

Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social

Maria do Rosário Longo Mortatti

Como citar: MORTATTI, L. R. M. Produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avaliação da qualidade e impacto científico e social. *In:* FRADE, S. A. C. I. **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014.352p.
DOI:<https://doi.org/10.36311/2014.978-85-393-0539-1.p131-159>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE ALFABETIZAÇÃO: AVALIAÇÃO DA QUALIDADE E IMPACTO CIENTÍFICO E SOCIAL

Maria do Rosário Longo Mortatti

INTRODUÇÃO

Este texto se origina mais diretamente de dois momentos de interlocução, nos quais abordei temas relacionados com as pesquisas brasileiras sobre alfabetização. No primeiro deles, os interlocutores diretos foram principalmente pesquisadores e estudantes de pós-graduação; no segundo momento, foram também professores alfabetizadores e gestores da educação básica.¹ Em continuidade e com o objetivo de contribuir para a busca de sentidos para o que sabemos, fazemos e queremos em relação à alfabetização no Brasil, apresento aqui reflexões sobre a produção acadêmica, sob a forma de teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas em programas de pós-graduação brasileiros e nas quais se tematiza, de diferentes pontos de vista, a alfabetização como processo de ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

¹ Trata-se, respectivamente, de: apresentação de “trabalho encomendado” pelo GT 10 - “Alfabetização, leitura e escrita”, durante a 35ª Reunião da ANPEd, realizada de 21 a 24/10/2012; e exposição oral na mesa “Sentidos da alfabetização nas pesquisas acadêmico-científicas brasileiras”, durante o I CONBAlf, realizado de 08 a 10/07/2013, e promovido pela ABAlf. Em ambos, apresentei ponto de vista elaborado ao longo de processos de formação e atuação profissional, que se encontram entrelaçados: como professora em escolas de 1º e 2º grau de ensino (1976-1991), e como professora universitária e pesquisadora, desde 1991. As reflexões aqui propostas se baseiam, ainda, em pesquisas desenvolvidas no âmbito do GPHELLB – Grupo de Pesquisa História do Ensino de língua e Literatura no Brasil, com destaque para Mortatti (2000; 2010; 2011; 2012; 2013) e Mortatti; Oliveira; Pasquim (2014).

Por suposto, esse tipo de produção acadêmica deve resultar de pesquisas *científicas* desenvolvidas por meio de métodos *científicos*, com finalidade de produção de conhecimento *científico*. O que deve mover e justificar a proposição e desenvolvimento dessas pesquisas, portanto, é a necessidade de compreender e solucionar problemas, cuja relevância científica e social se sobreponha aos interesses pessoais e políticos (mesmo que bem intencionados) de pós-graduandos e seus orientadores, de gestores da universidade e da educação básica, de governantes responsáveis pela implementação de políticas públicas.

Assim, além de sua serventia imediata (para titulação acadêmica, por exemplo), espera-se que, em decorrência de sua qualidade, os produtos (publicações, documentos, dados, patentes, dentre outros) e os resultados (conceituais, técnicos ou físicos) possam ser divulgados e disseminados, visando a gerar impacto positivo, por meio de sua apropriação e incorporação, de forma direta ou indireta, pela comunidade científica e em diferentes instâncias públicas da vida social do país.

Outras não podem ser as finalidades desse tipo de pesquisa, nas quais se devem pautar a definição de sua qualidade e dos critérios e meios para avaliá-la, bem como o necessário e almejado impacto científico e social.² E nelas se baseiam as reflexões apresentadas a seguir.

AValiação DA PESQUISA CIENTÍFICA E INDICADORES DE IMPACTO, NO SÉCULO XXI

Nas últimas décadas, vinculadamente a políticas econômicas neoliberais características do contexto de globalização, “avaliação” ganhou sentidos novos, integrada a sistemas de avaliação padronizada, como mecanismo indispensável para regulação e controle, em diferentes esferas de ação organizada de sujeitos, instituições e governos, incluindo políticas educacionais e científicas.

O ensino superior e a pesquisa científica são também afetados por esses sistemas de avaliação, que visam à regulação e ao controle da produ-

² Por necessária delimitação temática, abordo especificamente as pesquisas sobre alfabetização vinculadas, predominantemente, às ciências humanas. No entanto, muitas das reflexões apresentadas podem ser estendidas às pesquisas em outras áreas e campos de conhecimento.

ção de conhecimento,³ em relação ao cumprimento de metas estabelecidas por organismos internacionais e determinadas pela necessidade de aferição de produtos e resultados, que propiciem a compreensão de realidades locais e a comparação entre elas, do ponto de vista das relações globais.

Esse contexto avaliativo e sua incisiva repercussão no movimento global de produção de ciência e tecnologia demandaram a criação de indicadores objetivos do “impacto”⁴ do conhecimento científico produzido em instituições de ensino e pesquisa, especialmente em universidades públicas e, inicialmente, em áreas das ciências da vida e ciências exatas. A ênfase inicial na necessidade de avaliação do conhecimento produzido nessas áreas certamente se deve ao fato de serem consideradas de maior “tradição científica” – em relação às ciências humanas e sociais – e, por isso, mais “nobres” e prestigiadas, gerando expectativas de impacto mais contundentes (sobretudo econômico e político), maior concorrência entre pesquisadores e, conseqüentemente, maior necessidade de regulação e controle sistemáticos.

Tendo-se gradativamente estendido, como modelo “bem-sucedido”, às pesquisas em outras áreas e às demais atividades de docentes-pesquisadores, essa lógica se manifesta na *avaliação quantitativa da qualidade*, cujo indicador mais abrangente é a produtividade acadêmica, pautada em critérios de eficiência e eficácia e medida por meio da relação “custo x benefício”, ou seja, entre a maior quantidade possível de produtos e resultados e a menor quantidade possível de meios e recursos utilizados para produzi-los. Com base nesses critérios, estabelecem-se “rankings” de instituições e de docentes-pesquisadores assim como se distribuem premiações aos “produtivos” e punições aos “improdutivos”, identificando-se a produtividade pretendida com o “produtivismo acadêmico”,

³ Um marco desencadeador de políticas e sistemas de regulação e controle do ensino superior é a “Declaração de Bolonha” (1999), documento assinado por Ministros da Educação de 29 países europeus, com compromisso de elevar a competitividade do sistema de ensino superior europeu. O Brasil não é signatário do documento, mas se alinha a metas nele estabelecidas.

⁴ “Impacto” pode ser definido como “[...] a medida da influência e benefícios dos resultados da investigação, tanto dentro da comunidade científica (com o progresso do conhecimento) e na sociedade global” e podem-se distinguir “[...] três processos principais relacionados ao conhecimento e seu impacto: a geração do conhecimento, a disseminação ou transferência de conhecimento, e a apropriação e utilização social deste conhecimento.” (LIMA; WOOD JR, 2013).

[...] fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade [e] o benefício público-social da produção acadêmico-científica. (SGUISSARDI, 2010).

No Brasil, os muitos efeitos perversos desses mecanismos de regulação e controle do ensino superior podem ser exemplificados na adoção, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir dos anos 1996/1997, do modelo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, o qual,

[...] traduzindo a quantidade pura e simples de produções/publicações – em geral pouco lidas ou que não têm maior importância científica –, [...] serve de parâmetro básico para os concursos de acesso à (e progressão na) carreira acadêmica, para a obtenção de bolsas de estudo e de auxílios à pesquisa, e até, em muitos casos, para o próprio acesso a cargos administrativos.

