e micro-poderes desnecessárias. Por outro lado, a experiência acumulada a partir de perfis plurais – GTs constituídos a partir de recortes temáticos, de recortes disciplinares e de recortes por níveis de ensino – pode ser um fator importante de avaliação para construção de novos rumos. (FERRARO e SPOSITO, 2007, p. 8)

Atualmente, a entidade conta com um Grupo de Estudo, o GE01 – Educação e Arte – e vinte e dois GTs, a saber: GT02 – História da Educação; GT03 – Movimentos Sociais e Educação; GT04 – Didática; GT05 – Estado e Política Educacional; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT09 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política de Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Afro-Brasileiros e Educação; GT22 – Educação Ambiental ; GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

No período em pauta (2000-2006) foram apresentados 2073 trabalhos, conforme consta da Tabela 1.

Tabela 1 – Total de Trabalhos por Reunião Anual (2000-2006)

Reunião / Ano	23ª (2000)	24ª (2001)	25ª (2002)	26ª (2003)	27ª (2004)	28ª (2005)	29ª (2006)	Total
GT02 – Hist Educ.	22	12	11	12	14	20	11	102
GT03 – Mov Soc Ed	08	11	11	11	15	19	11	86
GT04 – Didática	19	16	09	10	14	13	13	94
GT05 Estado Pol Ed	19	19	10	20	21	15	17	121
GT06 - Educ Popular	14	11	12	16	13	26	16	108
GT07 Ed Cr 0-6 anos	11	14	10	09	09	20	22	95
GT08 Form de Profs	11	17	10	12	22	45	29	146
GT09 - Trab e Educ	10	16	10	16	19	19	15	105
GT10 Alf Leit Escr	14	11	10	08	13	19	11	86
GT11 - Pol Ed Sup	14	13	11	16	16	16	13	99
GT12 – Currículo	16	17	10	13	12	18	11	97
GT13 - Ed Fund	12	19	11	12	16	18	14	102
GT14 - Sociol da Ed	12	11	09	10	09	11	19	81
GT15 - Ed Especial	13	17	08	17	12	21	11	99
GT16 Ed e Comun.	15	12	10	20	18	28	18	121
GT17 - Filos da Ed	08	09	09	15	09	21	20	91
GT18 - EJA	16	11	10	09	10	23	14	93
GT19 - Ed Matem	18	13	10	11	13	20	20	105
GT20 - Psicol Ed	14	13	06	13	13	23	11	93
GT21- Afro-bras Ed	Não Existia	Não existia	08	09	09	24	11	61
GT22 Ed Ambiental	Não existia	Não existia	Não existia	12	13	12	13	50
GT – 23 Gên, Sex e Ed	Não existia	Não existia	Não existia	Não existia	13	13	12	38
TOTAL GERAL	266	262	195	271	303	444	332	2.073

Fonte: www.anped.org.br

Os três últimos GTs (*Afro-brasileiro e Educação - 2002, Educação Ambiental - 2003 e Gênero, Sexualidade e Educação - 2004*) apareceram posteriormente, possivelmente por se tratar de questões que estavam emergindo com mais intensidade na teia social e, portanto, merecendo ser objeto de estudo, ou talvez, fez-se necessário devido às pesquisas estarem se voltando para essas temáticas e daí a importância de abarcar e organizar essas produções em GTs específicos. Consta que, até então, os pesquisadores dessas temáticas reuniam-se no GT *Movimentos Sociais e Educação*.

Observa-se que, de modo geral, a distribuição dos trabalhos pelos diferentes temas se manteve numa quantidade mais ou menos linear, apresentando, eventualmente, de um ano para o outro, significativa queda ou expressivo crescimento.

3. ANPEd: Outros olhares...

Consultando outras fontes bibliográficas ampliei minha visão em relação ao histórico da ANPEd, cuja consulta tinha se dado, até então, a partir do material comemorativo pelos 30 Anos de Criação da Entidade.

Creio ser relevante apresentar para os diferentes leitores o fruto dessas leituras para que essas novas vertentes possibilitem também maior compreensão a respeito da história da ANPEd.

Primeiramente cabe sinalizar que em 2003, durante a 26ª Reunião Anual, aconteceu um processo eleitoral que merece registro em virtude de ter sido um evento significativo. A Chapa 1 – *Renovação e Compromisso* – concorreu com a diretoria que estava, na época, conduzindo os destinos da Entidade. O documento a que tive acesso avalia esse período eleitoral e todos os desdobramentos advindos de tal dinâmica, conforme exposto abaixo.

Avaliar o processo eleitoral significa examiná-lo à luz de parâmetros definidos coletivamente na entidade [...] ir em busca de razões manifestas e não manifestas de seus resultados [...] assumir o compromisso de trazer à tona condutas e comportamentos que ajudem a entidade a consolidar processos contemporâneos e éticos do exercício da prática democrática e favorecer o convívio fraterno de grupos diferentes visando o aperfeiçoamento da pós-graduação e pesquisa no Brasil. (AGUIAR, *et al*, 2003, p.1)

Três momentos importantes desse processo eleitoral merecem relevo. Primeiramente cabe registrar que a constituição dessa chapa alternativa se deu pelo sentimento de insatisfação com os rumos tomados pela entidade nos últimos anos, aliado a um forte desejo de mudança.

O surgimento dessa alternativa somente se efetivou durante a 26ª Reunião Anual, quando já estava consolidada a chapa da situação, apoiada então por pessoas que verbalizaram o seu desapontamento por não saberem, com antecedência, da existência de uma outra alternativa. (AGUIAR, *et al*, 2003, p. 1)

O segundo momento se deu pelo debate entre as candidatas à presidência, revelando, assim, claramente os diferenciais dos projetos apresentados e propiciando ampliar a discussão sobre os rumos da entidade no atual contexto e fazendo nascer a esperança daqueles “colegas ‘históricos’” da ANPEd.

Um ponto alto desse processo foi o rompimento da inércia existente, fazendo com que colegas desmotivados e afastados da entidade vislumbrassem que a ANPEd poderia ter um papel mais propositivo no panorama da educação nacional. (AGUIAR, *et al*, 2003, p. 2)

O terceiro momento se configura num tempo e espaço em que apresenta as condições reais da atual gestão administrativa da ANPEd: entrega na assembléia final da Reunião Anual de uma listagem de 350 sócios em condições de votar e, posteriormente, substituída por uma nova listagem constando 677 sócios (o aumento de

mais de 300 sócios causou admiração aos integrantes da Chapa 1) e falta de informação a respeito das orientações dadas aos Programas de Pós-Graduação no sentido de regularização da situação dos sócios em relação às exigências para ser considerado sócio institucional com direito a voto.

Alie a tudo isso, a ausência de normas que regulamentassem o processo eleitoral que deveriam ter sido encaminhadas pela direção da entidade e aprovadas na Assembléia da 26ª Reunião Anual. Tivemos apenas a definição de um calendário eleitoral, o que nos levou a solicitar à direção da ANPEd e à Comissão Eleitoral, com insistência, a regulamentação do processo eleitoral. É importante ressaltar que a nossa Chapa aceitou esse procedimento da direção da ANPEd em virtude da opção de não assumir atitudes (legítimas!) que pudessem vir a desestabilizar o processo eleitoral na entidade. (AGUIAR, *et al*, 2003, p. 2-3)

Outros fatores também foram motivos de preocupação aos integrantes da Chapa *Renovação e Compromisso*, dentre eles, a demora em incluir o *site* no Portal da ANPEd prejudicando a divulgação da chapa; a ausência de informações sobre o processo eleitoral no Portal “o que somente seria obtido se o sócio consultasse as instruções constantes no *site* da outra chapa, o que evidencia parcialidade na condução do processo” (AGUIAR, 2003, p.3); a forma como aconteceu a eleição, através de votos pelo correio, em que era possível identificar os votantes; a falta de informações precisas sobre a diferença de apenas 10 votos entre as chapas; a retirada imediata do *site* no Portal antes mesmo que tivessem tempo de se dirigir aos associados que apoiaram a nova chapa; o não recebimento da cédula de votação por colegas que estavam em condição de votar e que perderam a oportunidade de expressar seu voto para decidir sobre os rumos da ANPEd no próximo biênio.

Apesar de tantos contratemplos, os integrantes da *Chapa Renovação e Compromisso* acreditam que contribuíram democraticamente para um período de reflexão a fim de imprimir novos rumos aos programas de pós-graduação e à pesquisa no campo educacional no país, objetivando defender uma ANPEd democrática, crítica, atuante e propositiva.

Em relação aos 30 anos da ANPEd, Cunha (2007, p. 1) afirma que “o solo da entidade foi o processo de expansão e diferenciação do campo educacional no

Brasil.” E, ao final, faz um chamado por uma atuação mais dinâmica e marcante, por parte da entidade.

No ensino superior federal, a reforma de 1968 ligou a pós-graduação, recém-institucionalizada, à carreira docente. Assim, progressivamente, tornou-se crescente a procura por mestrados e doutorados, garantindo mais fácil acesso e melhor remuneração aos docentes do ensino superior.

Os programas de PG foram criados nas universidades e em outras instituições como verdadeiros enclaves, pilotados pelas agências governamentais de fomento, convenientemente protegidos das interferências dos departamentos, das faculdades e das próprias reitorias. Com isso, bons programas se defenderam da mediocridade reinante à sua volta [...]. (CUNHA, 2007, p. 1)

Foi nesse contexto que surgiram as associações de programas de pós-graduação. A primeira foi a ANPEC, da Economia, em 1973. Posteriormente, em 1977, veio a ANPOCS, das Ciências Sociais. Logo depois, no mesmo ano, veio a ANPEd.

Segundo Cunha (2007, p. 2) “a PG em Educação desenvolveu-se, no Brasil, mais por força de seus vícios de origem do que de suas virtudes.” Dentre os defeitos estruturais Cunha (2007) destaca a improvisação curricular. Os programas resultam da reunião de docentes possuidores dos títulos acadêmicos sem um critério definido por projeto acadêmico prévio. Observa-se, ainda, a polivalência no sentido dos docentes quanto à orientação de dissertações e teses que tratam dos mais variados temas, impedindo a ampliação, aprofundamento e acumulação de conhecimentos para os docentes e para os Programas.

Podemos levantar a possibilidade que tal postura seja incentivada pelas agências de fomento – especialmente a CAPES - ansiosas pela obtenção de resultados rápidos.

[...] Com efeito, se continuam sendo produzidos bons trabalhos, na forma de livros e artigos, derivados de teses, de dissertações e de pesquisas realizadas por docentes dos programas, minha sensação é que, proporcionalmente, cresceu mais o número de textos irrelevantes, gerados apenas pela motivação de publicar. [...] (CUNHA, 2007, p. 2)

Devido à exigência da LDB-96 para que as universidades tenham pelo menos 1/3 de seus docentes com títulos de mestre ou de doutor cresce a procura nos programas de pós-graduação. “Lamentavelmente, a demanda por diplomas baratos foi a que mais cresceu, [...] em nível decrescente de qualidade acadêmica.” (CUNHA, 2007, p. 3)

As repercussões que tal prática acarretará no campo educacional e no quadro associativo da entidade ainda é questão difícil de afirmar, porém, torna-se premente a necessidade de enfrentar essa situação, retomando dois compromissos históricos da ANPEd.

