

Palavra Aberta

Free Speech

Vinte e um anos de *Educação em Revista*: entrevista com Magda Soares¹

Twenty one years of *Educação em Revista*:
interview with Magda Soares

Educação em Revista: A *Educação em Revista* está completando 21 anos e você foi a primeira editora. Conte-nos como ela surgiu. Quais eram os objetivos de vocês? Qual foi o contexto de criação da Revista?

Magda: Vou procurar me lembrar, foi em 1985. Em seu surgimento, a Revista era da Faculdade, embora ligada à nossa Pós-Graduação. O nosso Mestrado teve um início bastante complicado. A criação dos mestrados no Brasil data da reforma do ensino superior, feita na época do governo militar. Uma resolução de 1968, do então chamado Conselho Nacional de Educação, de autoria de Milton Sucupira, é que criou essas figuras de Mestrado e Doutorado, que até então não existiam no país. O meu doutorado, por exemplo, feito em 1962, é de um modelo anterior: o professor se inscrevia para obter o título de doutor, para isso, estudava e pesquisava sozinho, produzia uma tese, sozinho, sem orientação, e se inscrevia, solicitando defender o trabalho. A congregação, por meio de uma comissão, verificava se o trabalho estava em um nível "defensável", nomeava uma banca e o professor apresentava e defendia sua tese. No início dos anos 70, logo depois da reforma do ensino superior que instituiu o Mestrado e o Doutorado, a Faculdade de Educação decidiu criar um Mestrado, mas, na época, não havia professores suficientes com pós-graduação para formar o corpo docente. Assim, o nosso Mestrado começou com três ou quatro pessoas (eu não fazia parte), e com professores de outras instituições, do Rio, de São Paulo, que vinham, ministravam uma disciplina durante uma semana, deixavam leituras e trabalhos para os alunos, iam embora. Era, naturalmente, uma formação meio desarticulada, mas era o que se pôde fazer na época. Acabou não dando certo, porque o projeto não foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação. Eu não acompanhei esse processo, mas sei que o projeto foi baixado em diligência, foram feitas modificações, mas mesmo assim o

¹ Realizada em 24 de março de 2006, FaE/UFMG, Belo Horizonte.

Conselho não credenciou o curso. Foi um impacto, porque eram poucos os casos de mestrado de universidades grandes, de prestígio, como a nossa, que eram negados. Foi aí que eu fui desafiada, pelo então reitor da Universidade e pelo diretor da Faculdade, a organizar um Mestrado que fosse *aprovável*. Foi nessa época que conseguimos trazer o Miguel (Arroyo), que estava voltando do doutorado em Stanford, e estava ainda sem saber se ficava aqui em Minas Gerais. Trouxemos também a Glaura (Vasquez de Miranda), que estava na Universidade de Brasília. O Oder (Santos), que era professor da Faculdade de Ciências Econômicas, concordou em se transferir para a Faculdade de Educação. O (Carlos Roberto Jamil) Cury e o Neidson (Rodrigues) também tinham terminado o doutorado em São Paulo, o Demerval Saviani recomendou, seduzimos os dois para vir para cá. Criou-se aquela tropa de choque inicial, o grupo que criou um novo mestrado. Mas essa história, conto para mostrar como foi o período inicial que todos os cursos de pós-graduação enfrentaram. Tínhamos que descobrir o que era isso, aquele novo modelo de pós-graduação, que não tinha tradição no país. Já no fim dos anos 70 e início dos anos 80, o nosso era um Mestrado considerado dos melhores, se não o melhor, do Brasil. Foi então nesse período, com o Mestrado já consolidado, que começamos a ter – o mesmo acontecendo nos outros mestrados do país – uma produção acadêmica e científica grande, em quantidade e qualidade. A produção acadêmica e científica em educação era muito precária, antes da existência dos cursos de pós-graduação, eles é que se tornaram os grandes produtores de pesquisas, de artigos. E aí não havia modo de divulgar essa produção, pois eram poucas as revistas na área da educação no país. A motivação dos cursos de pós-graduação para criar revistas foi basicamente esta: ter um veículo para publicar o que se estava produzindo, para socializar o conhecimento produzido. Por isso houve, nos anos 80, um surto de criação de revistas nas faculdades que tinham programas de pós-graduação, com este objetivo: ter um veículo de socialização da produção dos cursos.

ER: Quando se olha os primeiros números da nossa revista se vê que a produção é sobretudo de professores da própria faculdade....

