



Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação

Giving public attention to a practice: the evaluation of essays about the history of education

Clarice Nunes
Universidade Federal Fluminense

Resumo

O artigo torna pública a prática de avaliação dos trabalhos de história da educação realizados pela autora, que desenvolve um sucinto histórico do processo de avaliação dos trabalhos apresentados no âmbito das reuniões anuais da ANPEd e oferece subsídios para pensar as características de um trabalho de qualidade em História da Educação. Discutem-se critérios de aceitação e recusa dos trabalhos assim como procedimentos de avaliação, compreendida como um processo sempre em construção. O aspecto decisivo do debate é o modo pelo qual se forma o consenso do que seja (ou não) um trabalho de qualidade, questão política que obriga a pensar em que sentido certos consensos são realmente favoráveis ao avanço do conhecimento na área.

Palavras-chave: Avaliação, História da Educação.

Abstract

The article makes public the evaluation practice of the education history works done by the author, that develops a brief story of the evaluation process of the works presented at the annual ANPEd meetings, and offers contributions for thinking on the characteristics of a quality work on education history. Works acceptance and refusal criteria are discussed as well as evaluation procedures, which is understood as a process always under construction. The decisive aspect of the debate is the way by which the consensus of what is (or is not) a work of quality is formed, a political issue that obliges to think in what sense certain consensus are really favorable to the knowledge advance in the area.

Keywords: Evaluation, Educacion History.

No ano de 1999 recebi do GT-História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) a incumbência de realizar uma reflexão sobre minha prática de avaliação dos trabalhos de história da educação. Era um oportuno e delicado desafio já que, simultaneamente, tinha sido indicada pelo referido GT como membro do Comitê Científico nos trabalhos preparatórios à 23ª Reunião Anual, que ocorreu no ano de 2000.¹

Escrevi um texto que foi debatido nessa ocasião, dentro do GT, mas nunca foi publicado. Apesar de datado e voltado para uma experiência específica de avaliação, creio que ele trata de questões inevitáveis que temos de enfrentar enquanto pesquisadores convocados a elaborar pareceres para projetos enviados às agências financiadoras, a examinar dissertações e teses ou ainda quando participamos de bancas de concursos públicos e integramos conselhos editoriais de revistas pedagógicas.

Discutir nossas práticas avaliativas é uma necessidade, mas também um grande incômodo. No entanto, a avaliação não é só confronto! A crítica não é só demolição! A avaliação é um processo em permanente construção e a crítica nos ajuda a tornar nossas afiliações teóricas menos partidárias e menos passionais, contribuindo para que abandonemos o reducionismo explicativo, o sectarismo apressado e o ecletismo gratuito.

Resolvi reler o texto que havia escrito. Retirei dele aspectos que julguei demasiado restritos às circunstâncias em que foi produzido, ou seja, em relação aos trabalhos avaliados na 23ª Reunião Anual da ANPEd. Embora o contexto da reflexão continue sendo minha atividade como avaliadora nessa Reunião, no que sou fiel às condições de produção original do texto, introduzi pequenas alterações através do deslocamento de parágrafos ou do corte aos trechos que julguei demasiado específicos, conferindo sempre que possível um caráter mais abrangente às reflexões ora divulgadas.²

Refletir sobre os nossos processos de avaliação implica perguntas variadas e complexas: Como estamos avaliando e com que finalidade? Quais as faces menos expostas e as mais ocultas desse processo? Quem avalia os avaliadores? Em que condições a avaliação vem sendo produzida? Ao avaliar o que lemos estamos definindo o que procuramos. Todo aquele que avalia está, no fundo, revelando o seu projeto ou as idéias preconcebidas que tem sobre a pesquisa. O que está no cerne da avaliação é o modo pelo



qual se forma o consenso do que seja (ou não) um trabalho de qualidade, questão política por excelência, que nos obriga a pensar em que sentido certos consensos são realmente favoráveis ao avanço do conhecimento.

Qualquer prática avaliativa pressupõe uma concepção de avaliação. Na década de 1980 uma comissão especialmente designada, dentro da ANPEd, para propor uma alternativa à sistemática avaliativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), composta pelos professores Ana Maria Saul, Menga Lüdke, Ozir Tesser e Nicanor Palhares de Sá apresentou a avaliação como um processo associado a uma vontade política de transformação da universidade; que garante a participação dos agentes da pós-graduação na construção/reconstrução de sua própria história e opera não só como oportunidade formativa daqueles que atuam nos cursos, mas também como fator impulsionador dos Programas de Pós-Graduação. (FÁVERO, 1999). Essa concepção foi um bom ponto de partida para nossa discussão àquele momento dentro do GT – História da Educação.