O primeiro versa em torno da qualidade quanto às produções acadêmicas da pós-graduação em Educação. Não a qualidade estreita que resulta em indicadores estatísticos, mas trata-se de avaliar com objetividade a produção do conjunto dos programas da área de Educação. “O resultado da avaliação da produção da área – do conjunto da área – poderá levar cada programa a reavaliar-se, assim como ajudar a própria ANPEd a elaborar políticas próprias e atuar sobre as políticas governamentais com base sólidas.” (CUNHA, 2007, p. 3)

O segundo compromisso histórico da ANPEd diz respeito à luta pela autonomia quanto a um ensino laico na rede pública. A expressão dessa luta foi manifesta na Carta de Goiânia intitulada *laicidade no ensino público*. A ofensiva de certas entidades religiosas para exercerem o controle do currículo da educação básica no ensino público ganhou terreno e desde 1977 a disciplina, de caráter obrigatório, é mantida direta ou indiretamente através de recursos públicos. O que Cunha (2007) propõe é uma nova mobilização por parte da ANPEd para que se desencadeie uma mobilização nacional a fim de desobrigar o ensino religioso do currículo, optando-se pela disciplina em caráter facultativo e, nessa condição, os alunos tenham alternativas pedagógicas significativas a essa disciplina.

Cunha (2007) apoiando-se nos pensamentos de um ex-presidente da ANPEd, Neidson Rodrigues, considera o ensino laico na rede pública o caminho para garantir a liberdade tanto para os crentes, de qualquer crença, como para os não crentes, enfim, liberdade para todos, direito primeiro e universal de qualquer cidadão.

Em outras palavras, Cunha (2007) conclama a ANPEd a ter uma postura mais atuante, de possibilidades, de retomadas, menos declamatória e mais concreta em prol de produções acadêmicas de qualidade e de uma retomada real visando à laicidade do ensino público, assegurando liberdade.

Após ter registrado que a criação de uma nova Chapa - *Renovação e Compromisso* – se deu pelo descontentamento de seus integrantes em relação aos rumos da ANPED e também explicitado os questionamentos de Cunha (2007) sobre a atuação da entidade, cabe, agora, expor o parecer de Ghiraldelli Jr. acerca da nova sistemática para ministrar mini-cursos na ANPED.

Segundo Ghiraldelli Jr. (2001) os professores não são mais escolhidos pelos GTs e pagos pela ANPED para ministrar mini cursos, quem deseja ministrá-los deve se inscrever na ANPED, seguindo a mesma diretriz de inscrição de um *paper*. Os professores, agora, devem pagar para ministrar mini-curso. Ghiraldelli Jr. registra algumas conseqüências advindas dessa decisão:

1) os professores mais velhos e experientes vão deixar de dar mini cursos, prejudicando a qualidade desses mini cursos que, em geral, eram procurados exatamente por conta de serem ministrados pelos pesquisadores mais experientes na área de educação; 2) os professores mais jovens vão dar mini cursos para “fazer currículo”, deixando-se explorar, pois, afinal, a ANPED continua a recolher o dinheiro de associados, o que não é pouco pois, diferentemente da ANPOF, a ANPED é uma associação enorme, só perdendo em tamanho para a ANPOCS; 3) diante disso, os professores perdem qualquer moral na reivindicação salarial em suas universidades, pois a própria entidade que congrega os programas de pós-graduação admite a idéia de que professor não deve só trabalhar gratuitamente, sua profissão é tão desqualificada que ele deve pagar para trabalhar. [...] (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 1-2)

Diante do exposto é importante que todos os associados da ANPED acompanhem de perto os destinos da entidade, buscando informações, acompanhando sistematicamente suas ações e lutando por uma associação que congrega sócios de todo o Brasil e que simboliza um trabalho em busca da qualidade nos programas de pós-graduação, pesquisa, política e práticas educacionais. Sendo assim, devemos estar efetivamente engajados porque a luta passa pelo individual e pelo coletivo, ou seja, a batalha é de todos nós.

CAPÍTULO II

A TEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NOS TRABALHOS APRESENTADOS NO GT 18 - EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Tendo organizado, primeiramente, o total de trabalhos, dos diferentes GTs, por Reunião Anual realizei, posteriormente, um novo mapeamento, considerando, nessa segunda etapa, a quantidade de trabalhos apresentados que versava sobre **alfabetização**, utilizando como recurso o descritor o termo alfabetização e palavras correlatas.

Em relação à temática **alfabetização**, percebi uma concentração de trabalhos nos GTs 08 (*Formação de Professores*), 10 (*Alfabetização, Leitura e Escrita*) e 18 (*Educação de Jovens e Adultos*), confirmando a hipótese inicial de análise, ou seja, considerar esses GTs como um campo fecundo de pesquisa em relação à temática alfabetização. Diferentemente, no entanto, do que pensei a princípio, o GT 04, *Didática*, não trouxe trabalhos que tratassem especificamente de práticas docentes, metodologias e recursos diretamente ligados à alfabetização (o campo exploratório se deu mais em relação às metodologias voltadas para o Ensino Superior). Já o GT 07, *Educação da criança de 0 a 6 anos*, também apresenta uma gama significativa de trabalhos direcionados à alfabetização. Neste momento, porém, não será objeto de estudo, pois não constitui o cerne desse trabalho que busca reflexões sobre práticas destinadas ao segmento de Jovens e Adultos. A Tabela 2 traz essa configuração em termos numéricos.

Tabela 2 – Trabalhos sobre Alfabetização por GT / Reunião Anual

Reunião / Ano	23 ^a (2000)	24 ^a (2001)	25 ^a (2002)	26 ^a (2003)	27 ^a (2004)	28 ^a (2005)	29 ^a (2006)	Total
GT – 04 Didática	01	01	-	01	-	-	-	03
GT – 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos	02	02	01	-	02	04	03	14
GT – 08 Formação de Professores	01	02	01	03	08	06	06	27
GT – 10 Alfabetização, Leitura e Escrita	04	03	06	03	05	06	12	39
GT – 18 EJA	-	-	-	07	08	18	09	42

Fonte: www.anped.org.br

1. Temas tratados nos trabalhos do GT 18

Em estudos que tenho realizado, ligados à minha prática profissional, observo, nas últimas décadas do século XX, a apresentação de uma perspectiva em alfabetização que se contrapunha ao método silábico apresentado pelo ensino cartilhado. Tal perspectiva consistia nos estudos de Ferreiro, Teberosky e colaboradores, 1985, baseados na Psicogênese da Língua Escrita. A partir de então, autoras como Esther Grossi e Telma Weisz deram continuidade a esses estudos aqui no Brasil. Ainda na esteira dessas mudanças consta uma difusão de cursos de capacitação promovidos pelas diferentes redes municipais e também no âmbito das escolas privadas. Registra-se, ainda, um crescimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, dentre eles os de Psicopedagogia, que traziam em seu currículo disciplinas que explicitavam o corpo dessa perspectiva em alfabetização pautada numa concepção construtivista: de produção e autoria.

O questionamento inicial sobre uma prática docente mais significativa e que promova uma real aprendizagem, me impulsionou a estudar aspectos desse percurso.

Apesar de a alfabetização ser pensada sob novos olhares, a prática do professor nem sempre acompanha os princípios propostos, frutos de novas pesquisas científicas. Nos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, levantados para a presente pesquisa, pude captar análises importantes sobre essa questão.

1.1. A aquisição da Leitura e da Escrita

Albuquerque (2001), por exemplo, resgata a Proposta Pedagógica de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação da cidade de Recife (1996) para nos apontar essa situação:

O ensino da linguagem nas escolas brasileiras tem sido alvo de reflexão e análise por parte de diversos pesquisadores. Nas duas últimas décadas, temos visto surgir ampla literatura na qual lingüistas, sócio-lingüistas e outros estudiosos têm-se mostrado empenhados não apenas em fazer a crítica de como se processa o ensino da linguagem em nossas escolas, mas, também, em analisar as questões subjacentes a esse processo e propor novos caminhos conceituais e metodológicos para o avanço dessa área de ensino.

A despeito das reflexões desses teóricos e do volume de literatura existente, mudanças significativas no ensino da linguagem não parecem ter chegado às salas de aula e, embora possamos identificar – de acordo com relatos em periódicos, revistas especializadas, congressos, etc. – algumas experiências inovadoras, a grande maioria do professorado brasileiro continua presa ao ensino tradicional e conservador da linguagem. Antigas práticas, amplamente avaliadas em seus efeitos limitadores, contraproducentes e até perniciosos à aprendizagem da linguagem, continuam presentes nas salas de aula, mesmo diante do fracasso de muitos alunos e do desagrado de outros tantos em relação ao estudo da língua. Assim é, por exemplo, que, embora haja inúmeros estudos sobre as restrições e prejuízos que um texto cartilhado impõe à alfabetização de uma criança, a grande maioria dos professores ainda utiliza cartilhas para alfabetizar, mesmo que a literatura mais recente aponte para o texto como a entidade lingüística por excelência, nas salas de aula o estudo de palavras isoladas e de frases desconectadas continua tendo prioridade. (ALBUQUERQUE, 2001, p.1).

Registro, também, uma fala de Freire & Macedo (apud TAVARES, 2002, p.12) sobre a amplitude do que é alfabetizar:

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. Esses são momentos da história. Os seres humanos não começam por nomear A! F! N! Começam por libertar a mão e apossar-se do mundo.

Pavão (2001, p.1) cita alguns autores (PRADO e CONDINI, 1999; EVANGELISTA et al, 1999) que

ressaltam a importância da aquisição da leitura e da escrita para a construção da cidadania, da subjetividade e da consciência de si mesmo como ser histórico, capaz não somente de se transformar através da experiência das letras e das idéias (...) como também de atuar nesta rede infinita de escritos e discursos, transformando-os e recriando a própria realidade em que vivemos e que produzimos.

Quando falamos em construção da cidadania nos remetemos à autoria e autoria pressupõe uma produção original, baseada na reflexão e não em atitudes mecânicas de decodificação. Nesse sentido, a partir das pesquisas analisadas pude constatar que o trabalho com diferentes gêneros textuais é uma das possibilidades de realizar uma prática significativa que propicie autoria e sentido ao ato de escrever. Cardoso (2001, p.1) ratifica essa importância quando nos diz que “é predominantemente na escola que a criança tem oportunidade de experienciar diferentes práticas de leitura e escrita, apropriar-se de uma gama de gêneros discursivos, bem como, desenvolvê-los”.

Essa prática de construção exige planejamento intencional, consciente e criterioso por parte do professor porque, diferentemente da linguagem oral que é imediata, a escrita apresenta especificidades que exigem maior esforço, domínio e

reflexão por parte do educando para que ele consiga se apropriar do discurso escrito.

Mais uma vez as contribuições de Cardoso (2001, p.1) melhor elucidam a questão:

[...] para se produzir um texto escrito, é necessária uma visão global e antecipativa do texto no seu conjunto, isso nos leva ao caráter voluntário da produção lingüística escrita, ou seja, o motivo de agir lingüisticamente não decorre da dinâmica da situação imediata, como na oralidade, mas sim de um esforço constante do enunciador. Desse modo, estamos falando do caráter consciente da escrita e a hipótese fundamental de Vygotsky com relação a isso, é clara: a linguagem escrita, como a linguagem interior, é uma função particular de linguagem que se desenvolve pela diferenciação a partir da linguagem falada. Em um certo nível, adquire uma função independente, autônoma, com uma estrutura e um funcionamento próprios, caracterizados, notadamente, pelos aspectos abstratos, voluntários e conscientes. (Vygotsky, apud CARDOSO, 2001, p.1)

Albuquerque (2001) também apresenta posicionamento favorável ao trabalho com texto. Segundo os resultados de seus estudos (pesquisa de campo) as professoras entrevistadas revelam tentativas de mudanças em diferentes níveis. Parecem ter incorporado a necessidade de trabalhar com textos, mas algumas ainda se apegam ao texto como um “pretexto” para desenvolver uma prática de ensino tradicional, pautada por procedimentos que, segundo elas, garantam a sistematização do que está sendo ensinado.