Magda: Porque o objetivo era esse. Se você olhar as outras revistas das outras faculdades, verá a mesma coisa. O problema maior de todos era este: o desejo de socializar a produção e não ter veículo para isso. Eu acho que isso foi, e talvez ainda seja, legítimo; isso que depois veio a ser criticado, de

que as revistas só publicam artigos do próprio grupo, eu não sou muito partidária dessa crítica, porque acho que é obrigação de um grupo que está produzindo conhecimento socializar esse conhecimento. E por que não ter um veículo próprio para veicular esse conhecimento?

ER: Mas os livros não eram o grande veículo? Os artigos em periódicos já eram tão valorizados?

Magda: O livro era, e ainda é, muito mais difícil como veículo de divulgação, porque, para a publicação em livro, você depende de outras instituições que não a sua própria, depende de editoras, que têm, e compreendo que não podem deixar de ter, interesses e objetivos diferentes dos objetivos acadêmicos. Nesse sentido, acho que a criação das editoras universitárias foi um movimento de certa forma paralelo ao de criação das revistas. As editoras universitárias visavam, e visam, suprir essa dificuldade de publicação da produção acadêmica, diminuir a dependência de editoras que têm interesses mais comerciais do que acadêmicos. Sobretudo pelo tipo de produção da universidade. As editoras nem sempre têm interesse, porque não são coisas comercialmente interessantes.

ER: A revista teve então impacto nesse período? Ela era conhecida nacionalmente?

Magda: Teve, sim. Ela foi uma das primeiras dessas revistas de faculdades de educação que surgiram. E nosso grupo tinha, na época, muito prestígio, pela excelência e originalidade de nosso modelo de pós-graduação. Então houve grande interesse pela Revista. Eu me lembro que tínhamos um número de assinaturas bem grande na época.

ER: Quando começa a surgir essa demanda de publicação de outros autores que não são os "da casa"? Havia busca de artigos de gente de fora? Como era o trabalho de editoria?

Magda: Eu acho que a preocupação em ter, na Revista, artigos de autores de outras instituições veio muito por indução das instituições financiadoras. A Capes adota esse princípio de que a revista tem de incluir artigos não só do pessoal da própria instituição, mas de outras instituições, inclusive autores do exterior. Eu acho que esse princípio tem até razão de ser, mas para revistas que não são institucionais. Por exemplo, a *Educação e Sociedade* não está vinculada a um Programa de Pós-Graduação, então ela realmente tem que ter uma produção mais diversificada. Mas as revistas de faculdades, de

universidades, de cursos de pós-graduação, o objetivo primeiro, no meu entender, é prestar contas à sociedade do que está sendo produzido naquele grupo financiado pelo dinheiro público. Na verdade, a crítica às revistas quanto à predominância de artigos de pesquisadores da própria instituição criou a estratégia de os professores ficarem trocando: “Eu publico na sua revista, você publica na minha”. E daí? Que diferença isso faz? Hoje há ainda essa quase exigência de os professores publicarem em revistas internacionais, estrangeiras. Os pesquisadores, as instituições, os cursos de pós-graduação ficam obrigados a se submeter a uma política que é definida de fora, porque são dependentes do apoio e das bolsas de órgãos financiadores. Eu participo do conselho editorial de um grande número de revistas e por isso posso acompanhar um pouco como essas revistas funcionam. Vejo hoje um movimento, que acho que vai crescer, para artigos encomendados. O trabalho de editoria passou a ser, em grande parte, buscar, demandar artigos de pesquisadores de outras instituições e de outros países, conseguir que este ou aquele publique na revista. A pressão, sobretudo sobre os pesquisadores de maior prestígio, é grande. Talvez isso seja positivo, porque a editoria faz, de certa forma, uma seleção prévia, não fica submetida ao que vem e a escolher entre o que aparece. Uma parte da revista ao menos é encomendada. Outra estratégia que está sendo adotada em muitas revistas é a publicação de dossiês: encomenda de vários artigos sobre uma temática, sob a responsabilidade de um organizador convidado.

ER: Essa política de que você está falando, da Capes e de outros órgãos, acabou fazendo com que nós evitássemos publicar um grande número de artigos de pessoas do programa de pós-graduação e da faculdade.

Magda: Eu acho difícil a revista lutar contra essa pressão externa, porque tem sido difícil convencer os órgãos financiadores. A própria Capes vem difundindo no país a crítica à chamada *endogenia* nas revistas. Assim, acho que não há mesmo como fugir da linha que as revistas vêm adotando, evitando a tal *endogenia*. Só que isso resulta em penalizar os pesquisadores da própria instituição. Por isso é importante que os editores das revistas de faculdades de educação se reúnam e discutam essas questões, como fizemos na época em que essas revistas começaram a aparecer.