A avaliação do trabalho acadêmico só se completa com a avaliação do trabalho administrativo e técnico no interior das instituições. Uma avaliação honesta da qualidade da universidade também depende das condições de trabalho e funcionamento oferecidas a estudantes e professores. Não se trata apenas do quanto se produz, mas da importância social dessa produção. Portanto, a questão da avaliação, com as sanções positivas ou negativas que acarreta, está dentro de uma complexa rede de atribuições e procedimentos institucionais. Avalia-se para verificar se a pesquisa produzida em seu âmbito é relevante e em que medida faz avançar a reflexão em torno de questões cruciais, definidas em cada área de conhecimento. Logo, a avaliação é uma atividade acadêmica que tem implícita uma referência ou um modelo de conhecimento que se pretende implantar, fortalecer e/ou legitimar. Está, portanto, relacionada intrinsecamente a um projeto, seja no âmbito mais específico de uma área de investigação, seja no âmbito mais geral da própria universidade.

Foi dentro dessa perspectiva que interroguei, naquela ocasião, a avaliação dos trabalhos de História da Educação focalizando problemas, riscos, ambigüidades e inconsistências no processo e nos produtos da nossa avaliação. Procurei evidenciar críticas a concepções e não a pessoas. Ao mesmo tempo me expunha numa tentativa de desmiticar o papel do avaliador.

○ meu desejo era de que o debate evidenciasse que avaliar é principalmente garantir a oportunidade de continuar a aprender, de aperfeiçoar nossas investigações, de desconstruir e reconstruir propostas de trabalho. Não se tratava, portanto, de conceber um manual, um modelo de avaliação ou fornecer conselhos.

○ que pretendi foi simplesmente publicizar uma prática, pois me parecia que a única maneira de cultivar o espírito crítico era e é através da ampliação permanente do diálogo. Àquele momento a reflexão em torno da avaliação não pretendia abolir as conquistas efetuadas pelo GT nem fixar-se nelas. Buscava a possibilidade de indicar o que era vulnerável e insustentável nos aspectos teóricos abraçados, de examinar alternativas epistemológicas, de encarar os mecanismos de defesa contra a crítica e a acomodação, que se dedica apenas ao primoramento dos dispositivos rígidos de reprodução da ordem universitária no âmbito dos programas de pós-graduação em educação. Ainda acredito que para dar nascimento ao novo é preciso que nos desembaracemos, não sem dor, mas com decisão, do que temos aprendido, inclusive ensinado.

94 Com a mesma motivação apresento este artigo, que está dividido em dois momentos. No primeiro, faço um sucinto histórico do processo de avaliação dos trabalhos apresentados no âmbito das Reuniões Anuais da ANPEd, até o momento em que apresentei o texto original sobre minha prática como avaliadora nessa instituição. Meu intuito é que as informações sejam úteis para as novas gerações de pesquisadores que não acompanharam esse processo, mas sofrem os efeitos dele. No segundo, ofereço subsídios para pensar as características de um trabalho de qualidade em História da Educação.

A história de um percurso

○ processo de seleção dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd foram de responsabilidade exclusiva dos coordenadores dos GTs até o ano de 1991. Com uma quantidade limitada de trabalhos inscritos, usufruíamos de uma efetiva possibilidade de discussão das pesquisas apresentadas, inclusive com o convite a colegas pesquisadores não vinculados à ANPEd para apresentação das suas investigações de acordo com



temas de nosso interesse. Com a evolução desse processo, acabamos definindo problemas que eram debatidos no encontro dos membros do GT em reuniões denominadas Estágios de Intercâmbio, patrocinadas pelas agências financiadoras e que produziram publicações específicas. (NUNES, 1989). Surgiram os trabalhos encomendados aos próprios integrantes do GT, o primeiro deles relativo à discussão da Historiografia da Educação e Fontes. (NUNES; CARVALHO, 1993).