Albuquerque (2001, P.15) afirma que

existe uma diferença, então, entre o que as pesquisas apontam em relação ao trabalho com textos na sala de aula – ênfase na leitura e produção de diferentes textos a partir de contextos significativos – e a forma como as professoras estão se apropriando desse discurso. (...) E o grande conflito presente em seus discursos (das professoras) relaciona-se com a questão da sistematização. Trabalhar a partir do texto significa abrir mão de procedimentos que elas têm utilizado no ensino desses conteúdos (definição, classificação, identificação)? Trabalhar de forma contextualizada é não sistematizá-los?

No que tange a esses questionamentos os estudos de Ferreiro, Teberosky e colaboradores apresentam relevante contribuição. O alfabetizando quando se depara com diferentes gêneros textuais se aproxima do mundo letrado, ampliando as possibilidades de confronto das suas hipóteses em relação à língua escrita. Essa aproximação favorece a confirmação de suas hipóteses ou o desequilíbrio de suas concepções. Esse leque de opções propicia um ambiente alfabetizador legitimado pelas normas convencionais e se torna um ambiente fecundo para o alfabetizando colocar em xeque seus conhecimentos num movimento de *desequilíbrio / reequilíbrio* frente ao conhecimento. Tal mobilização cognitiva fica limitada quando a alfabetização acontece a partir da junção de sílabas.

Campelo (2002), em entrevistas com professoras de uma escola pública da periferia urbana do Nordeste brasileiro, investigou, sob a perspectiva delas, os saberes docentes requeridos na alfabetização bem sucedida de crianças daquela escola pública e constatou que

a maioria das professoras fala das vantagens da utilização do texto, principalmente pela riqueza de situações “*desequilibradoras / reequilibradoras*” que ele proporciona, ao contrário do “*trabalho com a letra solta que, entre outras desvantagens, não dá oportunidade da criança falar*”. (CAMPELO, 2002, p.3)

Nesse sentido, cabe afirmar que desenvolver a alfabetização levando em conta um trabalho sistemático, consciente e intencional com textos é uma prática que concorrerá para que o aluno se aproprie da língua padrão em todos os seus usos e complexidade:

Há algo mais proveitoso na escola do que o fato de ela proporcionar uma variedade de oportunidades de uso da linguagem? Se o professor é capaz de oferecer uma ajuda efetiva quanto à diversidade das situações de uso, a criança poderá aprender, por meio desse uso, as regras de funcionamento da linguagem escrita. (TEBEROSKY apud CAMPELO, 2002, p. 3)

O contato permanente e sistemático com a língua escrita e o acesso a diferentes gêneros textuais permite ao aluno uma produção mais autêntica. Ele é capaz de expressar em seus registros escritos o percurso de sua produção. Nesse sentido, os “erros” que o aluno apresenta, quando sistemáticos, sinalizam sua hipótese de escrita em relação ao padrão formal da língua. Na verdade, esses “erros”, segundo Ferreiro e Teberosky, devem ser interpretados pelo professor como o grau de compreensão do aluno acerca da língua escrita naquele momento. Caberá ao professor mediar esse processo no sentido de fazer o aluno superar sua hipótese e, paulatinamente, ir se aproximando da escrita convencional. Numa alfabetização desenvolvida pelo sistema silábico, possivelmente os alunos apresentem “menos erros”, isso porque os momentos de escrita são mais controlados e delimitados pelo professor, ou seja, o aluno se expõe menos à língua escrita.

Analisando os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd foi possível observar, ainda na fala de Campelo (2002, p.11) que

os níveis de conceptualização evoluem desde a não diferenciação entre as representações icônica e não icônica até a fonetização da escrita, sempre sob o respaldo de hipóteses específicas – da pré-silábica à alfabética. Os confrontos do alfabetizando com situações de escrita não explicáveis pela hipótese vigente, perturbam-no, “*desequilibrando-o*”. (...) As escritas não são aleatórias e muitos dos erros observados se justificam através das hipóteses, sendo, assim, explicados por Ferreiro e Teberosky.

Como transcreve o autor:

Na teoria de Piaget, o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são ‘errôneas’ (no que se refere ao ponto final), porém ‘construtivas’ (na medida em que permitem aceder a ele). Esta noção de erros construtivos é essencial. (FERREIRO e TEBEROSKY apud CAMPELO, 2002, p.11).

E ainda: “(...) a cada ‘erro’ subjaz uma hipótese e um mecanismo de se executar esta hipótese. Donde se pode inferir que o ‘erro’ é sempre sistemático, e nunca é aleatório” (OLIVEIRA e NASCIMENTO apud CAMPELO, 2002, p.12).

Considero alguns fatores fundamentais para que o aluno possa, progressivamente, desenvolver-se no sentido da aquisição da língua escrita, obedecendo a seu padrão de convencionalidade. Um deles é o professor organizar um ambiente alfabetizador, a escrita deve transitar no cotidiano da sala (através de recursos visuais como o alfabeto, a seqüência dos nomes dos alunos, os combinados do grupo, a mensagem da semana, entre outros) e na aula propriamente dita (com gêneros textuais diversificados). Outro fator é o professor conduzir o processo ensino-aprendizagem assumindo o papel de mediador. Nesse processo o aluno deve ter liberdade para escrever e expressar-se com naturalidade e espontaneidade, mas sempre com o olhar cuidadoso do professor.

Campelo (2002, p.12), com base na opinião de especialistas¹⁶ que discutiram a questão no artigo de Oliveira (1992) nos dá importantes diretrizes quanto à questão da mediação do professor; considerando alguns procedimentos pedagógicos:

- a) atentar para as hipóteses construídas pelas crianças, mas mediar desequilíbrios/reequilíbrios para novas aquisições; b) evitar a prática espontaneísta: “*deixar a criança ‘errar, errar até aprender’ – é uma irresponsabilidade*”; c) confrontar escritas iguais e diferentes; d) considerar que a língua escrita é uma construção social e cultural com grafia não aleatória, com regras – que devem ser aprendidas por seus usuários; e) listar corretamente palavras que tenham sido incorretamente grafadas; f) discutir com as crianças a “*noção de convenção’ – normas corriqueiras como o uniforme, a postura em sala de aula etc.*”; g) buscar a lógica que subjaz à grafia das palavras; h) construir jogos que possibilitem a compreensão: da não correspondência biunívoca som X grafia; da relação escrita X pauta sonora da linguagem; de que não se escreve como se fala nem se fala como se escreve; i) incentivar as crianças a “*escreverem do seu jeito*’, o que não

¹⁶ Os especialistas que participaram dessa discussão foram: Cipriano Luckesi, da UFBA; João Wanderley Geraldi da UNICAMP; Magda Becker Soares, da UFMG e Sônia Barreira, da Escola da Vila de São Paulo, entre outros.

significa 'de qualquer jeito' mas 'da melhor maneira possível'". (grifos da autora)

Souza e Ozório (2003, p.2) ampliam essa reflexão afirmando que

a natureza da intervenção que o professor realiza, na produção textual do aluno, tem relação direta com a maior ou menor qualidade desse produto. Portanto, essa ação do professor não tem um fim em si mesma, mas só adquire significação se conduz o aluno à reescrita de seu texto com o objetivo de buscar uma escrita qualitativamente melhor.

Uma prática que possibilite a interferência do professor e em que a linguagem se materialize a partir de uma perspectiva dialógica, certamente proporcionará aos educandos avanços significativos na superação de suas dificuldades em relação à produção de texto.

Assim, considerando-se a concepção dialógica da linguagem postulada por Bakhtin (1988) a correção torna-se um mecanismo de diálogo entre interlocutores, uma vez que o professor, ao colocar-se como leitor crítico das produções dos alunos, realiza suas correções com um objetivo bem claro: obter a resposta do aluno através da reescrita de seu texto. Além disso, ancorados nos princípios de (1989) de que o aprendizado exerce papel fundamental para o desenvolvimento do ser humano e que o homem se constrói nas interações que estabelece com os outros homens, entendemos que **a mediação do professor é um dos fatores fundamentais para que o educando obtenha sucesso em seu processo de aquisição e desenvolvimento da escrita** e, que o cerne da ação mediadora está na forma como o professor intervém no texto do aluno, no momento da correção. (SOUZA e OZÓRIO, 2003, p.3 – grifos meus).

Perseguindo essa linha de raciocínio quanto à mediação do professor e a uma escrita original, significativa e correta por parte do aluno, a pesquisa de Salustiano (2001) apresenta contribuições importantes com base nos estudos de Freinet.

A proposta apresentada pelo pesquisador acima citado vem ao encontro dessas indagações a respeito de uma prática mais assertiva, que propicie real aprendizagem por parte do aluno e satisfação ao professor.

Escrever, segundo as observações que faço no próprio exercício profissional, sempre foi um desafio para a grande maioria dos alunos e igualmente desafiador são o compromisso e a responsabilidade do professor alfabetizador – aquele que assume a incumbência de ensinar e ensinar a escrever. Nessa perspectiva, cabe reafirmar a questão da escrita como valioso instrumento social, impregnada de sentidos, um “passaporte” para a cidadania. Para que os alunos compreendam essa dimensão é importante organizar atividades que estejam bem próximas da realidade social, uma escrita pautada pela originalidade e eficiência e não pela superficialidade e mecanicidade.

Autores com base em estudos etnográficos (Lima, 1996; Rockwell, 1987; Pereira e Albuquerque, 1994; Castanheira, 1992; Miranda, 1992), sócio-históricos (Vygotsky, 1991; Anderson e Teale, 1987) e psicolinguísticos (Rego, 1985; Soares, 1999; Spinillo e Roazzi, 1988; Spinillo, Albuquerque e Silva, 1996) investigaram os usos, significados e funções sociais da língua escrita considerando-a como uma prática cultural.

Enveredando pelo arcabouço teórico oferecido pelos autores acima citados, Salustiano buscou encontrar caminhos em que a apropriação da língua escrita acontecesse embebida de autoria e constatou que as possibilidades que eles apontam consistem em sugerir o desenvolvimento de metodologias e atividades pedagógicas fundamentadas nas formas de emprego da leitura e da escrita encontradas nas atividades sociais letradas. Isto significa que tais metodologias e atividades precisam não somente se pautar nos usos e funções sociais da língua escrita mas, sobretudo, recriar, no âmbito

escolar, **“motivos e condições semelhantes àquelas que, no contexto das atividades sociais letradas, promovem a produção e a apropriação da leitura e da escrita como objeto cultural”**. (SALUSTIANO, 2001, p.3 – grifos meus).

Salustiano, revisitando os fundamentos de Freinet, percebe que sua proposta de realizar um jornal escolar, traz no cerne o cuidado em refletir sobre as atividades pedagógicas que apresentem essa vinculação entre teoria e prática, entre saber e fazer, entre escola e sociedade.

Vale salientar que essa proposta quanto ao desenvolvimento de um jornal escolar dá diretrizes para que os diferentes gêneros textuais sejam veiculados com significado porque, uma vez que o aluno enxerga um objetivo para a atividade e percebe que há um fim nela mesma, sente-se motivado a produzir. O caráter de obrigatoriedade dá lugar ao protagonismo e a artificialidade da escrita cede espaço para textos preñhes de sentido que expressam a realidade e a verdade da coletividade escolar – o grupo classe.

Produzir sobre a realidade imediata, registrando acontecimentos do cotidiano, possíveis interesses do grupo, etc., confere legitimidade às ações dos alunos e “devolve” à escrita o seu caráter de instrumento social.

O jornal escolar é uma atividade privilegiada para o ensino-aprendizagem das funções sociais da língua escrita. O trabalho com jornal, em geral, destaca-se pela amplitude desse material, pois apresenta reportagens, crônicas, notícias, contos, entrevistas, artigos, fotografias, mapas, desenhos, legendas, cruzadas, gráficos, curiosidades, etc. que o caracterizam como um portador de múltiplos textos, além de o educando estar em contato com uma atividade similar à vivida no cotidiano.