[...]

Enfim, o produtivismo acadêmico está na raiz da intensificação e precarização do trabalho dos docentes/pesquisadores e põe-se como um dos grandes desafios que envolvem a universidade como instituição e a produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento e soberania do país. (SGUISSARDI, 2010).

Para a viabilização desse modelo “bem sucedido” de avaliação, criaram-se indicadores para medir o impacto dos produtos e resultados do conhecimento científico, divulgados por meio de sua publicação em periódicos científicos. E se rotinizou o coercitivo bordão “*publish or perish*”, como imperativo acadêmico e principal dever de docentes-pesquisadores a balizar seus direitos profissionais, como ascensão na carreira.

Como engenhoso corolário operacional desse imperativo, um dos indicadores considerado mais “objetivo” e “eficiente” para a avaliação dos resultados das pesquisas é o “Fator de Impacto” (FI),⁵ aplicado à seleção

⁵ “O FI foi idealizado por Eugene Garfield, o fundador do *Institute for Scientific Information* (ISI) em 1975. Seu conceito, entretanto, havia sido concebido pelo autor em 1955, quando teve início a publicação do *Science Citation Index* (SCI). O indicador foi inicialmente criado para auxiliar a seleção de periódicos a serem indexados no SCI, e mostrou que mesmo periódicos com pequeno número de artigos, mas que fossem altamente citados,

e à qualificação de periódicos científicos. O FI é calculado considerando períodos trienais e representa o número médio de vezes em que *papers* publicados são citados, até dois anos depois de sua publicação, por outros cientistas, em periódicos também “selecionados” e “qualificados”, conforme esse indicador.

Deve-se ressaltar que: em geral “[...] pesquisas publicadas em inglês em revistas bem conceituadas [...] são muito acessadas por outros cientistas, têm impacto mais alto [e] trabalhos feitos em parceria internacional também têm seu impacto aumentado em cerca de três vezes.” (THIEL, 2011); periódicos de ciências da vida e exatas têm FI mais alto do que os das ciências humanas e sociais;⁶ ainda que haja periódicos de acesso livre/gratuito indexados nessas bases, a grande maioria deles é sustentada pelas (altas) taxas cobradas para publicação de artigos (e para assinatura e/ou acesso ao periódico), o que garante maior agilidade nos processos de avaliação e prazos de publicação; e, nas ciências da vida e exatas, é comum a publicação de *papers* com pequeno número de páginas e mais de um coautor (por vezes, dezena ou mais), o que contribui para aumentar a quantidade de (auto)citações.

Esse indicador tem sido ainda útil para identificar, por oposição, baixo ou inexistente impacto de pesquisas científicas, criando-se um círculo vicioso e viciado que serve para justificar, por exemplo, a não aceitação da publicação de resultados de pesquisas, em periódicos com alto FI. Com base nessa lógica, a editora-chefe da revista *Science* critica a falta de ousadia dos pesquisadores brasileiros, os quais produzem apenas “ciência incremental”, de “baixo impacto”, em vez de ousarem e se arrisarem em “grandes descobertas”, que, de acordo com parâmetros internacionais, contribuam para a inovação tecnológica de produtos ou processos, visando, sobretudo, a sua implantação e comercialização (McNUTT, 2013).

poderiam ser selecionados. Nasce assim, o primeiro e o mais popular e polêmico *ranking* de impacto de periódicos científicos. O ISI foi incorporado à agência internacional de notícias Thomson Reuters em 1992, e desde esta data, o FI e a base de dados fonte do indicador, o *Journal Citation Reports* (JCR), são parte integrante do produto *Web of Knowledge*. O uso do FI para mensurar o impacto de periódicos tornou-se universal desde sua criação.” (SciELO EM PERSPECTIVA, 2013).

⁶ Como exemplo, podem-se citar os fatores de impactos atribuídos, em 2013, a dois periódicos em língua inglesa, com circulação internacional, indexados e com revisão por pares: *Nature cell biology* (publicado pelo Nature Publishing Group), com acesso não gratuito - FI 20.761; e *International Journal of Humanities and Social Science* (publicado pelo Center for Promoting Ideas) - FI - 0.587.

Apesar da aparente objetividade e proclamada eficiência, não há consenso sobre a pertinência de indicadores de impacto para avaliar a qualidade de pesquisas científicas, nem sobre as formas e efeitos de sua utilização. E são cada vez mais frequentes as críticas de entidades e pesquisadores da comunidade científica nacional e internacional, especialmente de áreas de ciências da vida, que, em princípio, têm sido as maiores beneficiadas com a adoção do FI.

O bioquímico estadunidense Randy Schekman (2013)⁷ – um dos ganhadores do Prêmio Nobel de Medicina de 2013 – adverte, provocativamente, contra os perigos dos “incentivos” para a reputação profissional daqueles que publicam em “revistas de luxo” (periódicos com alto FI), cujo objetivo é menos a qualidade científica da “melhor pesquisa” e mais a venda de assinaturas e o *score* de citações que recebem, inclusive por causa da exploração do que esse pesquisador ironicamente denomina “assuntos sensuais” (“*sexy subjects*”), os quais incentivam tanto a produção de pesquisas em “campos da moda” quanto “trabalhos fraudulentos”. Adverte, ainda, que não são somente essas revistas que publicam as mais importantes pesquisas, assim como não é somente pelo “fator de impacto” que se pode avaliar a qualidade de uma pesquisa. Sintetizando sua crítica a esse indicador como “[...] medida profundamente falha, que se tornou um fim em si mesmo – e é tão prejudicial para a ciência quanto a cultura do bônus, para os bancos” (SCHEKMAN, 2013), o pesquisador defende os *open access journals* (revistas de acesso aberto/gratuito), com o objetivo de se desenvolverem pesquisas melhores, que sirvam tanto à ciência quanto à sociedade.

Críticas semelhantes estão contidas na Declaração de São Francisco sobre Avaliação de Pesquisa (*San Francisco Declaration on Research Assessment – DORA*) (2012).⁸ Esse documento “[...] recomenda que o FI não deva ser utilizado em avaliações relativas a financiamento, promoções na carreira e contratações de acadêmicos [...] avaliações de programas de pós-graduação e *ranking* de universidades e instituições de pesquisa”, pois sua utilidade e limitações vêm sendo questionadas, “[...] à medida que o uso do FI extrapolou o âmbito dos periódicos e se tornou popular nos

⁷ O artigo foi reproduzido no dia 20/12/2013, pelo *Jornal da Ciência* da SBPC.

⁸ Essa Declaração resulta de iniciativa dos cientistas da *American Society for Cell Biology* e é assinada por mais de 150 proeminentes cientistas e 75 organizações acadêmicas, entre as quais a *American Association for the Advancement of Science*.

meios acadêmicos como fonte direta e indireta de avaliação da qualidade da pesquisa.” (SAN FRANCISCO..., 2012).

Ainda nesse documento, são destacadas as críticas mais frequentes ao uso do FI: privilegiamento de algumas áreas do conhecimento e de artigos de revisão, os quais recebem mais citações do que artigos originais, induzindo à seleção daqueles, por parte de editores de periódicos; e “[...] claro predomínio de periódicos em língua inglesa” (SAN FRANCISCO..., 2012).

Os signatários desse documento denunciavam, por fim, o caráter “altamente destrutivo” do uso isolado do FI, cuja

[...] consequência mais nefasta para a ciência é impedir o progresso natural da pesquisa, que, na busca por novas abordagens, pode levar a períodos relativamente longos sem gerar publicações. Os pesquisadores devem poder “usufruir” deste período sem publicações e citações sem ser penalizados por isso.