ER: Isso tem sido feito na Anped. Mas hoje há uma proliferação de revistas, e as reuniões viraram assembléias enormes, com interesses, níveis e condições muito variadas. Falta um pouco de foco. Uma outra coisa que a gente repara quando

observa os exemplares das revistas de vinte anos atrás é que havia uma certa diversidade na abordagem dos artigos que foi desaparecendo. O gênero "artigo científico" se cristalizou e houve uma certa homogeneização, talvez exagerada. Até mesmo os editoriais das revistas foram padronizados. Você tem uma ficha de avaliação hoje das revistas e isso é internalizado pelas comissões editoriais. Por exemplo, seções como a *Palavra Aberta*, e entrevistas, têm que ocupar pouco espaço, 90% da revista têm que ser preenchidos com artigos científicos. E com um formato que vem de outras áreas até, e a gente acabou importando. Hoje o artigo está sendo, do ponto de vista das agências, mais valorizado até que o livro...

Magda: Tem uma questão importante que as revistas da área da educação enfrentam, uma questão que coloca essas revistas numa situação de ambigüidade – é uma questão que discutimos muito no começo de *Educação em Revista*, quando buscávamos definir o que seria a Revista. Na produção acadêmica na área da educação, há dois caminhos que muitas vezes são conflitantes. De um lado, o artigo científico, que é escrito para os pares e, de outro lado, o artigo que, sem deixar de ser científico, quer chegar aos profissionais que estão fazendo educação nas escolas, nas instituições educativas etc. São dois gêneros diferentes. Por exemplo: a nossa revista, não adianta pretender que ela responda àquilo de que necessita o professor que está na escola dando aula, ou que está alfabetizando jovens e adultos. Ainda que o artigo seja sobre tema que interessa a esses profissionais, não responde aos interesses deles, porque está fora dos objetivos deles. Tivemos que enfrentar esta questão: é uma revista para qual leitor? Quem é o nosso leitor-modelo? A questão se põe para todas as revistas acadêmicas: definir o "leitor-modelo", para usar o termo de Umberto Eco. Para quem estamos escrevendo? E todas elas caminharam, muito por pressão externa, para assumir como leitor-modelo os pares.

ER: Quando a *Educação em Revista* surgiu já havia essa clareza?

Magda: Nós buscamos fazer uma revista que fosse ao mesmo tempo para os pares, mas que chegasse também à escola, aos profissionais que estão *fazendo* educação. Não é suficiente ficarmos produzindo conhecimento *a respeito* de ensino, de educação, de alfabetização, de leitura, de ensino de ciências, e ficarmos só conversando entre nós sobre isso. É preciso produzir conhecimento e socializar esse conhecimento para quem está "com a mão na massa" mesmo. Porque nós, da academia, ficamos de longe, de fora, observando "a massa", analisando "a massa", falando, escrevendo sobre "a

massa”, e aqueles que estão “amassando” mesmo, para mudar a realidade, não têm acesso ao conhecimento que produzimos e que precisa chegar a eles. Eu acho que esse é um problema que enfrentamos em tudo que fazemos, na área da educação: na produção de artigos, na produção de livros, nas aulas que damos. Ou você escreve, fala, para os seus pares, ou você partilha o conhecimento com quem está “com a mão na massa”, e para isso precisa fazer aquela operação difícil que Chevallard chamou de “transposição didática”. A nossa revista teve, inicialmente, a pretensão de tentar simultaneamente os dois caminhos, de atender às duas demandas. Mas isso não foi possível, hoje acho que isso não é mesmo possível. Compare a nossa revista, ou a excelente revista da USP, *Educação e Pesquisa*, com, por exemplo, a *Presença Pedagógica*, que consegue traduzir o acadêmico para leitores que não estão no mundo acadêmico, ou com a *Amae*, que é direcionada para o professor, ou com a *Nova Escola*. Essas revistas têm uma penetração impressionante, são lidas pelos professores, servem ao professor, são uma significativa colaboração à educação, ao ensino, embora ao mesmo tempo possam tornar-se um desserviço se, mudando o leitor-modelo, apelarem para um rebaixamento da qualidade do texto ou para uma simplificação que resulte em falsificação do conhecimento.

ER: Como a academia não está cuidando disso, quem vai cuidar? Quer dizer: a academia está sendo pressionada de diferentes formas para fazer pesquisa, temos de publicar num tipo de revista que não tem os professores como horizonte.