Na 14ª Reunião Anual da entidade a assembléia geral aprovou a proposta da Diretoria da ANPEd de rever a concepção do formato do encontro anual e o funcionamento dos GTs. Estes tiveram suas funções redefinidas e foram estabelecidos critérios para criação, funcionamento e seleção dos trabalhos. Com relação a este último aspecto, coube ao Comitê Científico, então criado, com base nos pareceres encaminhados pelos coordenadores, tendo presente a proposta de trabalho do GT, e utilizando os critérios de classificação estabelecidos na proposta da Diretoria, a seleção final dos trabalhos pelo mérito, o que veio a ocorrer em 1992. (FERRARI, 1992).

São vários anos, portanto, de um processo de avaliação que, com ligeiras modificações, conjuga no exame dos trabalhos a apreciação dos consultores *ad-hoc* designados pelos GTs, do membro do Comitê Científico e, no caso de recurso, de um pesquisador indicado, geralmente pelo presidente ou coordenador do Comitê, para rever os argumentos contra e a favor da aprovação do trabalho e, ao mesmo tempo, emitir o parecer definitivo. Temos, portanto, um processo de avaliação instituído e consolidado.

No primeiro ano de funcionamento do Comitê Científico sua composição reuniu pesquisadores eleitos pelos associados, pesquisadores indicados pelos programas e pesquisadores indicados pela Diretoria da ANPEd. Fizeram parte do primeiro Comitê: Carlos Roberto Jamil Cury, Clarice Nunes, Gaudêncio Frigotto e Tomás Tadeu da Silva (eleitos pelos associados); Antonio Chizotti e Iracy Picanço (indicados pelos programas) e Miguel Gonzales Arroyo (indicado pela Diretoria da ANPEd). Esse primeiro Comitê construiu coletivamente os critérios para avaliação, após exposição – num momento inicial – daqueles aspectos que cada avaliador havia utilizado durante sua leitura individual.

Na apreciação dos trabalhos um dos critérios adotados foi o de maior rigor para os pesquisadores doutores do que para os pesquisadores

iniciantes. A qualidade de conteúdo e forma foi traduzida, do ponto de vista do conteúdo, na utilização do referencial teórico, no rigor conceitual, na articulação entre referencial teórico e pesquisa de campo, na presença de novas temáticas e/ou abordagens. Quanto à forma, na coerência e precisão das informações, na clareza, fluência e correção do texto.

Com ligeiras alterações, esses aspectos permaneceram e se consolidaram como critérios gerais estabelecidos pela ANPEd, assim sintetizados: pertinência e relevância do tema; consistência teórico-metodológica; lógica na exposição, clareza e precisão de linguagem. A pertinência do tema é dada tanto pela vinculação à temática geral da reunião, quanto pela sua vinculação à área específica do GT. A relevância considera a possível contribuição do trabalho pelo tratamento aplicado, pela discussão do assunto na atualidade e pelo enriquecimento que traz ao debate contemporâneo.

A consistência teórica foi entendida como qualidade na argumentação apresentada, tanto no que diz respeito à articulação de idéias, quanto em relação aos próprios pressupostos e paradigmas escolhidos. Os demais aspectos referem-se às qualidades da redação, incluindo-se aí também a originalidade do estilo. Esses critérios gerais tornaram-se válidos tanto para a demanda livre, quanto para a demanda direcionada pelas temáticas priorizadas pelo GT.

Cabem alguns comentários a esse processo. A criação do Comitê Científico não se fez sem resistências. Elas se expressaram de várias formas, como por exemplo, no temor de que essa medida tivesse como resultado uma diminuição do número de trabalhos inscritos e selecionados para o evento, o que de fato não ocorreu, como relata o ex-presidente da ANPEd, professor Alceu Ravanello Ferrari, na apresentação do relatório da Reunião Anual de 1992.

Embora os coordenadores dos grupos de trabalho vissem no Comitê uma possibilidade de liberação da pressão que sofriam de alguns participantes das reuniões, ansiosos pela aceitação do seu trabalho, também perceberam que tal iniciativa lhes enfraquecia o poder enquanto líderes do próprio GT. Criado para marcar a qualidade acadêmica, que nunca foi uniforme, nem homogênea pelos diversos grupos, o Comitê, assim entendo, foi pensado como um fórum que, tendo a oportunidade de uma visão de conjunto da produção avaliada, se prestaria também a refletir sobre a sua qualidade, ou seja, seus principais problemas, suas possibilidades e avanços.