Deveria causar surpresa o fato de que o uso de um indicador torne elegível um ou outro autor pelo fato de que tenha publicado em um periódico de mais alto FI, de que é mais importante saber onde ele publicou do que ler seu trabalho. A DORA realça a necessidade de **avaliar a pesquisa pelos seus próprios méritos e não pelo periódico em que é publicada.** (SAN FRANCISCO..., 2012, grifos meus).

Às críticas quanto à pertinência desse indicador, para avaliação da qualidade das pesquisas produzidas em universidades públicas, especialmente, deve-se acrescentar que o impacto científico aferido não permite estabelecimento de correlações com o impacto social, ou seja, efeitos e benefícios públicos e sociais dessas pesquisas, os quais devem ser suas finalidades. Para medi-lo, não há padrões internacionais ou nacionais consensualmente desenvolvidos e aceitos, justamente devido à dificuldade de aferição dos modos e efeitos da apropriação e incorporação dos produtos e resultados das pesquisas, em diferentes instâncias públicas da vida social.

Como exemplo dessa dificuldade, no caso brasileiro, podem-se mencionar as tentativas equivocadas de aferição, por meio de supostos “indicadores de impacto social”, da qualidade das pesquisas em ciências humanas e ciências sociais, particularmente na área de educação e no campo da alfabetização. Além dos problemas ressaltados, as políticas acadêmicas

geradas no contexto de crescente alinhamento do país com o contexto econômico internacional impõem a necessidade de as pesquisas (nessas áreas, mas não somente) justificarem diretamente sua “função social” (e os recursos públicos investidos) pelo desenvolvimento de “pesquisas de intervenção”, com “aplicações práticas”, diretas e imediatas, seja na prática de alfabetizadores, seja na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização. Tendencialmente, esse tem sido o ambíguo “indicador” tacitamente aceito para avaliação do impacto social dessa produção acadêmica. Devido, porém, à impossibilidade, em todas as áreas de conhecimento, de correlação direta entre resultados da pesquisa científica e sua “aplicação prática”, essa tendência das pesquisas no campo da alfabetização é também marcada por contradições.

Por um lado, pode-se questionar a legitimidade de políticas públicas em que se encontram subsumidas posições de grupos e sujeitos “privados”. A “autoridade acadêmica” que lhes é (auto)conferida pode induzir à equivocada compreensão de que sejam porta-vozes de verdades científicas universais, desconsiderando que suas posições também são elaboradas em campo de disputas pela hegemonia de pontos de vista políticos ou teóricos (MORTATTI, 2010). Essa relação promíscua denuncia a tendência de submissão da produção científica às urgências de governos e governantes, bem como obriga a retomar e problematizar a condição da universidade pública como lugar de produção livre e autônoma de conhecimento científico.

Por outro lado, porém, expectativa de correlação direta entre impacto científico e impacto social é explicitada pelos representantes da CAPES, quando advertem, de outro ponto de vista, sobre o não cumprimento da “função social” da produção acadêmica brasileira, proporcionalmente ao seu reconhecimento nacional e internacional, “[...] atestado pelo 13º lugar na produção mundial de artigos científicos em 2009, ultrapassando a Holanda e a Rússia, de maior tradição na pesquisa, ciência e tecnologia” (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 183-184). Em relação especialmente à educação e à alfabetização, são mais incisivas as advertências dos representantes desse órgão governamental brasileiro.

Em percurso contrário, nossos alunos da educação básica evidenciam desempenho insuficiente em diversos instrumentos de avaliação (Saeb, Enem, Ideb, Prova Brasil), realizados [por órgãos nacionais] e no Pro-

grama Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa),⁹ da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), mesmo com uma estimulante tendência de melhoria nos últimos anos. Como consequência, o País enfrenta hoje uma situação educacional inquietante: apenas 14% dos jovens de 18 a 24 anos cursam o ensino superior, em sua maioria em Instituições de Ensino Superior privadas, e apenas 3% chegam ao mestrado e doutorado, autênticos “sobreviventes” de um sistema de ensino excludente. (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 183-184).

Como se pode constatar, a complexidade do problema da avaliação da pesquisa científica demanda aprofundamento de reflexões e discussões. E as pesquisas em ciências humanas e ciências sociais e, em particular, as sobre alfabetização não podem ficar apartadas desse movimento, pois são afetadas pelo contexto mais amplo e pelos problemas característicos do conjunto da produção científica e sua avaliação, neste século XXI.¹⁰ Não se pode, portanto, ignorar a necessidade de discussão sobre a avaliação da qualidade das teses e dissertações sobre alfabetização e de seu impacto científico e social.

PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE ALFABETIZAÇÃO: AVANÇOS HISTÓRICOS E PROBLEMAS ATUAIS

Do ponto de vista da longa duração histórica, o início do processo de constituição da alfabetização como objeto de estudo pode ser situado no final do século XIX, com as primeiras tematizações sobre o ensino inicial da leitura e escrita como matérias escolares. Assim como as normatizações

⁹ Como parte de sistemas de avaliação baseados em medidas quantitativas, também o PISA e seus efeitos danosos vêm sendo questionados: “Em carta ao Diretor do PISA da OCDE, publicada pelo *The Guardian* [em 06/05/2014], mais de 80 pesquisadores ao redor do mundo expressam sua preocupação com o impacto dos testes do PISA nas redes de ensino. Entre eles o renomado estatístico britânico dos estudos multiníveis (HLM) Harvey Goldstein, a combativa americana Diane Ravitch, e os conhecidos Peter McLaren, Stephen J. Ball e Henry Giroux, para citar alguns.” Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/2014/05/13/pisa-pesquisadores-ao-redor-do-mundo-reagem/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

¹⁰ Como exemplo de movimentação em torno do assunto, pode-se citar o debate sobre relevância das ciências humanas e sociais para pesquisa e a sociedade no século XXI, tema de Seminário Internacional “Ciências humanas e sociais: dentro ou fora do jogo?”, realizado em 30/05/2014, na cidade de São Paulo, e organizado pela Freie Universität Berlin, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), a Universitätsallianz Ruhr e o Goethe-Institut São Paulo.

e concretizações,¹¹ essas tematizações e as que se seguiram e se robusteceram ao longo do século XX, estavam/estão vinculadas, como busca de respostas, às urgências políticas e sociais, as quais demandavam/demandam da escola brasileira eficiência na alfabetização de crianças, como forma de modernização e avanço social (MORTATTI, 2000).

A produção acadêmica sobre alfabetização, porém, começou sistematicamente há meio século, no contexto de criação e expansão da pós-graduação *stricto sensu*, a partir da década de 1960. Naquele momento,

[...] tratou-se da implementação de *novas formas e modos* de estudar a alfabetização e seus problemas: tomando-a como *objeto de pesquisa acadêmica desenvolvida por meio de metodologia científica*. No contexto político pós-1964, essas novas formas e modos estavam também relacionados com os objetivos de modernização capitalista do país, por meio de melhoria do ensino superior e a nova função que se lhe devia atribuir. (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 10).