Magda: Esse foi o desafio que eu enfrentei a vida toda na minha carreira acadêmica. Como eu fui profundamente marcada, na família e na escola em que estudei, pelo compromisso social, como fui formada ideologicamente, politicamente, para assumir uma profunda responsabilidade com as questões sociais, sempre fiquei muito dividida. Por um lado, na academia, há a cobrança de uma produção científica para os pares, publicação no exterior etc.; por outro lado, pessoalmente, há a cobrança do compromisso social, até mais do que um compromisso, uma obrigação de fazer chegar o conhecimento produzido sobre educação, sobre ensino, lá onde deve chegar para alterar a realidade, é mesmo um dever de socializar o conhecimento que somos pagos para produzir, pagos, no caso das universidades públicas, pelo dinheiro do cidadão – podemos até ser mal pagos... mas somos pagos para produzir conhecimento. Daí que nos vemos diante de um dilema. É possível ter uma

produção para dois leitores diferentes, portanto em dois gêneros diferentes: uma produção para os pares (o artigo científico), e uma produção para os professores, para quem está realmente *fazendo* a educação, e não só pensando sobre ela? São dois gêneros diferentes. Acontece que a academia não valoriza a produção para o professor. Por exemplo, o que publicamos na *Presença Pedagógica* não é valorizado, vale muito menos do que o que publicamos em, por exemplo, *Cadernos de Pesquisa*. Não tem comparação. É uma mentalidade estranha, essa. No meu caso, posso ainda citar a questão do livro didático, que sempre foi considerado uma produção de segunda categoria. Não é valorizado tanto quanto é valorizado um livro acadêmico. Mas o livro didático é o quê? O livro didático é uma maneira de traduzir, didatizar, fazer uma adequada “transposição didática”, para que o conhecimento chegue ao professor, à sala de aula etc. E isso a academia não faz, apesar de ser quem tem mais competência para fazer, porque nada mais difícil do que fazer uma transposição didática adequada, que didatize sem falsificar. Nós, os pesquisadores, os professores universitários, é que teríamos de fazer isso. Mas se analisamos os autores de livros didáticos, quantos são professores de pós-graduação? Pouquíssimos, quase nada. Porque esse tipo de produção não é valorizado. E, no entanto, é uma produção muito mais difícil. Eu, como faço as duas coisas, posso dar esse testemunho. Um artigo científico é resultado de algo que você estudou, pesquisou, chegou a resultados etc., e aí escreve seu artigo, e a sua preocupação é com colocar no papel aquilo que construiu como conhecimento. E vê como seus interlocutores, como seus leitores, os seus pares. E, conscientemente ou não, pensa assim: “Se entender bem, se não entender, amém... Se ler, bem, se não ler, amém... Se não entender, se não conhecer este conceito, este autor, que vá procurar entender, que vá procurar conhecer”. É talvez um pouco caricata essa descrição do ato de escrever um artigo científico, mas, no fundo, é mais ou menos assim que a coisa acontece. Ao passo que quando você escreve para o aluno, para o professor, tem a obrigação de escrever algo que eles entendam. Algo que acompanhe o processo de desenvolvimento cognitivo desse seu leitor, que é a criança, que preveja e supra o nível de conhecimentos prévios que o aluno tem ou que o professor tem... que considere o contexto em que professores e alunos ensinam e aprendem, os objetivos que perseguem... É um conjunto de fatores que têm de ser levados em consideração, o que torna muito mais difícil e complexa a escrita para esse outro leitor. É um trabalho intelectual enorme que não é valorizado no

mundo acadêmico. Isso é uma distorção, acho que essas questões têm que ser mais discutidas.

ER: Recentemente a Faculdade de Educação da UFMG viveu esse problema com o Projeto Veredas. Uma produção excelente que, na avaliação feita pela Capes, não é considerada. Nós não conseguimos incluir como produção bibliográfica, apenas como produção técnica. Por outro lado, a Capes cobra o impacto social da área de Educação. É difícil na educação a gente não ter esse compromisso social. Mas por outro lado, a pressão dos organismos leva a que se privilegie a publicação de resultados de pesquisa. Além disso, nesse processo, as atividades de extensão, de administração e sindicais foram perdendo prestígio. Como você vê essas mudanças?

Magda: No fundo, no fundo, está o eterno colonialismo nosso. Ficamos copiando modelos de outros países, modelos de países do Primeiro Mundo, particularmente dos Estados Unidos. Transpor o modelo de fora, de países que estão em outra fase, têm outras características, para cá, nem sempre é pertinente e, afogados que estamos em tantos problemas que exigem solução imediata, isso cria uma ambigüidade: ao mesmo tempo queremos pesquisa, produção científica e queremos atuação que interfira na realidade. Um bom exemplo é a polêmica atual sobre alfabetização. O que estamos importando lá dos Estados Unidos é o seguinte: o ensino da leitura e da escrita tem de estar fundamentado em pesquisa, orientado por resultados de pesquisa, ou, na expressão que usam, tem de estar baseado em *evidências*; mas *evidências*, segundo os que estão lá, atualmente, no poder político e educacional, só a pesquisa quantitativa, de preferência experimental, é que é capaz de produzir. E há aqui os que querem impor ao Brasil resultados dessa pesquisa feita lá: outro país, outra língua... por outro lado, essa ênfase na pesquisa, em um país como o nosso... em que há ainda tão pouca pesquisa na área da alfabetização, da educação em geral... A ênfase, na avaliação acadêmica, em produção de pesquisa parte também de um pressuposto que é discutível: qualquer um pode ser pesquisador? porque ser pesquisador não depende de você decidir, ou alguém decidir por você, como acontece nas universidades, que você tem de ser pesquisador. Eu até diria que também não depende do seu nível de formação. A pessoa pode ter um nível de formação altíssimo, ser doutor, e não ser um bom pesquisador, basta pensar que não são assim tão numerosas as teses de doutorado que são realmente pesquisas de impacto... É que a pesquisa depende muito de características pessoais: a pessoa tem de ser curiosa, tem de ser obsessiva, tem de ser persistente, porque pesquisar não é fácil. É possível querer que todo mundo seja assim?