O Comitê ofereceria, portanto, subsídios para a discussão interna dos grupos e seria, de certa forma, uma instância de apoio à Diretoria da ANPEd, forçando a abertura dos grupos demasiadamente fechados, alguns com graves problemas internos desde sérias disputas e conflitos em torno de questões político-ideológicas, até situações de complexa avaliação, onde parecia evidenciar-se o uso do próprio grupo, pelo coordenador, como instrumento de manobra em favor da presença de certos atores privilegiados, como por exemplo, o *staff* de secretarias de educação.

Na ocasião, a trajetória de certos GTs foi colocada em dúvida, antes de mais nada, porque parecia se desviar dos objetivos centrais que inspiravam a Entidade. Os fatos vividos colocavam em evidência a identidade da ANPEd enquanto instância acadêmica e/ou de militância, obrigando seus membros a refletir sobre as diferenças entre os procedimentos e tempos da pesquisa e da política e sobre as próprias concepções com relação à aplicabilidade do resultado das investigações. Buscar a relação entre pesquisa educacional e política trouxe à tona o debate sobre a relevância da pesquisa e seus produtos, assim como sobre o conhecimento e a competência daqueles que efetivamente tomam decisões.

Além dos critérios de exame do trabalho já descritos anteriormente, o segundo ano do Comitê, do qual também fiz parte, verificou a multiplicidade de sentidos que trabalho ganhava junto aos associados e julgou oportuno distinguir relatos de experiência, informações de pesquisa, divulgação de dissertações e teses. Esse segundo Comitê caminhou no sentido de considerar trabalho apenas textos que envolvessem em algum grau, elaboração teórica, se possível novas, permitindo a formulação de questões que suscitasse discussão e, como comunicação, textos que se destinassem a informar sobre projetos de pesquisa, em andamento ou concluídos, sem necessariamente envolver um aprofundamento teórico e/ou contribuição original ao conhecimento do tema investigado. Esse Comitê decidiu também que não seriam acolhidos trabalhos já efetivamente publicados em livros ou revistas, quando do encaminhamento à Secretaria Geral para sua recepção, o que em parte explica aquele formulário que o candidato à seleção responde e envia preenchido junto com o texto.

De lá para cá consolidou-se essa forma de selecionar trabalhos para as Reuniões Anuais, mas diante do crescimento considerável da demanda para apresentação, em todos os GTs, a limitação de recursos financeiros,

espaço e formato da programação acarretou um impasse. Era preciso arbitrar um número máximo de trabalhos aceitos. Na ocasião pareceu injusto a vários coordenadores de GTs, incluindo a coordenação do GT de História da Educação, limitar a aceitação dos trabalhos a esses aspectos e muito menos não explicitar os motivos de possível recusa, que nada tinham a ver com o mérito. A saída foi a criação da categoria trabalhos excedentes, que provocou também a insatisfação de alguns pesquisadores cujos trabalhos foram assim classificados, embora essa solução lhes permita a divulgação dos seus textos em CD-ROM produzido pela ANPEd. Em meados da década de 1990 surgiram os Posters.

Os GTs que resistiram à existência do Comitê acabaram praticamente se apropriando desse espaço e o acúmulo de trabalho, pelo crescente número de inscrições para participação nas reuniões anuais, junto aos problemas de organização das reuniões do próprio Comitê, dentre outros aspectos, transformou-o, na minha interpretação pessoal, mais num órgão operacional, encarregado de emitir pareceres, do que em instância efetiva de reflexão sobre as questões que atravessam a pesquisa em educação no país, nas diversas áreas de conhecimentos e temas que abrangem.

98

Outros problemas também se acrescentam a esse citado, apesar de todo o esforço despendido pela Secretaria Geral, como por exemplo, as deficiências na primeira triagem dos trabalhos, aquela que os encaminha para os consultores *ad-hoc* e para o próprio Comitê. Acabam sendo aceitos alguns trabalhos que fogem às regras estabelecidas, quanto ao número de páginas, formatação, etc., ou que as burlam, criando situações embaraçosas, que posteriormente tomam grande tempo de discussão do Comitê em detrimento de questões substantivas, reiteradamente adiadas, como o próprio entendimento da qualidade dos trabalhos, já que no Comitê pesquisadores com diferentes áreas de formação e experiência nem sempre também tem clareza ou concordância com relação a este ponto decisivo, que merece ser matizado na especificidade das produções dos GTs e na sua história de construção em torno de áreas de conhecimento, como é o nosso, ou dos diferentes níveis de ensino e temáticas específicas.