Maciel (2014), em capítulo que integra este livro, apresenta dados e análises relevantes quanto à produção acadêmica sobre o tema. Trata-se de resultados do ABEC – Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento, projeto interinstitucional de pesquisa sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenado por Francisca Izabel Pereira Maciel. O objetivo do projeto é realizar levantamento, análise e socialização da produção acadêmica, sob a forma de teses e dissertações sobre alfabetização defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Esse projeto dá continuidade às pesquisas de Soares (1989) e Soares e Maciel (2000). Como resultados da primeira pesquisa, apresentam-se inventário e análise da produção acadêmica sobre alfabetização no Brasil, veiculada em teses de cátedra, de livre-docência e de doutorado e em disser-

¹¹ Esses termos são usados para classificar, em relação ao conteúdo, finalidade e forma de veiculação, as fontes documentais da pesquisa cujos resultados são apresentados em Magnani (1997)/Mortatti (2000), a saber: “[...] a) tematizações — contidas especialmente em artigos, conferências, relatos de experiência, memórias, livros teóricos e de divulgação, teses acadêmicas, prefácios e instruções de cartilhas e livros de leitura; b) normatizações — contidas em legislação de ensino (leis, decretos, regulamentos, portarias, programas e similares); e c) concretizações — contidas em cartilhas e livros de leitura, “guias do professor”, memórias, relatos de experiências e material produzido por professores e alunos no decorrer das atividades didático-pedagógicas.” (MORTATTI, 2000, p. 29).

tações de mestrado, concluídas entre 1965 e 1986 (75, no total), e em artigos (109, no total) publicados por brasileiros, entre 1954 e 1986. Em Soares e Maciel (2000), foram inventariadas e analisadas somente teses e dissertações, referentes ao período de 1961 a 1989, as quais totalizaram 219.

Com base nos resultados expostos pelas autoras mencionadas, cruzados com os apresentados em Mortatti (2003, 2012), Mortatti, Oliveira, Pasquim (2014), destaque, para os objetivos deste texto, alguns dos principais aspectos da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, sob a forma de teses e dissertações.

Acompanhando a expansão dos programas de pós-graduação em educação, houve crescente aumento da quantidade desse tipo de produção acadêmica, com ampliação de enfoques na análise da alfabetização, principalmente a partir da década de 1980. Na década de 1990, verifica-se acentuação do interesse de pesquisadores pelo estudo do tema, articuladamente ao também aumento do fracasso da escola em alfabetizar, denunciado, sistematicamente, no processo de redemocratização do país, demandando buscar formas de superação da fase de denúncias em favor de novas discussões e propostas.

Apesar desse aumento quantitativo, vêm-se constatando problemas em relação à qualidade das teses e dissertações. Por um lado, explicitam-se advertências sobre seu “baixo impacto” nas práticas educacionais, com base na constatação de que a alfabetização continua sendo um dos principais problemas da educação, conforme exemplifica a crítica dos gestores da CAPES, citada anteriormente. Por outro lado, verifica-se crescente interferência das políticas públicas na definição de temas e abordagens na produção acadêmica sobre alfabetização e, simultânea/contraditoriamente, ausência de pesquisas consistentes sobre o impacto das políticas públicas de alfabetização.

Além desses, como destaca Maciel (2014), evidenciam-se, como problemas cada vez mais recorrentes: o excesso de repetição de temas, de fundamentação teórica e de recomendações didático-pedagógicas, com pouca consistência e densidade teórico-metodológicas, ausência da devida revisão bibliográfica, problemas de redação, aparentemente pouca preocupação com “impacto científico” e obsessiva busca de aplicação imediata e intervenção em práticas pedagógicas e políticas de alfabetização.

A despeito dos problemas, no entanto, os avanços quantitativos obtidos ao longo das últimas cinco décadas evidenciam o crescente interesse pela alfabetização como objeto de estudo e de pesquisa acadêmica, contribuindo para configurar a alfabetização como campo de conhecimento relativamente autônomo, multidisciplinar e interdisciplinar. Confirma-se, desse modo, tanto a natureza multifacetada desse fenômeno (SOARES, 1985) e a desejada multiplicidade e pluralidade de temas, problemas e enfoques analíticos para seu estudo, quanto a necessidade de compreensão mais adequada da qualidade da produção acadêmica que temos em relação à que queremos, pois, como adverte Soares (2006),

[...] numa área como a educação, neste país, e, talvez mais intensamente, na área da alfabetização, não se tem o direito de fazer pesquisa apenas por prazer ou por obrigação: fazer pesquisa para obter o título de mestre ou doutor, fazê-la porque a instituição a que se pertence assim o exige... A pesquisa em educação, em alfabetização, no momento atual, tem um compromisso social, tem de contribuir para a compreensão da realidade brasileira, para que, compreendendo-a, se possa nela intervir, alterá-la, mudá-la. A grande pergunta que fica é esta: a pesquisa em educação, no Brasil, tem dado essa contribuição? Tem estado a serviço da sociedade brasileira atual? É este o grande desafio a que devemos responder. (SOARES, 2006, p. 471).

Como princípio de avaliação interna ao campo, é necessário, portanto, nos perguntarmos – além de *o que* e *como* – *por que*, *para que*, *para quem*, *onde* e *quando* pesquisamos, ou seja, geramos, ou deveríamos gerar, conhecimentos e os partilharmos, por meio de produtos e resultados de nossas atividades de pesquisa? Quais têm sido os efeitos e quem se tem beneficiado com as teses e dissertações brasileiras sobre alfabetização, muitas delas financiadas por agências públicas de fomento ou, no caso de professores da educação básica, financiadas por programas governamentais de incentivo à formação em serviço? Ou, em outras palavras: que qualidade e que impacto têm nossas pesquisas e quais desejamos, em termos de mudanças qualitativas para a ciência e para a sociedade?

Como mencionei, há hoje critérios e meios relativamente objetivos, mas polêmicos, para avaliar, no sentido de regular e controlar, a atividade profissional de docentes-pesquisadores e seus produtos e resultados. E esses critérios e meios definem o conhecimento “válido” ou “qualificado”,

com base nos indicadores de impacto, em especial o FI. Se aplicados, ainda que de forma aproximada, indicadores desse tipo à avaliação da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, podem-se obter dados curiosos ou inquietantes.

Segundo dados do ABEC, entre 1961 e 2012, no Brasil, foram defendidas 1618 teses de doutorado e dissertações de mestrado, com acentuado aumento, a partir da década de 1990 (MACIEL, 2014). Dentre essas, as defendidas desde 1987 estão “publicizadas”, ou seja, disponíveis para leitura, no Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES, como uma forma de “prestação de contas” dos investimentos públicos diretos ou indiretos. Mas não se trata de “publicação qualificada”, nem conforme os indicadores aceitos pela comunidade científica, nem de acordo com critérios e normas da CAPES, estabelecidos para avaliação da produção bibliográfica dos docentes-pesquisadores, um dos itens de avaliação e “mecanismo de autorregulação” (RODRIGUEZ, 2013) dos programas de pós-graduação brasileiros. Embora aprovadas pelas respectivas bancas examinadoras, as teses e dissertações “publicizadas” no Portal CAPES (que não tem a função de conselho editorial ou científico) não são submetidas à avaliação cega por pares, como ocorre com periódicos ou com livros formalmente avaliados e “qualificados”.

Quando se pensa na divulgação de resultados sob a forma de artigos em periódicos, análise preliminar de dados disponíveis indica a incipiência da “produção qualificada” sobre alfabetização, tomando como referência os indicadores existentes.

A título de exemplificação, como resultado de consulta¹² por assunto “alfabetização”,¹³ na Base *Scientific Electronic Library Online*¹⁴ (SciELO), em 78 periódicos indexados e publicados entre 1972 e 2012, foram

¹² A consulta foi realizada em setembro de 2012, com os seguintes critérios: Método “integrada”; Palavra “alfabetização”; Base “regional”. Em termos de quantidade, não houve alteração significativa até o momento.