Todo mundo não é assim... Por outro lado, há aqueles que gostam de dar aula, aqueles que são excelentes professores e não são bons pesquisadores ou não gostam de fazer pesquisa. Por que então esses não podem ser professores sem ser pesquisadores? Existem outros que gostam de administrar, graças a Deus tem quem goste... por que não podem ser administradores acadêmicos, desobrigados de produzir pesquisa, de que não gostam? criando boas condições para que quem é pesquisador possa desenvolver suas pesquisas? Em síntese, as instituições da área de educação, sobretudo os órgãos financiadores, avaliadores da pós-graduação, da graduação, estão importando padrões internacionais sem muita reflexão. Passamos a viver um conflito entre o que consideramos que seria mais sensato, mais justo fazer, e o que se é obrigado a fazer porque é preciso prestar contas a órgãos externos.

ER: Mas os que estão nesses órgãos externos, não somos nós mesmos? Não somos nós mesmos que reforçamos essa mentalidade?

Magda: Eu acho que, nesse tema, temos de separar as ciências humanas das chamadas ciências “duras”. Quando estive como representante de nossa área no CNPq, o grande problema era este: em reuniões conjuntas dos comitês, freqüentemente surgia conflito entre os comitês das ciências duras, que são muito orientados pelos padrões internacionais, e os comitês das ciências humanas, que somos orientados pela realidade brasileira, porque ela é essencialmente o nosso objeto e a nossa preocupação. Por exemplo, nós, da educação, para publicar em revista internacional, temos que tratar de problema que tenha pelo menos um mínimo de interesse para quem está lá no Primeiro Mundo e não tem os nossos problemas – a não ser os que estão lá interessados em estudar os de cá, nós, os “exóticos”... É que estamos enfrentando problemas que ainda temos aqui e que eles não têm mais lá. Assim, para publicar internacionalmente, é necessário que seja um artigo com possibilidade de ser bem recebido por leitores de revista internacional. Nesta situação, o pesquisador brasileiro pode acabar optando por discutir problemas que não são os mais importantes para nós. Para as “ciências duras”, essa questão não se coloca com tanta intensidade. Daí que sejam mentalidades muito diferentes, e as áreas das ciências sociais e humanas acabam sempre levando a pior, porque, vamos reconhecer, o padrão das ciências duras é o padrão mais *charmoso*, mais internacional...

ER: Recentemente o coordenador de avaliação da Capes, que é da área das ciências humanas, fez uma cobrança aos programas de pós-graduação em educação, para que buscassem mais resultados. Dizia que a área cresceu, que está com muitas bolsas, e que, no entanto, a educação no Brasil continua muito ruim, que a pesquisa não está tendo impacto na nossa educação básica.

Magda: Não deixa de ser verdade que o impacto de nossa produção na educação básica é insatisfatório, mas isso é verdade também para outras áreas. Há um grande distanciamento entre nosso desenvolvimento em ciência e tecnologia e nossa realidade social. É preciso reconhecer que há áreas no país que estão avançando, só que o "país social" não muda. Não muda não é só na área da educação, em todas as áreas: saúde, por exemplo. Tradicionalmente é mais fácil atacar a educação, não se cobra tão frequentemente impacto no social da produção de conhecimento em outras áreas.

ER: Então esse cenário já estava colocado quando vocês começaram com a *Educação em Revista*?

Magda: Já. Tanto que, para criar a Revista, discutimos esta questão. Eliane Marta (Teixeira Lopes), que era editora adjunta, e eu tivemos várias reuniões com o corpo docente da Faculdade para discutir o perfil da Revista. E a questão central era esta: vamos fazer essa revista para quem? com que leitores queremos interagir? Poderíamos optar por uma revista como a *Presença Pedagógica*, algo como o CEALE está fazendo agora, de forma mais modesta, com o *Jornal da Alfabetização*, que é uma publicação para quem está alfabetizando, na sala de aula. Mas ficamos entre as duas opções e tivemos a ilusão de que poderíamos publicar artigos científicos com uma forma e sobre temas que interessassem à educação que estava se fazendo nas escolas. Mas aos poucos fomos vendo, sobretudo quando começou a avaliação, a pressão da Capes...