Embora esteja focalizando os pontos problemáticos, entendo que, por esforço de pesquisadores empenhados, os pareceres elaborados e enviados – agradem ou não aos candidatos inscritos – vem cumprindo papel pedagógico importante e demonstrando o respeito com que devem ser trata-



das as contribuições examinadas. Nesse sentido, vale a pena destacar um aspecto desse processo: a importância dos pareceres dos consultores *ad-hoc*. Pareceres detalhados e pertinentes são imprescindíveis, sobretudo em caso de discordância entre o parecerista *ad-hoc* e o do Comitê Científico, ou ainda em caso de recusa. Um grande problema enfrentado pelo membro participante do Comitê quando confronta seus pareceres com os dos pesquisadores *ad-hoc* tem sido o caráter lacônico desses últimos, às vezes mais opinativos que analíticos, ou mesmo a omissão do parecerista quanto ao seu papel de avaliador, deixando exclusivamente à cargo do membro do Comitê a responsabilidade pela decisão final de aprovação e/ou recusa dos trabalhos. Em minha opinião, salvo algumas situações específicas, essas atitudes são inaceitáveis, pois tumultuam e fragilizam o próprio processo de avaliação.

Uma questão que me parece importante com relação aos trabalhos e pareceres elaborados é a do anonimato, tanto do ponto de vista do pesquisador que inscreve seu trabalho para apresentação como de quem elabora uma apreciação sobre ele. Com relação aos trabalhos inscritos, o anonimato acaba sendo quebrado de várias formas. Em primeiro lugar, porque quem conhece a produção da área acaba identificando os autores ou, ainda, porque o próprio autor burla a regra do anonimato através das autocitações no próprio texto ou nas notas de pé de página. E o anonimato dos examinadores? Neste ponto a polêmica cresce. Os que o defendem argumentam que sua quebra pode provocar pressões indesejáveis sobre os examinadores, nos mesmos moldes das que afetavam os coordenadores dos GTs, sobretudo quando os candidatos forem provenientes da mesma instituição do examinador.

Acrescentam ainda que, se o GT elege os examinadores *ad-hocs*, indica os membros do Comitê Científico e é informado da escolha da Diretoria, a questão do anonimato já aparece relativizada. Os que recusam advertem para a possibilidade do abuso da crítica ou da condescendência, quando os autores dos trabalhos inscritos são desafetos, no primeiro caso, ou amigos, parceiros ou cúmplices dos examinadores. Sem o anonimato os examinadores se sentiriam mais responsáveis pelas suas afirmações, minimizando-se casos de leitura apressada dos trabalhos ou de comentários desrespeitosos e agressivos.

Como já afirmei anteriormente, a participação no processo de avaliação dos trabalhos inscritos nos torna sensíveis para a discussão do que é

um trabalho de qualidade em História da Educação, do papel do avaliador e dos resultados que a avaliação revela.

O que é um trabalho de qualidade em História da Educação?

Esta pergunta precisa ser dimensionada nos seus diversos e implícitos aspectos que revelam sua complexidade. Antecipam essa interrogação inicial duas outras indagações: o que se entende por um trabalho de História da Educação? Qual o perfil de quem avalia esse trabalho?

Começarei pelo fim. O perfil multifacetado de quem avalia e que inclui a sua própria trajetória, sua posição no campo da produção do conhecimento e sua participação na comunidade dos historiadores da educação, influi decisivamente sobre o seu modo de avaliar. Nesse sentido, o caráter dessa inserção constrói, nele, não apenas uma maneira de fazer a história, enquanto manejo de um ofício, mas sobretudo, um modo de conceber o histórico.

Quanto à concepção de trabalho de história da educação, ela se encontra implícita nas exigências que atendemos quando enviamos trabalhos para serem apreciados em diversos eventos e que nos solicitam a indicação de fontes, da periodização, das categorias utilizadas e dos resultados a que chegamos. Mas será que essa concepção nos satisfaz? Como cada pesquisador concebe cada elemento citado? Não posso responder pelos outros, mas aceito o desafio de recolocar o problema a partir do meu estágio de entendimento das questões com as quais lido ao produzir História da Educação.