¹³ Nos artigos consultados, o termo “alfabetização” é empregado em referência não somente a ensino e aprendizagem da leitura e escrita, mas também a outras matérias escolares e atividades sociais, como, por exemplo: alfabetização matemática, alfabetização digital, dentre outros.

¹⁴ “[...] SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. [Resulta] de um projeto de pesquisa da FAPESP — Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME — Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do CNPq — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. [Tem] por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico.” (SciELO Brasil). Disponível em: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 15 out. 2012.

localizados 237 artigos. Conforme origem institucional, missão, escopo e assunto preferencial, os periódicos consultados podem ser agrupados nas seguintes áreas: Psicologia: 21; Educação: 17; Medicina: 14; Ciências Sociais: 10; Linguística: 3; Fonoaudiologia: 3. Deve-se ressaltar que quase todos esses periódicos são também avaliados por meio da ferramenta do Qualis-CAPES-periódicos¹⁵ e que nenhum deles tem alfabetização como temática específica.¹⁶

Considerando-se as duas últimas décadas, a quantidade de artigos sobre alfabetização publicados nesses periódicos, entre 1992 e 2012, pode ser visualizada na Tabela 1.

Tabela 1 – Quantidade de artigos sobre alfabetização, por ano de publicação, entre 1992 e 2012, nos 78 periódicos consultados na base SciELO.

ANO	QUANTIDADE ARTIGOS
2012*	11
2011	29
2010	33
2009	18
2008	24
2007	15
2006	15

¹⁵ “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. [...] foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta. Dessa forma, o Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos [e âmbito de circulação: local, nacional e internacional]. A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.” Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

¹⁶ Abordando especificamente a alfabetização, há atualmente apenas um periódico brasileiro, o qual, até o momento de finalização deste texto, encontra-se em fase de avaliação, com o objetivo de inclusão na base SciELO. Trata-se da revista eletrônica *Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa*, que “[...] envolve diferentes unidades da Universidade de São Paulo (USP), diversas universidades e instituições nacionais e internacionais [R]ecebeu nota B2 na área de educação; B3, em letras e na modalidade interdisciplinar da CAPES.” Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Acesso em: 15 mai.2014.

ANO	QUANTIDADE ARTIGOS
2005	10
2004	13
2003	13
2002	08
2001	09
2000	08
1992	01
TOTAL 207	

*Até setembro de 2012.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados disponíveis na Base SciELO — <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

Por meio desses dados, pode-se constatar que, nas décadas de 1990 e 2000, houve aumento significativo da divulgação, em periódicos “qualificados”, de artigos sobre alfabetização. Mas, comparativamente à quantidade de teses e dissertações concluídas, é ainda baixa a circulação de seus produtos e resultados, no âmbito da comunidade científica nacional e internacional.

No entanto, essa constatação pode e deve ser relativizada, quando, em comparação com outras áreas de conhecimento, consideram-se as especificidades de natureza, objetos, objetivos, métodos e ritmos de trabalho nas ciências humanas e, em particular, nas pesquisas em educação e sobre alfabetização.¹⁷ Tradicionalmente, pesquisadores brasileiros têm considerado outros meios, modos, formas e suportes de divulgação de resultados de suas pesquisas sobre alfabetização, o que impede ou dificulta a aplicação dos indicadores existentes para medir seu impacto científico, como se observa nos seguintes exemplos: têm-se, mais comumente, publicações com autoria única, ou número reduzido de coautores; a quase totalidade de artigos sobre o tema é escrita em língua portuguesa e publi-

¹⁷ Dentre as especificidades, merece destaque o fato de que as pesquisas não visam tradicionalmente à geração de patentes nem à comercialização de serviços e produtos.

cada em periódicos nacionais, de diferentes áreas (até porque, atualmente, como mencionado, há apenas uma revista científica brasileira (e recente) que aborda especificamente a alfabetização); é irrisória a quantidade de periódicos brasileiros indexados em bases de dados atualmente existentes para essa finalidade, as quais estão centradas, predominantemente, no conhecimento veiculado em língua inglesa e em periódicos internacionais; os periódicos das áreas de ciências humanas (nos quais se publicam, de forma predominante, artigos sobre alfabetização) ou não são indexados e qualificados, ou têm FI invariavelmente mais baixo do que os das áreas de ciências da vida e ciências exatas; pesquisadores brasileiros têm usualmente publicado livros¹⁸ e capítulos de livros sobre o tema, em vez de artigos em periódicos indexados em bases de dados internacionais ou classificados em estratos mais altos, conforme critérios da CAPES, o que talvez se deva não somente à concorrência no processo de submissão, mas também aos prazos muitas vezes longos para obtenção de aceitação ou recusa, por parte de comitê editorial desses periódicos; a predominância de publicações de mestrandos e doutorandos em anais de eventos; e a possibilidade de as avaliações de livros e artigos assim como de pedidos de financiamento a projetos sobre o tema serem feitas por “ímpares”, passíveis de conflito de interesses, nem sempre, portanto, isentas de determinações outras a serviço de disputas de poder do “mercado acadêmico”.

É pertinente destacar, ainda, que vem aumentando a circulação de artigos sobre alfabetização escritos por autores brasileiros (dentre os quais estão provavelmente alguns ou muitos dos autores das teses e dissertações), quando considerados também tanto periódicos não indexados ou qualificados e outros meios e suportes de divulgação, quanto citações recebidas por textos publicados. Mediante consulta com a palavra “alfabetização”,¹⁹ na base de dados “Google Acadêmico”, foram localizados 990 resultados, incluindo títulos ou citações de artigos, livros e capítulos de livros, textos em anais de eventos, textos avulsos disponíveis em *sites* da Internet, publicados por autores brasileiros e estrangeiros, entre 1987 e 2014, a maioria

¹⁸ Deve-se ressaltar que, de acordo com critérios atuais de avaliação da área de Educação – CAPES, livros (mesmo os mais bem avaliados) têm qualificação mais baixa proporcionalmente aos periódicos.

¹⁹ Também no caso dos artigos desta Base de dados, “alfabetização” não é termo utilizado somente em referência a ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

deles na última década. Dentre esses, estão os artigos contabilizados na Tabela 1.

Se, de acordo com indicadores vigentes, é baixo o impacto científico da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, em particular de teses e dissertações, o que acontece com a avaliação de seu impacto social? Embora também não seja possível nem desejável medir objetivamente esse tipo de impacto, assim como estabelecer generalizações indevidas, pode-se conjecturar, sem grande probabilidade de erro, que são igualmente insuficientes a circulação e a visibilidade, bem como os efeitos e benefícios públicos, em particular das teses e dissertações sobre o tema, entre, por exemplo, os destinatários supostamente almejados: professores alfabetizadores e gestores das políticas públicas e da educação básica.

A AVALIAÇÃO NECESSÁRIA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

As críticas à *avaliação quantitativa da qualidade* da produção científica são suficientemente esclarecedoras em relação aos seus efeitos perversos, em especial os decorrentes da utilização de indicadores de impacto científico. E, evidentemente, não cabe supor que seja desejável sua aplicação às pesquisas sobre alfabetização.

O destaque dado aos problemas formulados neste texto não deriva, portanto, da busca de alinhamento e adesão, nem à lógica da produtividade/produktivismo acadêmico e seus decorrentes indicadores de avaliação de impacto científico, nem, tampouco, à lógica da universidade como prestadora de serviços submissa aos interesses de políticas públicas e “sujeitos privados” e seus “indicadores” de impacto social.