ER: Vocês então não tinham esse tipo de pressão externa?

Magda: Não tínhamos então preocupação com a Capes, nem a Capes estava cuidando das revistas, mesmo porque elas não existiam ainda. Tínhamos mais liberdade de experimentar. Hoje, quando eu observo a trajetória da Revista, vejo que ela foi adotando uma linha cada vez mais "científica", cada vez mais dirigida aos pares, e cada vez diminuindo mais a presença dos professores da própria instituição como autores, e aumentando a participação

dos de fora. No início, a nacionalização e a internacionalização não eram uma preocupação.

ER: Não havia a preocupação de traduzir textos ou artigos para diminuir o hiato entre o que se fazia lá fora e o que se fazia aqui dentro?

Magda: Não. A gente tinha a preocupação de recuperar textos brasileiros do passado. Tínhamos uma sessão na revista chamada *Segunda leitura*, porque considerávamos importante recuperar textos tidos como "clássicos", mas eram textos nacionais. A preocupação era muito voltada para a educação no Brasil.

ER: Em relação ao programa de Pós-Graduação em Educação: quando foi criado, teve um bom impacto, em parte por causa do grupo, que era um grupo muito forte, mas também por causa do seu modelo, não?

Magda: Sobretudo por causa do modelo. Quando surgiram os cursos de pós-graduação, havia menos controle da Capes, os grupos tinham mais liberdade para montar o curso.

ER: Era um modelo que vocês tinham conhecido, quando estudaram fora, ou foi algo que vocês inventaram?

Magda: Foi um modelo criado aqui, inventado por aquele grupo. Acho que foi um modelo muito rico. Na época, eram poucos cursos de pós-graduação, muito poucos. Então, quando se reuniam os grupos das universidades que já tinham a pós-graduação em educação, e me lembro que fazíamos essas reuniões com muito mais frequência do que se faz hoje em dia, havia a oportunidade de cada grupo relatar o que estava fazendo e como estava fazendo. O nosso era um modelo realmente original e muito rico, e o grupo tinha muito entusiasmo por ele. O corpo docente era bem menor, porque ainda eram poucos os doutores. Hoje em dia, há muitos e muitos doutores, e todo mundo que é doutor reivindica a entrada no corpo docente da pós-graduação. O resultado é que os grupos vão ficando muito grandes e, porque grandes, diversificados não só em temáticas, mas também em ideologias, em modos de ver as questões da pós-graduação. Fica difícil ter uma unidade de pensamento, de organização. Além disso, aumentou muito o número de alunos na pós-graduação. Antes, era um grupo reduzido de alunos, era possível ter uma disciplina como aquela que tínhamos, a chamada ACP, Análise Crítica da Prática Pedagógica, seminários em que todos os alunos do curso

punham em discussão seu projeto de pesquisa, com a participação dos professores, o que não é possível mais hoje em dia. Agora há, de um lado, o crescimento dos cursos, do número de doutores e, portanto, do número de professores nos cursos, e, de outro lado, um aumento do controle externo sobre os cursos. É a conjugação desses dois fatores que tem levado a uma homogeneização. Hoje em dia, todos os cursos de pós-graduação obedecem aproximadamente ao mesmo modelo: disciplinas, algumas obrigatórias, outras optativas, os alunos acumulam os créditos, fazem sua pesquisa, escrevem a dissertação ou tese, organiza-se a defesa, e está pronto um novo mestre ou um novo doutor.

ER: E se não seguirmos o modelo, perdemos nota na Capes. E perdendo nota, perdemos o financiamento. É um drama... A comissão da Capes é formada por pessoas da área, mas tem hora que essas pessoas da área de educação ficam mais realistas que o rei.

Magda: É, no fundo é isso. Parece que é próprio do ser humano: a pessoa chega ao poder (o poder, no nosso caso, é entrar nas comissões – Capes, CNPq...), e em geral internaliza a mentalidade do poder... Nós temos um exemplo atualmente na Presidência da República... Nas comissões tem acontecido isso. Tenho experiência própria, porque fui do comitê da Capes, do comitê do CNPq, e vivi a dificuldade que é estar nesses órgãos mantendo firmemente o vínculo com os interesses, a natureza, os objetivos da área que você está representando ali, resistindo à pressão das instituições e de outros grupos que têm outra visão, outros pontos de vista... São tantos fatores, tantas injunções, tanto peso, que é muito difícil fazer aquilo que a gente gostaria de fazer e sabe que deve fazer.