Ainda, considerando a complexidade do trabalho com a língua escrita, nos diferentes segmentos escolares (Ensino Fundamental, Médio e EJA), é importante registrar que o desenvolvimento da atividade com o jornal escolar propicia ao aluno – uma vez que ele já atribuiu sentido à escrita – valorizar todo o processo, empenhando-se para revisar e reescrever, se necessário, objetivando assim apresentar uma linguagem adequada para os diferentes leitores que estarão apreciando a sua produção.

Salustiano (2001) considerando o acervo de Freinet verifica que aquelas ações que, na escola, aparecem destituídas de motivo e sentido, como a correção das redações, na atividade de produção de um jornal escolar, passam a ser compreendidas como uma ação indispensável à realização do objetivo de publicá-lo.

Registrei um pouco sobre práticas voltadas para a construção da língua escrita observando diversos encaminhamentos, porém, dando visibilidade, segundo as pesquisas analisadas, para a alfabetização como processo de construção, a escrita como recurso social, trabalho laborioso, paulatino, sistemático e contínuo e que demanda por parte do professor uma postura ativa, mediadora, com conteúdo e rigor científico.

1.2. A formação dos professores como elemento do fazer docente

Para que os alunos sejam contemplados por um trabalho responsável e eficaz, requer-se adequada formação do professor para o exercício da docência.

Campelo (2002, p.9) reporta-se a Mialaret para discutir essa questão:

(...) hoje não mais se admite que para formar o professor basta uma grande cultura acadêmica sem formação pedagógica ou uma boa formação pedagógica sem nenhum nível especial de formação acadêmica. Deve ficar claro que formação acadêmica e formação pedagógica não se confundem; não são opostas; não são completamente separadas e, no caso dos

professores, formação acadêmica e formação pedagógica estão muito ligadas e não simplesmente justapostas.

“Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes”. (SOARES, 2006, p. 2)

Como consta da V CONFITEA:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem de conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFITEA, UNESCO, 1997, p.42).

O inciso VII, do art. 4º, da LDB 9394/96, estabelece a necessidade de uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Vê-se, assim, a exigência de uma formação específica para atuar na EJA, explicitada pelo Parecer CEB/CNE 11/2000: *“Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas”* (SOARES, 2006, p. 2 e 3).

Considerando a necessidade de aquisição/fortalecimento desses conhecimentos e também a reflexão sobre a realidade e as complexidades do fazer docente é que percebi a formação contínua como um caminho para um aprender permanente e para toda a vida. Os encontros periódicos possibilitam a análise das práticas, a busca por suporte teórico e metodológico, a troca entre os pares, gerando um espaço de dialogicidade e promovendo o exercício da democracia. Assim, é possível

pensar sobre as necessidades específicas dos educandos (sobre os quais temos responsabilidade direta), da escola, do bairro e da cidade em que estão inseridos. As demandas dos alunos da EJA podem ser objeto de reflexão dos docentes para que se promova uma educação em sintonia com as necessidades deles facilitando a inserção no mercado de trabalho ou ascensão profissional.

Esses encontros seriam pautados pela perspectiva do conhecimento em rede, em que o pensar e o fazer fossem, nesses momentos, instâncias do coletivo, possibilitando, assim, assumirmos papéis de formador e formando, construindo e, quando necessário, desconstruindo saberes congelados e cristalizados por uma prática asséptica de resultados emancipatórios; diferentemente da metáfora da árvore do conhecimento, apresentada por Teixeira (2003) como típica “conceituação” do paradigma dominante que propõe um saber hierarquizado, verticalizado, em que é necessário galgar individualmente até o topo para alcançar os frutos que raramente são disponíveis para todos.

Considero a impossibilidade dos sujeitos do segmento da EJA de terem freqüentado a escola durante a infância e a juventude como questão relacionada à sobrevivência, como nos diz Teixeira (2003, p.10):

No caso mais específico do ensino noturno de jovens e adultos (...), que certamente pode ser extensivo a outras escolas, o que constatamos é a existência de um grande contingente de alunos que, oriundos de diferentes partes do país, não puderam estudar quando ainda crianças, tendo em sua total maioria o trabalho como única opção possível e necessária.

Paiva (2006) também reafirma essa questão em relação aos direitos negados:

Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p. 1)

E, mais adiante:

Da visão ainda muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância. (Ibidem, 2006, p. 3)

Avançando em seus estudos, a partir de pesquisas de campo, Teixeira (2003, p.11) comprova que os pais “precisam de seus filhos como força de trabalho para a sobrevivência familiar”.

Notei assim que, devido ao tempo despendido para o trabalho, esses jovens e adultos foram privados do *capital cultural* e, portanto, a escola precisa assumir o compromisso de superação do tempo perdido, promovendo um espaço de aprendizagem escolar e extra-escolar que contemple esse acervo cultural (cinema, teatro, museu, entre outros) e que consiste em arcabouço importante para a aprendizagem.

Segundo estudos de Eugênio (2005) a escola pode captar as manifestações culturais da comunidade e introduzir elementos ao currículo escolar tornando a aprendizagem mais rica e significativa.

De acordo com a Proposta Escola Plural¹⁷, os conteúdos disciplinares devem ganhar novo tratamento, considerando-se as vivências culturais dos alunos. As manifestações culturais da comunidade, as artes e as celebrações e rituais presentes nos diversos grupos sociais seriam parte integrante do currículo escolar. Os conteúdos não seriam abandonados, mas sim, contextualizados e ressignificados. (EUGÊNIO, 2005, p. 9)

Para Bourdieu (apud TEIXEIRA, 2003, p.6) “o rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família (...)”.

Nesse sentido, considerando que os alunos da EJA foram privados desse *capital cultural*, cabe à escola cumprir com maestria sua função social para que esses alunos possam cada vez mais se inserir no meio social, buscar uma situação economicamente melhor, resgatar/elevar a auto-estima. A escola tem papel fundamental nesse processo e a aquisição da escrita é elemento para alcançar esse patamar de autonomia pessoal e social.

Frente às exigências de uma sólida formação para os alunos retomo os questionamentos anteriores: como alcançar uma sólida formação para os professores? Como encaminhar o processo ensino-aprendizagem da escrita contribuindo para a formação de futuros leitores e escritores? Enfim, como promover uma prática que eleve esses alunos à condição de sujeitos?

Trabalhar com EJA exige do professor postura diferente da que habitualmente tem quando do trabalho com crianças:

¹⁷ O Programa Escola Plural altera radicalmente a organização do trabalho escolar com a instituição de novos tempos escolares tanto para os professores quanto para os alunos. Propõe o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino, que se baseiam na concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos; a eliminação dos mecanismos de reprovação escolar próprios da concepção seletiva e excludente de avaliação do ensino, faz críticas às relações unidirecionais em que apenas o professor avalia e tem esse poder e introduz, neste sentido, uma nova relação educativa onde todos avaliam todos. O Programa propõe modificar a relação dos sujeitos com o conhecimento, buscando novos significados para o conteúdo escolar numa perspectiva globalizadora e transdisciplinar.

Professores quase sempre formados para lidar com crianças acabam “caindo”, no âmbito dos sistemas, em classes de jovens e adultos com pouco ou nenhum apoio ao que devem realizar. Também educadores populares, plenos de verdades sob o prestígio da educação popular, descrevem concepções pautadas em um tempo, em uma realidade social cujo movimento se altera, necessariamente, por ser histórico, sem que as enunciações o acompanhassem. (PAIVA, 2006, p. 2)

Conhecer as especificidades desse público e saber trabalhá-las no contexto de ensino/aprendizagem é de grande relevância:

O educador que atua na EJA deve estar ciente das especificidades didático-pedagógicas do trabalho com este público e consciente da necessidade de se formar continuamente, refletindo sua prática diária, transformando-se como profissional e como pessoa (...) Uma das habilidades necessárias à prática desses profissionais é estabelecer as articulações entre os saberes de experiência trazidos pelos alunos de EJA e o conhecimento escolar”. (SMED, apud EUGÊNIO , 2005, p. 10)

“O que parece óbvio, não é uma tarefa tão simples para o professor, principalmente aquele cuja formação e experiência foram direcionadas ao ensino de crianças”. (LOPES, 2006, p. 10)

Vejamos:

Não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Alfabetizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise político-crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador. (MOURA apud LOPES, 2006, p. 10 e 11)

Paiva nos mostra, ainda, que a prática dos educadores desse segmento está distante da realidade almejada que é atender às necessidades específicas dos jovens e adultos e aos seus objetivos concretos ao retornar aos bancos escolares. O discurso dos

professores demonstra uma compreensão em relação a essa nova dinâmica, mas não apresenta sintonia com a prática desenvolvida.

Observo, ainda, um nível de discurso muitas vezes revelador de novas enunciações, mas em franco descompasso com as práticas, eivadas de “escolarismo”, praticadas sem muito saber porque fazê-las, defendendo rituais e procedimentos distantes de princípios caros à educação que se pensa como direito, como possibilidade de exercitar a igualdade entre sujeitos diferentes, democraticamente. (PAIVA, 2006, p. 2 e 3)

Para contribuir com essas reflexões, Teixeira (2003) também questiona uma nova forma de encarar as funções da escola, como possibilidade para não deixar esses alunos, que já foram destituídos dos seus direitos básicos (de ser criança, de escolaridade no tempo devido, de apropriação do conhecimento como patrimônio de todos) simplesmente “passar” pelos bancos escolares sem que possam se constituir em pessoas melhores e mais felizes. Possivelmente, evitaríamos assim o que Bourdieu e Champagne (apud TEIXEIRA, 2003, p.14) intitulam de sanções negativas da Escola, que acabam por levá-los a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola lhes havia inspirado, e, em suma, forçados a diminuir suas pretensões, levando adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro.

Teixeira (2003, p.15) traz mais uma contribuição ao registrar que:

a maior parte desses jovens e adultos¹⁸ vem a comprovar que passados os momentos iniciais da aquisição das habilidades básicas da leitura, através das práticas de alfabetização elementar, a escola deixa de realizar todo um trabalho de formação de leitores. Entender o processo de escolarização de jovens e adultos, como uma estrada para a liberdade e democracia requer não só pensar em “recuperar” as partes de um conjunto mas, pensar o sistema em seu todo, com toda a disposição política que esta mudança requer.

¹⁸ Do universo pesquisado pela autora.

E completa: “É necessário que educadores e educadoras se tornem grandes leitores, no sentido amplo desta noção, para serem capazes de entender e desvelar os mecanismos de dominação que a própria escola vem perpetuando” (TEIXEIRA, 2003, p.15) e, assim, oferecer uma educação que também desvele o sistema vigente a começar pela alfabetização.

Paiva (2006, p. 3) nos diz: “Para além da alfabetização, o sentido cada vez se afastou mais, nas políticas públicas, das conquistas e reconhecimento do valor da educação como base ao desenvolvimento humano, social solidário”.

Segundo Eugênio (2005, p. 17) e diante do exposto em seu trabalho de pesquisa “a escola não está preparada para oferecer a modalidade EJA aos jovens que a procuram”.