Esse movimento nos obriga, porém, por dever de ofício, a olhar “de dentro” da questão e, simultaneamente, sobre ela refletir da forma mais distanciada e crítica possível. Não podemos aceitar que avaliadores externos ao campo nos imponham critérios de avaliação. Mas também nós, pesquisadores, não podemos ignorar os problemas qualitativos que acompanham os avanços quantitativos das teses e dissertações brasileiras sobre alfabetização.

Esses problemas talvez sejam decorrência de aspectos como os mencionados, os quais, em grande parte, advêm de etapas de escolarização anteriores e se acentuam nos curtos prazos de formação de pesquisadores em programas de pós-graduação *stricto sensu* (e, em muitos casos, permanecem na atuação futura do pesquisador), prejudicando a qualidade intrínseca de teses e dissertações, cuja conclusão, muitas vezes, serve somente para a obtenção de título acadêmico e representa alívio ou prazer pessoal ao pós-graduado. Ou, talvez esses problemas evidenciem, mais agudamente, os efeitos da pressão das urgências impostas à universidade e à atividade de pesquisa acadêmica, especialmente a busca de produtos e resultados submetidos (embora quase sempre pouco exitosa) aos parâmetros do produtivismo acadêmico.

Antes de soluções, porém, os problemas que temos ensejam e demandam formulação de perguntas, como ponto de partida para a reflexão sobre a qualidade e o impacto (na falta de termos menos marcados por sentidos pejorativos?) que desejamos para as pesquisas sobre alfabetização.

Até que ponto a definição de temas, problemas, fundamentação teórica e metodologia de pesquisa sobre alfabetização é ditada pela necessidade e relevância do objeto que se quer conhecer e dos objetivos (científicos e sociais) que se querem alcançar? Ou é ditada por modismos acadêmico-científicos, impostos por políticas científicas e editoriais e adotados por agências de fomento, na avaliação de solicitações de financiamento, ou de editores de periódicos indexados e qualificados, na avaliação de artigos? Ou, ainda, pelas urgências determinadas por políticas públicas do momento?

Levadas ao extremo, imposições externas não estão a ditar (in-) diretamente critérios de atribuição de qualidade/qualificação da pesquisa sobre alfabetização definidos com base no seu valor no “mercado acadêmico”, conforme advertências de Schekman e dos signatários do DORA citadas anteriormente? Qual é o nível de ousadia em que se podem pautar os docentes-pesquisadores, no desenvolvimento de suas pesquisas e na formação de seus orientandos?

Por que, no que concerne à alfabetização, abundam pesquisas para cujo desenvolvimento o pesquisador necessita utilizar o espaço da escola como campo de observação, experimentação ou coleta de dados, ou procu-

rar o alfabetizador para resolver um problema imediato de sua pesquisa, sem que ela resulte em algum tipo de impacto na “realidade pesquisada”? Como os resultados são partilhados com os alfabetizadores, quando sujeitos-objetos de pesquisa? Do ponto de vista ético intrínseco ao dever do pesquisador que utiliza o espaço da escola para seu trabalho acadêmico, os alfabetizadores estão, de fato, participando do processo de produção de conhecimento científico? Deveriam estar? Esse é, igualmente para eles, um processo que resulta em benefícios para seu processo formativo e profissional?

Se as políticas públicas, que exercem função “mediadora” entre universidade e educação básica, têm alto impacto nas pesquisas acadêmicas, qual é o (desejável?) impacto reverso, que, em vez de referendar e legitimar, contribua para questionar a promíscua parceria entre pesquisadores e órgãos públicos, em que “sujeitos privados”, por meio da imposição de *suas* escolhas teóricas e políticas, sancionam a verdade científica que deve fundamentar políticas públicas?

Essas perguntas indicam uma questão de fundo a ser retomada: a avaliação da qualidade e, em decorrência, do impacto científico e social da produção acadêmica sobre alfabetização demanda considerar suas especificidades e também sua relação com o inevitável contexto de avaliação em que está imersa a universidade brasileira. Suas atividades-fim indissociáveis – pesquisa, ensino e extensão – devem ser pautadas pela necessária e desejável autonomia, que, contudo, não pode derivar de atos de “soberania” (auto)atribuída, nem, tampouco e inversamente, de obediência a imediatismos ou a processos de regulação e controle externos, conduzidos por interesses econômicos/empresariais, da produção e da divulgação do conhecimento científico (princípio que também se aplica a políticas públicas e práticas didático-pedagógicas dos professores alfabetizadores).

É igualmente equivocado pensar que a pesquisa acadêmica sobre alfabetização esteja restrita ao polo da concepção de teorias e propostas, alinhadas com políticas públicas, e que os professores devam se contentar com permanecer no polo da execução (bem ou malsucedida). A indissociabilidade das atividades-fim da universidade somente pode ser construída com todos os atores envolvidos, de diferentes formas, nos três momentos inter-relacionados da produção e divulgação do conhecimento sobre alfabetização na universidade pública, em sua relação com o trabalho do

alfabetizador: concepção, execução e avaliação de propostas, coletivas e fundamentadas, de ensino da leitura e escrita (MAGNANI, 1993).

Essas finalidades impõem também a necessidade de questionar certa “cultura acadêmica”, incorporada como zona de conforto, instalada no já conhecido, de onde poucos se arriscam sair, especialmente considerando as precárias condições objetivas de trabalho na universidade, no atual contexto político, econômico e científico. É uma lógica perversa, mas real, que se traduz na rotina acadêmica imposta pelos mecanismos correntes de avaliação do trabalho do docente-pesquisador. Como se sabe, a avaliação do sistema afeta a medida e o estado do objeto/fenômeno de investigação. Dessa perspectiva, há o risco de os sujeitos responsáveis pela produção do conhecimento científico em alfabetização secundarizarem o questionamento necessário e mecanicamente reproduzirem um “como fazer”, característico do

[...] caráter técnico-instrumental, doutrinário e programático, representado por um conjunto de princípios, regras e procedimentos a orientarem a ação, devendo centrar-se na adequação de meios eficientes e eficazes em relação a determinados fins, os quais se apresentam como auto-evidentes, justos e legítimos (sejam eles considerados “progressistas” ou “conservadores”). (MAGNANI, 1995, p. 40).

Talvez estejam faltando, principalmente, ações efetivas para questionar a adesão da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, em particular sob a forma de teses e dissertações, a essas pressões externas e indevidas, que impedem o pesquisador em formação de ultrapassar limites da reprodução (consentida indiretamente pela comunidade científica e pelas agências avaliadoras) de conhecimentos, cuja fonte muitas vezes se perdeu de vista, dado que a reiteração facilmente transforma *uma* em *a* “verdade científica”. Por conseguinte, *a* verdade torna-se inquestionável, atemporal e a-histórica, o que garante sua entrada, circulação e permanência em espaços de poder e sua utilização como moeda de troca no “mercado acadêmico”.

Essas questões nos obrigam, por fim, a algumas conclusões que ultrapassam, talvez, as possibilidades e responsabilidades do presente e remetem à contraditória herança do passado recente:

[d]e fato, produção de teses e dissertações sobre alfabetização [no Brasil] não é, em todos os casos, sinônimo de *produção de conhecimento* sobre o tema. Por esse problema, porém, não são responsáveis somente as novas gerações de pesquisadores em formação e seus orientadores. Deve-se buscar a compreensão das contradições contidas na “tradição inventada”,²⁰ herança de problemas seculares e, do ponto de vista do passado recente, dos 21 anos de silêncio impostos pelo regime político ditatorial, durante o qual se engendrou uma “ditadura da idiotia” [...] com base na qual se forma(ra)m gerações de brasileiros e seus formadores, da educação básica à pós-graduação. (MORTATTI; OLIVEIRA; PASQUIM, 2014, p. 28).