ER: Você consegue ver alguma luz no fim do túnel, alguma esperança? Por exemplo, na área da alfabetização, onde o debate está novamente quente? Como você tem se posicionado nessa polêmica reacendida pela *Folha de S. Paulo* entre o contrutivismo e o método fônico?

Magda: Eu? eu não entro mais em polêmicas... atualmente, estou como o Conselheiro Aires de Machado de Assis: com “tédio à controvérsia”... O que eu gostaria que fosse evitado é que se enfrentasse o problema com a velha estratégia de sempre: um grande congresso, conferências, mesas-redondas... Já se fizeram montes de congressos neste país e nenhum resolveu nada. Temos é que “pegar no miúdo”: reformular a formação de professor, o currículo de curso de pedagogia, reformular os PCNs... essas interferências

que não têm grande repercussão na mídia, não têm muita visibilidade política. Grandes conferências aparecem para o grande público, reúnem uma multidão de pessoas, são noticiadas na mídia, mas deixam tudo como estava antes. Neste aspecto, acho que não podemos deixar de reconhecer que, no governo anterior, o Ministro Paulo Renato promoveu políticas importantes de interferência na realidade, como o PNLD e também como os próprios PCNs e uma política de formação de professor, apesar de eu achar os PCNs e a proposta de formação estratégias meio equivocadas quanto ao conteúdo, ao modo de fazer, por causa da tendenciosidade em favor de uma determinada linha pedagógica, mas, enfim, foram construídas uma orientação curricular e uma política de formação de professores.

ER: Esse debate atual sobre métodos de alfabetização não é fruto de pesquisas novas? Simpósios não poderiam ajudar a construir um consenso nessa área?

Magda: Simpósios só serviriam para colocar frente a frente duas posições, e acho absolutamente equivocada essa maneira como a questão está sendo posta, um embate entre método fônico, de um lado, e construtivismo, de outro lado, porque não são fenômenos comparáveis. São fenômenos diferentes. De um lado, temos um método no sentido bastante estrito – *como* alfabetizar. Do outro, temos uma teoria de aprendizagem – como a criança aprende. É equivocado fazer uma teoria brigar com uma técnica, porque as duas coisas não se opõem. Se se estivesse discutindo a teoria que fundamenta o método fônico, aí sim, o debate seria possível: teoria cognitivista *versus* teoria construtivista; mas a questão não está sendo posta assim.

ER: E com relação às pesquisas sobre alfabetização?

Magda: Os que defendem o método fônico alegam que as pesquisas mostram que este é o método que leva ao sucesso na alfabetização, mas referem-se a um tipo de pesquisa específico, de muito prestígio nos Estados Unidos. O atual governo desse país, no contexto da muito discutível política educacional que vem desenvolvendo, criou uma comissão para definir, com base em análise de pesquisas desenvolvidas sobre o tema, qual era o melhor modo de ensinar a ler e a escrever – o *Reading Panel*, que teve, e vem tendo, grande repercussão, nos Estados Unidos e em outros países. Essa comissão tomou como critério, primeiro, analisar somente pesquisas publicadas em revistas de alto nível e, segundo, pesquisas que tivessem resultado em *evidências*. E que pesquisas foram consideradas como capazes de produzir

evidências? Pesquisas que fossem experimentais, que tivessem grupo submetido a um determinado tratamento e grupo de controle, e que chegassem a resultados quantitativos para permitir uma meta-análise, isto é, uma análise estatística dos resultados quantitativos de várias pesquisas sobre o mesmo assunto, para possibilitar uma consolidação desses resultados. Mas sobre que aspectos do processo de aprendizagem da língua escrita se pode fazer pesquisa experimental, com um grupo submetido a um tratamento, um grupo de controle, chegando a resultados quantitativos? É sobretudo nas facetas da consciência fonológica e fonêmica, da aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico. Porque, em relação aos outros aspectos, é bem mais difícil fazer pesquisa quantitativa e experimental; a própria comissão criada pelo governo Bush, que resultou no documento *National Reading Panel*, encontrou poucas pesquisas que atendessem aos critérios que definiram, para considerar a pesquisa digna de compor o *corpus* de análise, sobre aspectos como compreensão, fluência... e sobretudo sobre atuação do professor, condições contextuais do ensino, caracterização socioeconômica e étnica dos alfabetizandos... Submeter esses aspectos à pesquisa experimental e buscar resultados quantitativos sobre eles é, se não impossível, muito difícil. Então, os critérios para selecionar as pesquisas a serem analisadas eliminaram pesquisas qualitativas e, em consequência, eliminaram outros aspectos para além dos aspectos mensuráveis. E aí chegaram à conclusão, e tinham que chegar mesmo, porque foram estes aspectos que privilegiaram, que quanto maior a consciência fonológica da criança, mais facilmente ela aprende, que, se as relações fonema-grafema são ensinadas sistematicamente e diretamente, obtém-se sucesso na alfabetização. Só que isso é só um aspecto, um *pedacinho* da alfabetização.