Desconhecendo as características bio-psico-sociais e culturais dos alunos, a escola os uniformiza e propõe um currículo único, como se todos fizessem parte do mesmo grupo social. Nas situações de indisciplina, efetivadas por meio das conversas paralelas, os alunos comentavam acerca dos professores, das disciplinas e do processo pedagógico, sendo possível detectar que os alunos são portadores de saberes, mas estes não são considerados pela escola no momento de planejar suas atividades. O conhecimento que os alunos possuem é ignorado pela escola e os saberes provenientes da cultura popular não são incorporados e trabalhados pelos docentes. (Ibidem, p. 17)

Como almejar sucesso escolar se ainda insistimos em práticas tão desvinculadas da realidade social dos alunos? Como ignorar que o cérebro atua, funciona, faz relações e sinapses a partir do que já foi vivido, experienciado, que é conhecido? Nada brota do vazio! O ser humano é constituído de uma história carregada de sentidos, de lutas, conquistas, frustrações, medos. Como deixar de lado todos esses

elementos que podem e devem ser contemplados no momento em que o professor organiza seu planejamento, suas aulas, seu fazer diário?

Vigotski afirma que o ser humano desenvolve sua aprendizagem a partir daquilo que já sabe (*zona de desenvolvimento proximal*) para aquilo que desconhece, mas é capaz de aprender a partir do substrato que já tem e com a mediação do professor (*zona de desenvolvimento potencial*) até alcançar a efetiva aprendizagem (*zona de desenvolvimento real*).

Piaget nos mostra que o indivíduo passa por situações de *assimilação* (aprendizagem objetiva, pontual, instrumental, prática) até atingir a *acomodação* do conhecimento (momento em que é capaz de fazer relações e transferir esse conhecimento para novas situações de aprendizagem). É um movimento contínuo (de avanços e retrocessos, de *equilíbrios* e *desequilíbrios*) e que acompanha o indivíduo durante todo o seu desenvolvimento humano.

Ausubel traz a metáfora da aprendizagem através da *ancoragem*, ou seja, o conhecimento atual serve de apoio, sustentação e *âncora* para o novo que está sendo gestado através dos recursos cognitivos acionados nesse processo de confronto entre o já conhecido para o desconhecido, desse avanço do simples para o complexo.

Diante do exposto como desconsiderar ou invalidar o conhecimento trazido pelo aluno? Como propiciar o seu desenvolvimento cognitivo se é tirado desse sujeito o cimento que edificaria a sua aprendizagem e evolução?

Como levantar a auto-estima do aluno e gerar autoconfiança (elementos imprescindíveis para a aquisição do conhecimento) se através das nossas práticas pedagógicas interditamos o seu saber prévio? É um desvio pedagógico que precisa ser urgentemente corrigido!

O afeto e a identificação também são fatores relevantes no processo de aprendizagem. Que tipo de relação o aluno terá, quando o contexto escolar, a prática docente, o encaminhamento didático pedagógico são contrários às suas origens e seus saberes? Importante esclarecer que não devemos desenvolver uma prática que valorize a cultura dos alunos, suas histórias, seus saberes e pararmos por aí; obviamente, esses elementos são apenas o trampolim para a conquista de novos e relevantes conhecimentos.

[...] é imprescindível que conheçamos quem é o aluno real que está na escola e suas expectativas quando resolvem retornar aos bancos escolares. Quando isso não acontece, o currículo proposto não atende aos anseios dos alunos e o conhecimento passa a ter apenas um caráter utilitarista. (EUGÊNIO, 2005, p. 16)

É inconcebível, em pleno século XXI, vivermos em um mundo globalizado, com fronteiras geográficas sendo rompidas, descobertas científicas nunca antes pensadas, avanço tecnológico e comunicacional em ritmo acelerado, exigências cada vez maiores para o ingresso no mundo do trabalho insistirmos em uma educação / alfabetização com base em parâmetros que não mais condizem com as demandas atuais. Paiva (2006, p.3) amplia esta reflexão:

Mais do que alfabetização, o direito constitucional de ensino fundamental para todos sintetizou o mínimo a que se chegara, o de aprender a ler e a escrever com autonomia. Isto significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo.

Sendo assim, não podemos adotar uma prática que “expulse” o aluno que já ficou tantos anos afastados dos bancos escolares. Para eles ainda “há um reconhecimento da função e importância da escolarização desde que esta se torne rentável economicamente. Os investimentos na escolarização – *depois de um dia extenuante de trabalho* – objetivam sempre a garantia de um futuro melhor”. (GONÇALVES, 2005, p. 16).

No meu entender, a nossa prática tem que ser pela transformação e não pela perpetuação do que já está posto.

Outras concepções (como a de educação permanente, freqüente na década de 1970), voltam à tona nos últimos anos, reconceitualizadas, face à necessidade de pensar desenvolvimento e educação, cidadania e produção da existência pelo trabalho, conhecimento e cultura, diversidade e unidade. Da recuperação de tempo perdido chega-se à concepção de *direito*, englobando saber ler e escrever como condição de busca de igualdade, às concepções de promoção de cidadania, pela tomada de consciência de direitos de várias sortes. (PAIVA, 2006, p. 4)

2. Autores tomados como referência para as pesquisas

Os pesquisadores cujos trabalhos foram fonte para minha pesquisa pautaram seus estudos a partir de autores que concebem a língua escrita, a leitura, a alfabetização e o letramento como instrumentos construtivos e dotados de significação.

Emilia Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores tratam da construção da língua escrita; as diferentes hipóteses / níveis de escrita (da pré-silábica à alfabética); a escrita espontânea como precioso recurso de avaliação, mediação e acompanhamento por parte do professor; os conflitos cognitivos; o erro construtivo, dentre outras questões que possibilitam ao aluno uma atuação ativa frente à construção do conhecimento.

Piaget foi o “mestre inspirador” e arcabouço teórico para Emilia Ferreiro fundamentar suas pesquisas. Tal autor apresenta conceitos de equilíbrio e desequilíbrio cognitivo, assimilação e acomodação.

Mikhail Bakhtin apresenta a linguagem numa concepção dialética.

Magda Soares nos brinda com os conceitos de letramento e letramento individual / social.

Paulo Freire nos propõe uma Alfabetização Progressista que emancipa e liberta.

Jussara Hoffmann trata da avaliação construtiva, diferente do caráter de mensuração, de certo e errado.

Os diferentes pesquisadores, a cujos trabalhos tive acesso direto, por intermédio da página da ANPEd na Internet, fizeram um contraponto entre uma alfabetização que pressupõe a interação do sujeito com o objeto do conhecimento e uma concepção de alfabetização pautada numa perspectiva mais tradicional. Essas práticas tradicionais foram apresentadas pelos pesquisadores como possibilidades reducionistas para uma formação que contemple a autoria e a conquista da cidadania.

Pude perceber e registrar, no entanto, que os autores que foram referências para esses pesquisadores se pautam por um conceito mais amplo de alfabetização, em que o aluno é considerado um sujeito pensante, reflexivo, questionador e que constrói, sob a mediação do educador, o seu conhecimento.

CAPÍTULO III

RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NOS TRABALHOS DO GT 18

1. A Alfabetização e a Prática Docente

Concentrei o foco da minha investigação no GT 18 – Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas – por estar diretamente relacionado ao meu objeto de pesquisa.

Percorri alguns caminhos para selecionar os textos que fundamentaram o corpo desse capítulo e aos quais dediquei uma análise mais minuciosa.

Primeiramente pesquisei todos os trabalhos da 23^a à 29^a Reunião Anual, período que corresponde aos anos de 2000 a 2006, centrando minha atenção para os **títulos** dos trabalhos. Separei para leitura todos os que apresentavam no título a palavra alfabetização ou expressão diretamente ligada a essa categoria semântica.

Observei que nos anos de 2000, 2001 e 2002 nenhum trabalho apresentado na ANPEd trouxe no título a palavra alfabetização ou termos correlatos. Dessa forma fixei minha atenção para os anos subsequentes e pude observar que em 2003 foram apresentados dois trabalhos cuja temática enunciava a questão da alfabetização no título, o mesmo aconteceu nos anos de 2004, 2005 e 2006, com três, cinco e duas produções, respectivamente, conforme se pode observar na Tabela 3.

Tabela 3 - Alfabetização / Termos Afins no Título do Trabalho

GT 18 – EJA – Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Título	Autor (a)	Reunião Anual / Ano
1. Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária.	ALVARENGA, Márcia Soares de	26ª RA / 2003
2. Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte / RS.	GOMES, Vanise dos Santos	26ª RA / 2003
3. Psicogênese da Língua Escrita: as contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas.	MACEDO, Alessandra Aspásia Dantas de CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda	27ª RA / 2004
4. “Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária.	MOURA, Tânia Maria de Melo <i>et al</i>	27ª RA / 2004
5. Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas .	RIBEIRO, Simone França SOARES, Rosemary Dore	27ª RA / 2004
6. Leitura e Escrita na Alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade.	BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo	28ª RA / 2005
7. Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas.	BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira	28ª RA / 2005
8. A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos.	SILVA, Lucas Pereira da	28ª RA / 2005
9. Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores.	SOUZA, Maria das Dores Alves	28ª RA / 2005
10. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado.	TRAVERSINI, Clarice Salete	28ª RA / 2005
11. O “Programa Alfabetização Solidária”. Terceirização no contexto da reforma do Estado.	BARREYRO, Galadys Beatriz	29ª RA / 2006
12. O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres.	BARRETO, Sabrina das Neves Co-autor: DIAS, Cleuza Maria Sobral	29ª RA / 2006

Fonte: www.anped.org.br. Os negritos são meus (para destacar os termos pesquisados).

Considereei relevante uma leitura atenta desses doze trabalhos, na íntegra, para poder verificar se atendiam aos requisitos previamente definidos para a pesquisa em curso, ou seja, discussão da **alfabetização** e da **prática docente**, considerando: concepções de alfabetização; metodologia e recursos didáticos; papel do educador; e autores que fundamentam as diferentes correntes teóricas.

Após essa etapa de análise dos trabalhos, cuja seleção se deu pela presença, nos títulos, do termo **alfabetização** e expressões ou **palavras afins**, passei a buscar produções cujo título fizesse menção a Ensino da **Língua** ou à **Formação de Professores** e localizei mais onze trabalhos. Selecionei, entre eles, dois de cada tema para análise, a partir da proximidade do conteúdo com a alfabetização e a prática docente, totalizando quatro trabalhos com essa temática. Trata-se de pesquisas apresentadas nas duas últimas Reuniões Anuais, 2005 e 2006, constituindo-se, portanto, em estudos mais recentes.

Enfim, dos 42 trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais de 2000 a 2006, 18 foram selecionados para a análise atinente ao objeto do trabalho em curso.

2. Concepção de Alfabetização / Metodologia

Discorrerei, agora, sobre a análise feita com base nos doze trabalhos que a partir do título enunciam a temática alfabetização, considerando, no entanto, as questões relacionadas à concepção, metodologia e prática docente propostas pelos autores. Tratarei, ainda, de analisar os seis trabalhos selecionados *a posteriori* que apresentam questões pertinentes à Língua, à Formação de Professores e à própria alfabetização que, apesar de não estar explícita nos títulos dos trabalhos, foi objeto de pesquisa dos diferentes autores, conforme pude verificar analisando os trabalhos na íntegra.

Alvarenga (2003), apresenta em seu trabalho questões relacionadas às políticas governamentais de alfabetização, especificamente ao **Programa Alfabetização Solidária (PAS¹⁹)**, porém apesar de apresentar uma análise sobre os efeitos produzidos

¹⁹ O PAS – Programa de Alfabetização Solidária, teve início, em 1996, como medida oficial do governo Fernando Henrique Cardoso. Em 1999 passou à condição de Organização Não Governamental (ONG),

por essas políticas, o bojo do seu trabalho traz elementos que contribuem para minha reflexão acerca da importância da linguagem no processo de alfabetização. A autora expressa, através das contribuições de Mikhail Bakhtin, uma concepção de linguagem pautada pela dialética, como podemos observar: “por ser histórica e socialmente produzida, a linguagem é a forma criada pelos homens onde estes e os sentidos se constituem dialeticamente”.