CONCLUSÕES TÃO MODESTAS QUANTO HONESTAS

Com base nas reflexões aqui apresentadas, pôde-se constatar, por um lado, que os avanços quantitativos ao longo das últimas décadas confirmam a importância e a necessidade do estudo da alfabetização como campo de conhecimento relativamente autônomo, multidisciplinar e interdisciplinar e ainda em construção; e, por outro lado, que os problemas apontados, embora não devam ser generalizados, têm gerado dispersão ou mesmo invisibilidade das possíveis contribuições que justifiquem relevância e pertinência da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização.

As críticas aos efeitos perversos da imposição da *avaliação quantitativa da qualidade científica* não invalidam, no entanto, a necessidade de avaliar. Não *basta*, por exemplo, refutar os critérios e indicadores de avaliação vigentes, ou lutar contra o produtivismo acadêmico e a precarização das condições de trabalho do docente-pesquisador. Esses são apenas graves sintomas de problema que tendem a nos escapar – como objetivo mesmo da lógica que o engendra – e que nos obriga, simultaneamente aos posicionamentos críticos e contundentes, a enfrentar a discussão das finalidades científicas e sociais em que essa produção acadêmica se deve pautar e dos critérios e meios de avaliação *qualitativa* e da qualidade científica imprescindível para os efeitos e benefícios públicos desejados.

²⁰ “Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.” (HOBSBAWN, 1984, p. 9).

Embora óbvia, é urgente pensar sobre essa relação, complexa, ambígua e contraditória. Se discordamos dos sentidos hoje impostos como inquestionáveis para “avaliação da qualidade” e “indicadores de impacto”, que sentidos podemos lhes atribuir, ou que outros termos podemos utilizar, para nomear critérios e meios para a necessária *avaliação qualitativa* da *qualidade* da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, a fim de superar os problemas da *avaliação quantitativa* (e bonificadora ou punitiva)?

Com certeza, avaliação da qualidade não deve ser confundida com medição de impacto científico e social. Ao contrário, o impacto (efeito) que desejamos para a pesquisa acadêmica deve depender e decorrer de sua qualidade. Mesmo com todas as dificuldades para definir esse conceito e critérios e formas de avaliação, alguns aspectos da questão podem ser delineados, para iniciar o debate.

Se sabemos, por exemplo, que não faz sentido desenvolver pesquisas para *reproduzir*, *recomprovando* o que já se sabe, é necessário buscar delimitar o que faz falta e demanda compreensão, como condição para formular o desejo de mudar e para as possibilidades da mudança qualitativa desejada em relação a determinados problemas sociais. E, para isso, é necessário, sobretudo, aprender a formular perguntas (cujas respostas ainda não saibamos) no diálogo com a realidade social, de que, dentre outros agentes/protagonistas, também fazem parte a comunidade científica, as instituições universitárias de ensino e pesquisa, os alfabetizadores e demais profissionais da educação básica.

Para isso, ainda, – nunca é demais enfatizar – não defendo aqui a adesão à lógica do produtivismo acadêmico, nem a imposição da busca da “inovação” científica ou tecnológica, nem a autonomia absoluta da ciência e da universidade. A avaliação *qualitativa* da qualidade (que somente se torna possível quando se têm avanços quantitativos) demanda definir as finalidades sociais e científicas da pesquisa, pensá-la em relação com o lugar social que nós, pesquisadores, ocupamos (ou deveríamos ocupar) em um ramo da atividade humana, que depende inexoravelmente daquele que alfabetiza assim como do lugar onde se dão as relações de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sobre o qual queremos pensar, na condição de docentes-pesquisadores na universidade.

É urgente a definição conjunta, entre os que pensam e fazem a alfabetização, de ações para promover o debate sistemático em torno da avaliação (diagnóstica e propositiva) capaz de propiciar necessários avanços qualitativos. E, dentre as ações prioritárias, podem-se citar as mais urgentes que cabem a nós, pesquisadores: mapeamento e avaliação crítica da produção acadêmica sobre alfabetização – incluindo o “estado do conhecimento” que vem sendo conduzido pelo ABEC –, que propicie, por exemplo, estudo dos temas, abordagens, fundamentação teórica e metodologias, dos produtos e resultados das teses e dissertações, dos pareceres a artigos e livros sobre alfabetização, de políticas públicas, entre outros; formulação e proposição de novos problemas, temas e objetos de investigação; problematização das necessidades e finalidades da pesquisa nesse campo; discussão das relações desejadas entre produção acadêmica, agências financiadoras, políticas públicas e professores alfabetizadores; definição de outras formas, espaços e veículos de circulação e debate, incluindo professores alfabetizadores, dos produtos e resultados da produção acadêmica sobre o tema; discussão e elaboração de (outros) critérios e indicadores para *avaliação qualitativa* de seu impacto científico e social.²¹

É no diálogo polifônico (não complacente, nem autoritário) que podemos pensar quais objetos, temas e problemas podemos e devemos formular, porque fazem falta e dizem respeito a necessidades científicas e sociais, que ainda não foram estudados, mas precisam ser; e, articuladamente, quais as possibilidades, necessidades e finalidades da pesquisa brasileira sobre alfabetização.

Formular problemas (de fato) de investigação exige coragem e ousadia. Acolher a avaliação como tema de debate entre pares, visando ao interesse coletivo, também. Exigem pensar o lugar de produção de conhecimento como lugar de desconforto e tensão, que nos desobrigue de fazer o já feito somente para garantir “aprovação”.

Respostas adequadas dependem de perguntas fecundas (não retóricas, nem demagógicas), como as que estão na base das considerações

²¹ A ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização assim como o I CONBAlf – Congresso Brasileiro de Alfabetização, de que resulta este livro, representam esforços de pesquisadores e alfabetizadores para assumir, como necessidade e possibilidade históricas, o desafio de pensar sobre os problemas que aprendemos a formular e em outros, cuja formulação ainda não ousamos.

apresentadas neste texto. Perguntas que nos façam pensar sobre outras possibilidades de pontos de vista e sobre outras lógicas que até então possam nos ter parecido incompreensíveis. Perguntas que movam pesquisas acadêmicas, práticas pedagógicas e políticas públicas. Perguntas onde caibam a diferença e um “novo início”.

Inevitavelmente provocativas e inconclusas, as reflexões expostas neste texto representam um esforço inicial de meta-cognição, tão modesto, quanto honesto.

Modesto, porque abordei somente principais aspectos da questão, sem pretensão de esgotar as possibilidades de perguntas e de reflexão sobre os aspectos diretamente enfocados e muitos outros que foram somente mencionados ou indiretamente sugeridos como temas de futuras ações e pesquisas.

E honesto, porque motivado pela expectativa de contribuir para avaliação crítica *interna* ao campo da alfabetização, com base em minha experiência profissional na educação básica e na universidade. E, ao mesmo tempo, motivado pela necessidade de refletir, de forma distanciada, sobre ponto de vista que contém inevitavelmente marcas do contexto que questiono, mas em que atuo profissionalmente. Conhecer o funcionamento e as regras do sistema propicia melhores condições para discriminar, discernir e tomar decisões relativas à busca de outra lógica para avaliação e, possivelmente, de outros termos para designar a qualidade e o impacto que queremos.