ER: É o código?

Magda: É o código, ou o sistema de representação, ou de notação, o nome não importa muito, o que importa é reconhecer que a apropriação das relações fonema-grafema é um componente fundamental da alfabetização, mas há muita coisa mais. Eu acho mesmo que o *National Reading Panel*, que acabou se tornando um relatório orientador de vários países, tem sido lido de forma parcial, desconsiderando os outros elementos que esse relatório considera, embora reconhecendo que não encontrou muita pesquisa sobre eles (pesquisas, como eu disse, experimentais, quantitativas), elementos como a compreensão, a fluência, o vocabulário, a formação do alfabetizador. O

relatório é mais completo e complexo do que o que vem sendo divulgado como sendo a conclusão dele: "Nos Estados Unidos, concluiu-se que o método fônico é o melhor". Não é verdade. O que o *Reading Panel* concluiu é que é fundamental o ensino explícito e sistemático das relações fonema-grafema. Mas não é só isso. Reconhecem, obviamente, que não é só isso, que a criança tem que ter contato com material escrito, com diferentes gêneros, diferentes portadores de escrita. Em minha opinião, é uma leitura enviesada do relatório, que vem sendo assumida pelos defensores do método fônico. Nos Estados Unidos mesmo, há muitos grupos que defendem uma alfabetização que chamam *balanceada*, ou *integrada*, articulando as diferentes facetas da alfabetização. Aqui no Brasil, estamos indo por uma via equivocada, que é de transformar a questão numa polêmica, num conflito, de um lado os que defendem o método fônico, e no pólo oposto os chamados "construtivistas".

ER: Mas essa polêmica entre métodos de alfabetização não vem de muito tempo?

Magda: Ela sempre existiu. Mas antes era uma polêmica entre métodos. O grande problema da escola, até os anos 80, era este: que método de alfabetização usar? o silábico? o fônico? o global? Mas esses métodos, global, silábico, fônico, todos têm a mesma intenção, o mesmo objetivo: ensinar o sistema de escrita. No fundo, são métodos da mesma natureza, é só uma questão de resolver por que caminho caminhar: começar da sílaba, depois "subir" para a palavra e "descer" para o fonema, e finalmente chegar à frase e ao texto? Ou começar do fonema, como faz o fônico, e ir caminhando para a sílaba, a palavra, a frase, até chegar ao texto? Ou então começar do texto, como faz o método global, cortar o texto em sentenças, depois cortar as palavras, depois cortar as sílabas... (e era *cortar* mesmo, no sentido literal, cortar com tesoura...) Mas, do menor para o maior ou do maior para o menor, todos esses métodos tinham o mesmo objetivo, o mesmo pressuposto: a criança tinha que aprender a ler e a escrever. Trabalhava-se com a cartilha, ou com o pré-livro, no caso do método global, mas nem a cartilha nem o pré-livro apresentavam material *real* de leitura, textos que circulam na sociedade, no contexto infantil. A grande diferença, hoje, é que se discute o próprio conceito do que é aprender a língua escrita. Não é aprender só um sistema de representação, um código. É também entrar no mundo da escrita, conviver com material escrito, e aprender o código com material real, não com "Eva viu a uva" nem com "O boi baba".

ER: A ênfase no construtivismo foi como uma forma de compensar a curvatura da vara?

Magda: Ah, sim, estava todo mundo ensinando só o código, com textos artificiais, construídos especificamente para ensinar a ler. O construtivismo curvou a vara para o outro lado: negou os métodos, negou o ensino sistemático do código e propôs substituir isso por colocar a criança em convívio com material de leitura, de modo que ela fosse construindo hipóteses sobre o sistema de escrita, construindo, aos poucos e em seu próprio ritmo, o conhecimento desse sistema. Agora tentam curvar de novo a vara para o outro lado, quando na verdade o que se tem de fazer talvez seja juntar as duas coisas, buscar a verticalidade da vara: levar a criança a aprender o sistema de escrita de forma direta e sistemática no contexto da cultura escrita, convivendo com a cultura escrita, com textos reais. É o que eu chamaria de *alfabetizar letrando*, alfabetizar no contexto do letramento. Mas reduzir os desafios da alfabetização a um conflito entre dois grupos torna ainda mais difícil juntar as coisas, buscar a síntese.