E, ainda nesse sentido, Macedo e Campelo (2004), em seu trabalho sobre *as contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas* também nos apresentam o conhecimento como uma via de mão dupla, como um processo que pressupõe a dialogicidade. Vejamos:

[...] contrapondo-se a tal monologismo, Bakhtin entende que o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ser dialógico. (Kramer, apud MACEDO e CAMPELO, 2004, p.1)

O tratamento dado ao conhecimento parte de uma construção dialógica. Podemos, assim, considerar um processo de alfabetização pautado nessas mesmas raízes, ou seja, uma alfabetização não linear, mas que pressupõe ritmos construtivos, porque o sujeito não é inerte, mas ativo frente ao objeto do conhecimento, reflete sobre suas ações, desequilibrando-se cognitivamente para alcançar o equilíbrio de acomodação frente ao conhecimento. Assim nos dizem as autoras na voz de Moura:

Desde que nascem, esses sujeitos são construtores de conhecimento no esforço de compreender o mundo que os rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprios, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de

estendendo-se pelo período de vigência desse governo até o final do segundo mandato (1998-2002). Convive, hoje, enquanto ONG, com o programa Brasil Alfabetizado, que constitui a campanha oficial do governo de Luís Inácio Lula da Silva.

conhecimento, e o sistema de escrita é um deles. (MOURA, apud MACEDO e CAMPELO, 2004, p. 4)

Cabe salientar a visão de Alvarenga (2003) quando sugere que a alfabetização exceda a decodificação do signo escrito e que ultrapasse os limites pré-determinados e impostos por uma cartilha. A verdadeira alfabetização talvez não seja condição primeira para a conquista da cidadania, mas, com certeza, deve ser desenvolvida considerando o aluno como sujeito, capaz de ampliar sua consciência e atuar como cidadão, lutando por seus direitos. Eis como se expressa:

[...] Conhecem essa história, não apenas com os olhos que decodificam as marcas gráficas da cartilha e dos livros mas, também, através dos olhos que vêem aquilo que a consciência é capaz de capturar e dar sentido ao que é visto, permitindo reparar a amplitude das contradições, o volume das dificuldades e a intensidade dos desafios diários de quem luta para continuar existindo. (ALVARENGA, 2003, p.13)

Quanto aos autores que têm sido chamados por referência a pesquisadores que discutem a temática em pauta, observa-se que “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai encontrar nos princípios pedagógicos de Paulo Freire [...] ‘um novo paradigma teórico e pedagógico’”. (SOARES, apud RIBEIRO e SOARES, 2004, p.11).

As autoras salientam que

Em sua análise do Método Paulo Freire, Paiva (1973) destaca sua rejeição às cartilhas e a preferência por *palavras geradoras*. A alfabetização por esse método, prossegue a autora, extrapola a definição restrita da mesma, segundo a qual a alfabetização é aquisição de técnicas de leitura e escrita. E, para o levantamento de palavras geradoras, é necessário o levantamento do “universo vocabular” dos grupos com os quais os professores trabalham, dando atenção à riqueza fonêmica das mesmas. (Paiva, apud RIBEIRO e SOARES, 2004, p. 12)

O trabalho com o título de “*Conteúdos*” e “*competências básicas*” *adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária* (MOURA *et al*, 2004) discute a significação da escrita e da leitura. Os autores, referindo-se a Jenny Cook-Grumperz, reafirmam a alfabetização numa visão mais ampla, construída socialmente e que coloca como condição o intercâmbio e a interação, lembrando o que Paulo Freire nos fala sobre o diálogo, conceitos sinônimos em que no centro está um sujeito ativo que pensa, age, sonha e, portanto, constrói.

Jenny Cook-Grumperz defende a alfabetização como algo que vai além do seu conceito usual – habilidade de ler e escrever, de codificar e decodificar. Para ela a alfabetização é construída socialmente, “[...] na vida diária, através de intercâmbios interacionais e da negociação de significados em muitos contextos diferentes”. (MOURA *et al*, 2004, p. 3)

A tônica dos trabalhos é a defesa de uma alfabetização que não perpetue a atual situação do sujeito (de excluído), mas que o auxilie a sair da condição de inferioridade imposta pela classe dominante frente aos direitos sociais e econômicos e também da capacidade de se posicionar frente aos rumos do país:

[...] de se recusarem à sujeição imposta pela facticidade determinista da ideologia dominante que só enxerga a *menoridade*, justificando a impossibilidade de estes sujeitos participarem da construção de um projeto de classe e de humanidade diferente daquele que os submete ao processo de subalternidade. (ALVARENGA, 2003, p. 7)

Uma concepção de alfabetização que contempla um projeto de vida para os alfabetizados considera a história de vida deles e os forma para que adquiram maior autoria e dignidade diante da própria vida. Para isso a vida tem que adentrar a escola e os conhecimentos escolares precisam fecundar a vida. É a lógica do conhecimento (ou

deveria ser), um conhecimento que humaniza, liberta e emancipa, como já propunha Paulo Freire.

Considerando esse caráter de dignidade à vida, percebi nas pesquisas analisadas e nos relatos nelas contidos que a alfabetização é uma esperança imediata de independência, de trabalho, de comida, de sobrevivência; não de assistencialismo, não de Campanhas e Programas paliativos, mas de aprendizagem efetiva para a vida. Paulo Freire nos brindou com essa concepção, com esse arrojado projeto e hoje, percebemos expresso nos trabalhos dos diferentes pesquisadores, o mesmo anseio por parte da população excluída.

Assim, ao me voltar para os enunciados dos alfabetizados entrevistados, constatei que o direito ao “*trabalho*” é a primeira referência que todos utilizam para expressarem as suas próprias condições de vida. É em relação a este **direito** que encontrei fartas explicações sobre as dificuldades e **necessidades** que precisam ser atendidas para se viver uma vida melhor, em uma palavra, para se ter **cidadania**. (ALVARENGA, 2003, p.7 – grifos meus).

E continua:

É do trabalho que emana, invariavelmente toda a perspectiva de vida. A relação que os alfabetizados fazem, entre o direito ao trabalho e suas situações de vida, parece determinante para apreender de que modos a realidade em que vivem vem sendo produzida e como esta realidade tem marcado suas existências e dialeticamente as possibilidades de se tornarem cidadão. (Ibidem, 2003, p. 7 e 8)

Alfabetizar visando à emancipação pressupõe práticas assertivas e professores qualificados para o exercício docente. A pesquisa de Macedo e Campelo, (2005), apresenta as bases da Psicogênese da Língua Escrita, ressignificadas para o trabalho com jovens e adultos, conforme diz uma de suas entrevistadas.

As construções de Ferreiro são significativas também para a alfabetização de jovens e adultos, embora não se deva fazer uma transposição didática pura e simples desse referencial para a EJA; é preciso, nas palavras da professora entrevistada, “*ressignificar a teoria de Emilia Ferreiro*”. (MACEDO e CAMPELO, 2004, p.5)

As autoras apresentam, à p.2, a concepção de alfabetização a partir da “superação da falsa dicotomia teoria-prática no interior do paradigma em estudo”: a Psicogênese da Língua Escrita. Segundo elas, “com essa concepção, o ensinar/aprender não pode ser conduzido como um ato de ‘depositar’ conhecimentos em ‘mentes vazias’”. Contrariamente à concepção mecanicista de alfabetização, os alfabetizandos não são “tabula rasa”, eles pensam logicamente na hora de escrever.

Brasileiro (2005), reafirma essa concepção de alfabetização quando propõe o letramento como conceito implícito ao ato de alfabetizar. A autora acentua, com base em Soares, que o conceito de letramento é distinto do conceito de alfabetização, porém, ambos deveriam se constituir em ações inseparáveis:

[...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, apud BRASILEIRO, 2005, p. 2)

A condição de letrado permitiria ao sujeito descobrir o universo das palavras e compreender que elas são prenes de sentido e que os discursos carregados de ideologia são, por vezes, menos legítimos que os sentidos travados no cotidiano da vida, produzidos pelos grupos sociais dominados.

Ainda fundamentada em Soares, a autora procura demonstrar em seu trabalho a importância de os professores serem profissionais habilitados que possuam conteúdos, competências e habilidades e façam uso deles, socializando com seus alunos, uma vez que o Programa de Alfabetização Solidária se propõe a obter alunos “letrados”

com “conteúdos” e “competências”. Importante, salientar que a afirmação sobre a importância de alunos letrados, com conteúdos, habilidades e competências foi citada como proposta do PAS por ser objeto de pesquisa da autora. Mas vale também ratificar que esses requisitos não se limitam ao PAS, porque também são exigências atuais do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e proposta de grandes universidades quando da elaboração de suas provas para o Processo Seletivo. Enfim, se a sociedade atual exige seres pensantes, criativos, empreendedores, etc. torna-se imprescindível essa formação durante toda a escolaridade.

Nesse sentido e, ao longo de sua pesquisa, Brasileiro, 2005, pp. 2 e 3, apresenta duas dimensões para o letramento, respaldada nos conceitos apresentados por Soares, a dimensão individual e a dimensão social e esta última desdobrando-se em duas interpretações: “uma progressista, ‘liberal’ – uma versão ‘fraca’[...] e uma perspectiva radical, ‘revolucionária’ – uma versão ‘forte’ de seus atributos e implicações”.

Na primeira interpretação o letramento é definido em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo **funcione adequadamente** em um contexto social. Contrariamente a essa interpretação ‘fraca’, liberal, a interpretação ‘forte’, radical, ‘revolucionária’, rejeita a concepção de letramento como um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido. (BRASILEIRO, 2005, p. 3 – grifos meus)

Defendendo-o como:

Um conjunto de práticas sociais construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (Soares, apud BRASILEIRO, 2005, p. 3)

Considerando que o foco de minha pesquisa não reside na questão do letramento mas, prioritariamente, sobre alfabetização e prática docente, percebo, apesar da distinção dos conceitos (alfabetização e letramento), a estreita relação que há entre eles.

E, se almejamos uma prática docente pautada pelos pressupostos apresentados por Macedo e Campelo (2004) em relação às contribuições da Psicogênese da Língua Escrita e por Brasileiro (2005) – sobre o ideal de um programa de alfabetização de jovens e adultos que tome como referência o letramento, os conteúdos, as habilidades e as competências como atributos na formação dos discentes – torna-se imperativo relacionar letramento social numa versão liberal como condição para o indivíduo funcionar adequadamente no contexto social com uma prática mecanicista / passiva de alfabetização e, por outro lado, compreender a versão radical de letramento como pressuposto para uma alfabetização ativa, em que o sujeito pensa e toma decisões acerca do seu desenvolvimento e, porque pensa, questiona os discursos hegemônicos pré-estabelecidos.

Considerando a amplitude de uma real alfabetização, além das “fórmulas prontas”, das páginas de cartilhas previamente determinadas e dos exercícios inócuos de significação, é natural pensarmos no professor alfabetizador como alguém que pauta seu trabalho por pesquisas continuadas, com espírito autodidata, questionador, organizador da sua prática e preocupado com o seu saber. Dessa forma, vale ressaltar a importância do professor qualificado para o exercício da prática docente.

As pesquisas a que tive acesso sobre os diferentes programas e campanhas promovidos por governos federais, desde 1946 até os dias atuais, apontam que eles não alcançaram êxito plenamente devido à proposta estar em desacordo com a realidade concreta. Os objetivos desses programas e campanhas almejavam erradicar o

analfabetismo no Brasil elencando uma série de propostas, porém era flagrante a inadequação do espaço físico, da metodologia e dos recursos didáticos transferidos da educação infantil e do ensino regular para a educação de jovens e adultos e a falta de professores formados para o exercício docente. Eugênio (2005) ilustra bem essa realidade: “a separação entre regular noturno e EJA no que tange à forma como o trabalho pedagógico é realizado não é nítida; os programas e os livros são os mesmos”.