Provavelmente, esse ponto de vista é partilhado por muitos pesquisadores, que, como eu, foram formados no século XX, mas continuam atuando no século XXI. É um olhar distanciado e ao mesmo tempo envolvido, que busca dimensionar e problematizar as condições atuais da atividade de pesquisa acadêmica em relação às condições passadas, sem saudosismos ou ressentimentos, e vislumbrar possibilidades futuras. Não se trata, portanto, de, transitando na lógica do sistema, ter de decidir entre falsos dilemas, como ficar de fora ou aderir ao atual “jogo” acadêmico-científico.

Esse olhar distanciado permite também ousar formular perguntas que soem talvez estranhas aos de novas gerações de pesquisadores formados ou em início de carreira acadêmica no século XXI. Para os dessas gerações

às quais se podem aplicar designativos, tais como, “aprendizes do novo milênio”, “nativos-digitais”, “nativos-avaliativos”, as condições do contexto em que estão imersos provavelmente sejam tão óbvias, que não demandem questionamentos, senão alinhamentos, para sobreviverem à competitividade acadêmica e às imposições das “cláusulas” do contrato “tácito” que assinam com a Academia, como condição de a ela sobreviverem e nela permanecerem, como pós-graduandos ou docentes-pesquisadores. Para esses, muitas das informações e problematizações que apresento aqui podem parecer, talvez, descabidas ou alarmistas.

O olhar distanciado permite ainda imaginar situações extremas para um futuro próximo da pesquisa acadêmica brasileira sobre alfabetização neste século, implicando acréscimos ao imperativo acadêmico “*publish (in English) or perish* (em Português)”. Se persistir o sistema de avaliação vigente, pode ser que a produção acadêmica dos novos tenha sempre mais “qualidade”, simplesmente porque publicam em inglês, em periódicos qualificados internacionais com versões eletrônicas; e a falta de hábito de revisão bibliográfica tenda a criar a falsa ideia de “novas descobertas”, fazendo “perecer” academicamente os pesquisadores de gerações acadêmicas anteriores à era da informática, que escreveram (em português) e publicaram textos em livros e periódicos (em papel), sobre cuja “qualificação” não se cogitava. O esforço em produzir conhecimento, nos “primórdios” da produção acadêmica brasileira sobre alfabetização, ficará quando muito como uma “pré-história” do campo?

Apesar das muitas dificuldades, tem-se aqui um convite alentador. Se acolhermos a possibilidade de ousar desejar e pensar, talvez nossos principais desafios, neste século XXI, sejam os de contribuir para nobilitar a alfabetização como objeto de pesquisa científica, articuladamente à necessidade ética e política de enfrentamento de consensos, que possibilite refletir sobre causas, não sobre sintomas. E essa a função e o dever do ofício especialmente dos pesquisadores vinculados a universidades públicas, pois,

[...] do ponto de vista político e social o compromisso científico [que temos, como] pesquisadores não é o da adesão, como propositores, definidores, executores ou avaliadores do consenso, que buscam formas de “melhorar” a realidade social. O compromisso científico demanda centralmente formular problemas teóricos como forma de compreender e explicar a realidade e com a necessária coragem de propor outros

pontos de vista para transformação social, mesmo que discordantes do consenso sobre as aparentes obviedades, geradas pela “verdade científica inquestionável”, que, simultaneamente, gera e retroalimenta constantemente demandas imediatistas e soluções predeterminadas [...]. (MORTATTI, 2013, p. 22).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Tradução G. A. Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- CLÍMACO, J. C. T. S.; NEVES, C. M. C.; LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, DF, v. 9, n. 16, p. 181-209, abr. 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/286/272>>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- HOBSBAWM, E. Introdução – Inventando tradições. In: HOBSBAWM, E.; RANGER T. *A invenção das tradições*. Tradução Cavalcante. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 1-14.
- LIMA, G. M. R.; WOOD JR, T. *Estudo do impacto social da produção das linhas de pesquisa e dos centros de estudo da FGV-EAESP*. Disponível em: <http://www.academia.edu/2246920/ESTUDO_DO_IMPACTO_SOCIAL_DA_PRODUCAO_DAS_LINHAS_DE_PESQUISA_E_DOS_CENTROS_DE_ESTUDO_DA_FGV-EAESP_Fichamento_da_Literatura>. Acesso em: 15 nov. 2013.
- MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S.(Org.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: Ed. UNESP; Marília: Oficina Universitária, 2014.
- MAGNANI, M. R. M. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1993.
- _____. Sobre ensino da leitura. *Leitura: teoria & prática*, Campinas, v. 14, n. 25, p. 29-41, 1995.
- _____. *Os sentidos da alfabetização: a questão dos métodos e a constituição de um objeto de estudo* (São Paulo - 1876/1994). 1997. 388 f. Tese (Livre-Docência em Metodologia da Alfabetização)–Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1997.

MCNUTT, M. Ciência brasileira tem de ser mais ousada, diz editora-chefe da *Science*. Agência FAPESP, São Paulo, 3 dez. 2013. Disponível em: <<http://agencia.fapesp.br/18309>>. Acesso em: 03 dez. 2013.

MORTATTI, M. R. L. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo - 1876/1994. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED; São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

_____. *Ensino de língua e literatura no Brasil*: repertório documental republicano (CNPq/FAPESP). Marília: UNESP-Marília, 2003. Digitado.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação* [online], v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. *Bibliografia brasileira sobre história do ensino de língua e literatura no Brasil - 2003-2011* (CNPq). Marília: UNESP-Marília, 2012. Digitado.

_____. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos CEDES* [online], Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a02v33n89.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Alfabetização no Brasil*: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

MORTATTI, M. R. L.; OLIVEIRA, F. R.; PASQUIM, F. R. Meio século de produção acadêmica brasileira sobre alfabetização: avanços, contradições e desafios. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 5, n. 13, p. 6-31, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/interfaces/article/viewFile/4086/1616>>. Acesso em: 05 maio 2014.

RODRIGUEZ, J. R. Para que serve a dupla avaliação cega por pares? Poder estatal e autorregulação na avaliação dos Programs de Pós-graduação. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 107, p. 267-293, jul./dez. 2013.

SCHEKMAN, R. How journals like nature, cell and science are damaging science. *The Guardian*, [S.l.], 9 Dec. 2013. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/09/how-journals-nature-science-cell-damage-science>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

SAN FRANCISCO Declaration on Research Assessment (DORA). Dez. 2012. Disponível em: <<http://am.ascb.org/dora/>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SCIENTIFIC ELETRONIC LIBRARY ONLINE. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 15 nov. 2013.

SciELO em perspectiva. 2013. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2013/07/16/declaracao-recomenda-eliminar-o-uso-do-fator-de-impacto-na-avaliacao-de-pesquisa/#.U3izXfdUz4>>. Acesso em: 05 maio 2014.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/eventos/material_valdemar/08_verbete.pdf>. Acesso em: 10 nov.2013

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília, DF: MEC/INEP/REDUC, 1989.

_____. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 15 nov. 2012.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília-DF: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento nº. 1). Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>, 2000. Acesso em: 15 nov. 2013.

THIEL, V. *Entrevista*. 18 out. 2011. Disponível em: <http://laboratorio.folha.blog.uol.com.br/arch2011-10-16_2011-10-22.html>. Acesso em: 18 out. 2013.