Nesse sentido torna-se relevante

a necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como o ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA. (EUGÊNIO, 2005, p. 2)

Podemos vislumbrar novas possibilidades através da experiência abaixo:

O professor, pela Proposta Escola Plural, é convidado a assumir outra postura, trabalhando em sala de aula com as experiências prévias dos alunos e, nesse processo, passa a ser um produtor de materiais pedagógicos alternativos, problematizando sua prática. (Ibidem, p. 10)

Ribeiro e Soares em seu trabalho sobre *Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas*, referindo-se a Gatti, também abordam essa questão:

Na opinião de Gatti, também o Mobral não alcançou êxito. Dentre os motivos que ela apresenta para seu fracasso, estão a não instituição de uma rede física própria, improvisação de métodos pedagógicos, utilização de materiais próprios para a educação infantil e não adaptados à educação de adultos [...]. (RIBEIRO e SOARES, 2004, p.13)

Em uma outra pesquisa (SILVA, 2005) pude verificar, através da evolução proposta pela autora e dos relatos autobiográficos dos sujeitos pesquisados, a questão da opressão, do emprego quase escravo nas lavouras de cana-de-açúcar e da ausência de vida digna para os habitantes da região estudada. Pus-me a refletir o quanto uma educação de qualidade e comprometida com as pessoas seria instrumento para capacitar aqueles habitantes, possibilitando a ampliação da consciência e, conseqüentemente, a determinação em ousar (e não apenas sonhar) por uma vida melhor. A Educação tem essa função e a alfabetização é uma via que pode proporcionar uma ascensão pessoal e social. Silva, referenciando Paulo Freire nos diz:

Quem melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação. (FREIRE, apud SILVA, 2005, p. 6)

E, ainda citando Silva, faço os mesmos questionamentos que ele:

Nessas condições, o que representa ser um alfabetizador/educador? Qual a finalidade da educação frente à exploração, a violência e todas as suas formas de expressão, a opressão como uma problemática que atinge a todos na comunidade? A resposta remete para a idéia de programas (**sérios, não compensatórios**), de alguma arrumação por parte da política em todos os níveis institucionais, que não evidenciam a formação qualitativa. (SILVA, 2005, p. 12). (Grifo meu).

Como reverter a dinâmica de um sistema perverso e excludente se, muitas vezes, a falta de oportunidade para as pessoas garantirem a sobrevivência, as levam ao Magistério, como possibilidade de renda familiar? Como mudar o quadro social se profissionais despreparados assumem a formação acadêmica e humana de um grupo através de práticas inadequadas que vêm se repetindo e se perpetuando?

[...] Diante do desemprego, reunir alunos para abrir uma turma de alfabetização e trabalhar como educador popular virou [...] “um entre outros biscates”, onde “a pequena ajuda de custo que existe acaba se tornando uma renda”. Diante dessas intenções questiono: seriam estes alfabetizadores realmente conscientes do papel que deveriam desempenhar? Estariam eles sintonizados com a proposta de alfabetização defendida pelo movimento? Não deveriam ser defendidos como critérios para escolha dos educadores populares a militância na comunidade, o conhecimento desta e também formação profissional? Não seria melhor qualificado o programa caso a formação profissional do educador fosse levada em conta? (GOMES, 2003, p. 10)

Ainda sobre essa questão a autora acima se refere a Haddad para explicitar a falta de pesquisa sobre jovens e adultos e a preocupação quanto à formação dos professores a título de discussões e debates que possam capacitá-los para a função docente:

Encontro, a respeito disso, afinidade com as concepções de Haddad, quando se refere ao fato de que a educação de jovens e adultos carrega, de acordo com determinadas correntes de pensamento, a idéia de que “basta uma vontade militante ou voluntária para qualquer cidadão tornar-se um bom alfabetizador”. Assumindo suas dúvidas quanto à improvisação de monitores para a área educacional, Haddad considera que o campo da educação de jovens e adultos é pouco explorado em termos de pesquisa. Desta forma, o que o professor aprende vincula-se ao seu trabalho em sala de aula, sem que tenha um espaço garantido para debates e aprofundamentos de discussões. (GOMES, 2003, P. 10)

Na simplicidade do sujeito pesquisado por Silva (2005), sou capaz de ouvir o mesmo apelo, o mesmo clamor:

O nosso sistema escolar aqui deixa muito a desejar. Eu sempre digo que falta o apoio do poder público. Por que quem está governando, diante do poder tem condições de desenvolver projetos que possam facilitar a vida dos jovens e até dos adultos.

Para mim a Alfabetização, com certeza, não é a solução para todas as mazelas, mas o educador, revestido da autoridade do conhecimento, comprometido

com o seu fazer diário e embebido de afetividade, é capaz de operar profundas transformações. E vida transformada é ferida cicatrizada, é ânimo recobrado, é auto-estima elevada, é um chamado a ser sujeito, a ser cidadão.

Se não for para humanizar, não precisa ser!

Nessa perspectiva torna-se relevante a formação do professor para realizar uma prática docente transformadora. Capacitado para o exercício docente o professor terá sua visão ampliada acerca do papel da escola e da seleção de conteúdos relevantes para uma formação integral.

Nós necessitamos deixar de pensar a respeito das escolas como lugares que buscam somente maximizar o rendimento dos alunos. Ao invés dessa perspectiva mais psicológica e individualística, necessitamos interpretar as escolas mais socialmente, culturalmente e estruturalmente. (APPLE, apud GONÇALVES, 2005, p. 3)

E ainda:

Assim o currículo não é pensado como uma ‘coisa’, como um programa ou cursos de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social”. (APPLE, apud Ibidem, p. 4)

Os educadores, portanto, têm que ter condições dignas de trabalho para assumir o compromisso da docência, do fazer ético e estético, da aliança entre competência e amorosidade. Esses são os legados de Paulo Freire para inspirar a maestria de promover o conhecimento que emancipa e que “ensina a pescar”, que liberta o povo das migalhas, do assistencialismo, da falta de perspectiva de ser e de ter. Tais ensinamentos não comungam com improvisações e amadorismos, daí a urgência em proporcionar capacitações continuadas, promover situações em que o educador possa

refletir sobre sua prática e participar de encontros, reuniões e atividades afins, enfim, que esteja em constante ambiente de aprendizagem. Afinal a Unesco já nos propõe *aprender a aprender por toda uma vida*.

Pesquisando sobre Alfabetização e Prática Docente, pude apropriar-me de alguns conhecimentos acerca dos diversos programas e campanhas implantados pelo governo federal a fim de erradicar o analfabetismo no Brasil. Pude assim, constatar, especificamente em relação ao Programa Alfabetização Solidária – PAS, de Fernando Henrique Cardoso (e talvez possa dizer o mesmo em relação ao Brasil Alfabetizado – de Luiz Inácio Lula da Silva), que os professores selecionados para ministrar as aulas não tinham necessariamente os requisitos fundamentais para a docência, nem, tão pouco, conhecimento acerca das especificidades da Educação de Jovens e Adultos. As aulas aconteciam, nas situações descritas nos trabalhos aos quais tive acesso, a partir do desejo de colaborar com aquela comunidade carente de “saber escolar” e também para complementar a renda familiar – ser atuante no PAS era uma forma de reforçar o orçamento familiar e sair do desemprego ou do subemprego.

Silva, em seu trabalho, nos traz essas informações:

Segundo dados colhidos dos sujeitos e confirmados através da documentação entregue no momento da seleção, quando buscaram ingressar no PAS, todos estavam sem trabalho, mesmo alguns tendo concluído o ensino médio profissionalizante (técnico em contabilidade).

Desse grupo, apenas a candidata que era formada no antigo magistério e que era mais velha, tinha experiência de sala de aula, porque havia trabalhado com crianças anteriormente. Mas, com a metodologia de trabalho e com os fundamentos da Educação de Jovens e Adultos entraram em contato pela primeira vez na “capacitação inicial”, ampliando a visão que tinham acerca dos conceitos de alfabetização, de analfabetismo e do trabalho que deveriam desenvolver junto aos alfabetizando no município. (SILVA, 2005, p. 3).

Mais uma vez torna-se urgente explicitar a necessidade de uma sólida formação para o educador e registrar, ainda, que boa vontade é característica louvável para qualquer profissão, porém não credencial de habilitação para o exercício profissional. Ensinar, educar, pressupõem formação específica, competência e não apenas boa vontade.

O sucesso na alfabetização de jovens e adultos pressupõe profissionais habilitados e metodologia e recursos didáticos específicos para atender de maneira eficaz e respeitosa essa parcela da população.

A autora da pesquisa sobre *Letramento(s) de Alfabetizadores de Pessoas Jovens e Adultas* vem ratificar tal afirmação:

Compreende-se, junto com outros pesquisadores da área e com o que está posto nas Diretrizes, que não é possível alfabetizar e escolarizar pessoas jovens e adultas – em idade produtiva, carregado de “saberes de experiências feitas” (Freire, 1997) através do trabalho e da vida – improvisando professor. A tarefa de alfabetizar e de sistematizar os conhecimentos, competências e habilidades é complexa, necessitando ser desenvolvida por professores qualificados e comprometidos, formados continuamente. (BRASILEIRO, 2005, p.3)

Diante do exposto vale ratificar a urgência de um trabalho pensado e estruturado especificamente para o público da EJA, considerando suas necessidades, histórias de vida e capacidade de aprender mesmo depois de um hiato significativo na escolaridade e, por vezes, das extenuantes horas de trabalho. Cabe ainda dizer, da responsabilidade dos órgãos públicos em implementar políticas educacionais que valorizem esse segmento, seus alunos e profissionais. Até que um dia possamos comemorar o curso da escolaridade normal para todos longe dos “*Mobrais*”, “*PAS*”, “*Suplências*”, “*Ensinos Compensatórios*”, “*EJAs*”; momento histórico marcado pela dignidade e valorização da pessoa humana, do cidadão com seus direitos primários

garantidos e com possibilidade de vislumbrar e planejar uma vida melhor. Enquanto esse dia não chega precisamos desenvolver um trabalho sério, fruto de muito estudo, comprometimento e capacitação para resgatar essa dívida histórica em relação a uma parcela expressiva da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que a pesquisa foi avançando, algumas respostas foram aparecendo e novos questionamentos foram surgindo.

Do ponto de vista da maioria dos autores ficou claro que a *formação inicial* do professor da EJA, em relação à prática pedagógica, não é sedimentada a ponto de capacitá-lo para o fazer docente e esse mesmo profissional, na maioria das vezes, não conta com *formação continuada*, pautando seu trabalho a partir de metodologias e recursos didáticos que transfere do ensino “regular” e até mesmo da educação infantil para, assim, alfabetizar jovens e adultos, infantilizando a relação e se distanciando das reais necessidades desses alunos.

É importante estudar continuamente e por toda uma vida, estar aberto para o novo, saber que não se sabe tudo e agregar valores no desenvolvimento da prática docente.

Das concepções de alfabetização apresentadas a partir dos trabalhos analisados houve um contraponto entre as *práticas tradicionais* e os *estudos mais avançados* que sinalizam uma alfabetização para além do código escrito. O fazer docente, de acordo com essa segunda “corrente teórica”, oferece subsídios para o aluno manter uma relação dialógica com o professor e também com o objeto do conhecimento. A proposta é horizontal e visa a formar cidadãos reflexivos, criativos, conscientes e felizes, portanto, considera-se o *conhecimento prévio* do aluno e a prática docente efetiva-se em estreita relação com a vida. A riqueza escondida em cada aluno é como um universo a ser desvendado, um diamante a ser lapidado.

É nessa relação com a vida que se torna imperativo capacitá-lo para o mundo do trabalho, para a conquista de direitos que são (ou deveriam ser) legítimos

para todos os filhos da pátria. A infância já lhes foi negada. Vamos sonegar, com práticas inadequadas, o fio de esperança e o fôlego que ainda lhes resta, depois de um extenuante dia de trabalho, afastando-os do âmbito escolar?

Podemos tornar a escola um espaço em que as pessoas sintam-se acolhidas, felizes; espaço de trocas, de respeito mútuo, de crescimento conjunto, de descobertas diárias, esse é o estímulo para uma caminhada escolar que por vezes está começando aos 20, 30, 40 50... anos de idade, em que esses alunos deveriam estar se formando ou, até mesmo, aposentando-se!

O caminho é longo, portanto precisamos fazê-lo a passos largos.

Cidadania, vida digna, busca por uma estabilidade emocional e financeira é o que geralmente esses alunos buscam (direito que ganharam através da Constituição, mas não levaram, pois algumas letras continuam mortas no papel). Pelo menos no processo de alfabetização essas letras precisam ter sentido, precisam pulsar de significados, precisam ser organizadas de tal maneira que o sujeito possa ler e escrever palavras, ler o mundo e escrever a própria vida. Talvez um dia, quem sabe, revestidos do poder da palavra, como instrumento de humanização, possam suscitar as Palavras da Carta Magna da nossa Constituição! Esse é um dos fundamentos de uma verdadeira alfabetização: instrumentalizar o ser humano para a vida em sociedade, conquistas que com a *mediação* do educador são bem possíveis de serem alcançadas!

Seguindo esse panorama, torna-se importante registrar que o *letramento individual e autônomo* não possibilita uma alfabetização emancipadora porque, segundo pesquisas, capacita o sujeito simplesmente para dar cabo de situações rotineiras, como identificar qual ônibus pegar, conseguir ler as sinalizações de trânsito, organizar uma lista de compras, preencher um formulário, assinar o nome, comunicar-se através de cartas com parentes e amigos, elevar a auto-estima, vislumbrar um horizonte menos

estreito para a vida, enfim, interagir com situações imediatas do cotidiano. São ganhos significativos, reais, palpáveis, mas não transformadores; insuficientes para elevar o sujeito à condição de cidadão e torná-lo capaz de refletir sobre os desígnios do país. O *letramento social* que, na minha concepção, é a real alfabetização, possibilita ao sujeito compreender os acontecimentos do cenário nacional, as políticas / programas que organizam a vida de todos nós, desde a saúde, saneamento básico, educação, emprego, moradia, gestão adequada dos impostos, enfim, deveres do Estado e direitos inalienáveis dos cidadãos. Essa visão mais ampliada pode ser impulsionada pelo fazer pedagógico, pelas práticas escolares. Uma real alfabetização possibilita ao sujeito novos degraus de aprendizagem, conhecimento da cultura regional e geral, promove sua identidade pessoal e o sentimento de pertença a uma comunidade local. A alfabetização é o começo de tudo, é a semente que todo alfabetizador procura lançar para futuros educadores continuarem na labuta de um trabalho educativo sério, responsável, comprometido consigo e com o outro, revelador de novos patamares de vida, mais humanos, mais plenos.

Só amamos o que conhecemos, o que gera identificação e pertença à cultura, à arte, à subjetividade. A PALAVRA oferece essa expansão, esse sentimento de ser um no todo com singularidade, com especificidades, com história.

Recebi essas contribuições dos diferentes pesquisadores desse país – de norte a sul – aos quais, no silêncio do meu quarto e no anonimato da minha produção, pude dialogar com eles, gerando espanto, indignação e, muitas vezes, esperança. Agradeço por esse começo.

Assim como me senti agraciada, através dos diferentes textos que consultei e analisei, também espero contribuir com futuros (ou antigos) pesquisadores nesse trabalho que é de todos que, até acordados, sonham com um mundo melhor.

Existem cruzamentos, desvios, barreiras, mas a Educação é uma das vias possíveis, é um significativo começar desde que seja um efetivo recomeçar para aqueles que ousam voltar para os bancos escolares, depois de muito pegar na enxada e na foice, nas peças das fábricas, nos maquinários das indústrias e agora ousam, com muita dignidade, a pegarem no lápis.

Novas pesquisas e aprofundamentos serão necessários, porque o conhecimento e o saber são ilimitados, principalmente na área da educação em que o saldo e o produto do trabalho dos educadores não são objetivados, não podem ser concretamente mensurados. A transformação é paulatina, gradual, mas precisa ser constante, não podemos parar!

Essas certezas eu já obtive com essa pesquisa, outras, no entanto, como desmistificar o magistério como missão, como trabalho voluntário é uma das temáticas que ainda merecem estudos e aprofundamento. A educação dada nos primórdios pelos jesuítas e a escolha do magistério, inicialmente pelas mulheres, é uma mácula que reafirma essa visão “assistencialista” e reduz o caráter profissional da docência.

Precisamos conquistar um espaço em que a remuneração e a jornada de trabalho sejam compatíveis para que o educador possa fundamentar sua formação através de estudos - *formação continuada, aprender por toda a vida e qualificar-se como profissional da Educação*. Percebo que são pistas – bastante concretas – que talvez nos orientem a incorporar uma prática mais próxima de uma educação emancipadora. Não sei se é através de pesquisas que desvendaremos as amarras desses condicionamentos ou se é na militância da luta organizada, de qualquer forma, essas questões precisam ser revisitadas pelos pesquisadores.

Ser livre é a condição primeira do ser humano, talvez seja por isso que esse sentimento está tão fortemente enraizado na pessoa humana. Livre para ir e vir,

livre para constituir e manter a família, livre da ditadura da moda, do consumo, dos preconceitos, das desigualdades, das injustiças. Essa é a maior lição, livre para uma vida plena e vida plena para todos!

Cada momento é um novo recomeçar. Sinto-me instigada a concretizar essa nova etapa de estudo e aprofundamento e convido outros pesquisadores a caminharem comigo.

Sugiro, ainda, que outras pessoas possam dar continuidade a essa pesquisa, ampliando, aprofundando, apontando novos caminhos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva , et al. **Carta aberta aos colegas associados da ANPED: Avaliando o processo eleitoral.** 2003. Disponível em www.andes.org.br

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/> 24ª Reunião Anual, 2001.

ALVARENGA, Márcia Soares de. **Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária.** Disponível em: [http://www.anped.org.br /](http://www.anped.org.br/) 26ª Reunião Anual, 2003.

ALVES, Nilda. **Fixação da Sede, Criação do Portal e Novos GTs.** In: PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Org). **Memórias da ANPED – 30 Anos.** Rio de Janeiro: CD-R, 2007.

BOLLMANN, Maria da Graça. **4º Coned - alternativa político-pedagógica à política de educação do(s) governo(s) neoliberais.** Campinas: Jornal da Adunicamp, Agosto de 2002. Disponível em: <http://www.adunicamp.org.br/jornal/2002/4%20Coned.htm>

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. **Letramento(s) de alfabetizadores de pessoas jovens e adultas.** Disponível em: [http://www.anped.org.br /](http://www.anped.org.br/) 28ª Reunião Anual, 2005.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/> 25ª Reunião Anual, 2002.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **A dimensão reflexiva da língua escrita: apontando os desdobramentos de uma entrevista.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/> 24ª Reunião Anual, 2001.

CUNHA, Luis Antonio. **A retomada de compromissos históricos aos 30 anos da Anped.** 2007. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/sessoes_especiais

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **O Currículo na Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: [http://www.anped.org.br /](http://www.anped.org.br/) 28ª Reunião Anual, 2005.

FÁVERO, Osmar e BARREIROS, Débora. **A comunicação das pesquisas na área de educação: o papel da Revista Brasileira de Educação na difusão do conhecimento.** In: PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Org). **Memórias da ANPED – 30 Anos.** Rio de Janeiro: CD-R, 2007.

FERRARO, Alceu Ravello e SPOSITO, Marília Pontes. **O desafio de um estatuto científico para a ANPED (1989-1993).** In: PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Org). **Memórias da ANPED – 30 Anos.** Rio de Janeiro: CD-R, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **A ousadia de preparar o futuro: a ANPED na organização e defesa de políticas, condições de possibilidades e qualidade da produção científica na área da educação.** In: PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Org). **Memórias da ANPEd – 30 Anos.** Rio de Janeiro: CD-R, 2007.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **ANPEd desqualifica professores universitários em nome da falsa democracia.** Boletim do Portal Brasileiro da Filosofia e Filosofia da Educação. 2001. Disponível em: www.filosofia.pro.br

GOMES, Vanise dos Santos. **Para além das areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte / RS.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 26ª Reunião Anual, 2003.

LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. **A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 29ª Reunião Anual, 2006.

MACEDO, Alessandra Aspásia Dantas de e CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Psicogênese da Língua Escrita: as contribuições de Emilia Ferreiro à alfabetização de pessoas jovens e adultas.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 27ª Reunião Anual, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo, QUEIROZ, Marinaide Lima de, CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva, SILVA, Lucas Pereira da, BRASILEIRO, Regina Maria Oliveira, ARAÚJO, Rosana Sarita de e SILVA, Simone da. **“Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 26ª Reunião Anual, 2003.

PAIVA, Jane. **Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 29ª Reunião Anual, 2006.

PASSOS, Evandro F. **O primeiro Congresso Nacional de Educação.** Jornal Argumento, ASPUV, agosto/setembro de 1996. Disponível em: <http://www.ufv.br/dpf/evandro/primeiro%20coned.htm>

PAVÃO, Andréa. **Histórias de formação de leitores e escritores em camadas populares.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 24ª Reunião Anual, 2001.

PIMENTEL, Marília Araujo Lima. **Depoimentos de Memória e Identidade.** In: PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Org). **Memórias da ANPEd – 30 Anos.** Rio de Janeiro: CD-R, 2007.

RIBEIRO, Simone França. **Educação e cidadania: o voto das pessoas analfabetas.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 27ª Reunião Anual, 2004.

SALUSTIANO, Dorivaldo Alves. **Usos e funções da língua escrita no jornal escolar.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 24ª Reunião Anual, 2001.

SILVA, Lucas Pereira da. **A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 28ª Reunião Anual, 2005.

SOARES, Leôncio. **O Educador de Jovens e Adultos em formação.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 29ª Reunião Anual, 2006.

SOUZA, Tereza Bressan de; OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento. **A mediação pedagógica na produção de texto: um diálogo possível e necessário.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 26ª Reunião Anual, 2003.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. **A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares: algumas considerações.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 25ª Reunião Anual, 2002.

TEIXEIRA, Vania Laneuville. **Turma de reorientação da aprendizagem da educação de jovens e adultos: refletindo a partir de Bourdieu.** Disponível em: <http://www.anped.org.br> / 26ª Reunião Anual, 2003.

VELLOSO, Jacques. **Anped: uma percepção sobre os anos iniciais e alguns desdobramentos.** In: PIMENTEL, Marília Araujo Lima (Org). **Memórias da ANPEd – 30 Anos.** Rio de Janeiro: CD-R, 2007.

SOBRE A AUTORA

OCIREMA GRILLO BRANDÃO é Pedagoga pela UNISANTOS – Santos / SP e Psicopedagoga pela UNISANTANA – SP. Foi professora, assistente de direção e diretora pela Rede Municipal de Praia Grande e também professora de alfabetização do Ensino Fundamental e da EJA da Rede Municipal de Cubatão. Atualmente, é coordenadora pedagógica dos segmentos dos Ensinos Fundamental II e Médio em um Colégio da Rede Privada, situado em Praia Grande.

Para eventual contato: ocirema.brandao@gmail.com