Do meu ponto de vista, tanto as fontes quanto a periodização e as próprias categorias não estão dadas. São resultado de um laborioso trabalho do investigador. Os objetivos e as hipóteses que dirigem a investigação norteiam o recorte do tema e com ele a problematização do objeto, que já pressupõe localização e escolha de certas fontes, a periodização desejada e as categorias a serem utilizadas. Ou seja, o historiador vai construindo o seu campo de significado ao transitar por um circuito múltiplo de instituições, tradições teóricas, fontes e produtos, num esforço contínuo através do qual não só constitui as próprias fontes e resultados de pesquisa, mas estabelece estratégias e práticas interpretativas. (NUNES, 1995).

As fontes dos acervos de pesquisa organizados e colocados à disposição para os pesquisadores em instituições públicas ou privadas não se



confundem com as fontes utilizadas nos trabalhos. Claro que elas tem essa marca de procedência, mas o que conta é a seleção que, nos arquivos, o pesquisador opera, primeiro passo para constituir o seu campo de pesquisa. Entendo fonte na acepção mais larga que essa palavra já ganhou depois da contribuição da Escola dos Annales. Fonte é todo tipo de documento acessível ao pesquisador. Mas não existem somente fontes escritas. Existem também fontes orais e iconográficas, para só ficar nessa distinção.

A escolha das fontes utilizadas já é uma questão de método: como tratá-las? Aqueles que se dedicaram ao seu exame o fizeram pela necessidade que a pesquisa lhes sugeriu e suas contribuições são ainda pouco conhecidas e divulgadas entre nós. Trata-se, em geral, da discussão em termos de documentos escritos como, por exemplo, as cartas, os romances, os relatórios dos diretores de instrução ou os depoimentos dos deputados nos anais legislativos. Essas fontes já foram teorizadas entre nós pela própria necessidade dos pesquisadores entenderem a especificidade dos documentos com os quais lidaram. (SANTOS, 1995; GALVÃO, 1996; SOUZA; VIDAL, 1999; FARIA FILHO; RESENDE; ROSA; SOUZA, 1999). Dignos de registro são também alguns trabalhos que procuram refletir sobre as fontes iconográficas. (BARROS, 1995; ALMEIDA, 1999).

○ GT-História da Educação vem discutindo o papel das fontes na produção da pesquisa desde 1987, mas será que já discutiu seriamente a questão da sua teorização? Acredito que, se discutiu, não foi suficiente e valeria a pena, em minha opinião, que isso fosse feito pelos pesquisadores experientes e sensibilizados com uma reflexão cujas implicações, na minha concepção, são mais sérias do que suspeitamos. A teorização das fontes vai revelar a especificidade da sua contribuição, além de afetar a qualidade da argumentação de quem escreve a história.

Teorizar a fonte usada é desnaturalizá-la. É compreendê-la como monumento, no sentido que Le Goff (1984) apresenta. É ultrapassar a barreira simbólica em que ela se constitui para a compreensão do próprio pesquisador. É findar com a ilusão positivista de que se reportando a elas estamos nos reportando aos fatos como eles aconteceram, ilusão que persiste apesar dos nossos arsenais teóricos. Tenho lido vários trabalhos para pareceres em diversas circunstâncias e observo como o pesquisador se deixa livrar e aprisionar pela lógica interna de certas fontes a partir do fascínio que elas exercem, o que empobrece e reduz a análise. ○ feitiço vira contra o feiticeiro! ○ ar-

gumentador fica confinado ao ponto de vista dos “nativos,” como diriam os antropólogos.

Creio, sem receio de cometer um grave erro que, com todo o crescimento da quantidade e qualidade dos nossos trabalhos, com a evolução da discussão sobre o papel das fontes e mesmo da elaboração de bancos de dados e bibliotecas virtuais, poucos entre nós exercem a prática de desmitificá-las, de compreender que, se a fonte tem uma referência precisa, seja pela origem, pela autoria ou pela finalidade, múltiplos podem ser os seus níveis explicativos, tanto no aspecto explícito, quanto no que diz respeito às significações implícitas que o historiador vai procurar desvendar. Estas últimas também são fruto de um intenso trabalho de relações que cruzam informações dos documentos analisados com informações e análises conjunturais, com aspectos dos textos teóricos eleitos, dentre outras possibilidades.

Chamo a atenção para o fato de que muitas vezes temos feito, com relação à história oral, objeto de farto debate entre os historiadores, inclusive os da educação, um uso displicente, apressado, e que nos retira a possibilidade de apropriarmos da riqueza dos depoimentos com os quais trabalhamos, porque não lhes questionamos o caráter de monumento. (LOURO, 1990).

A definição dos tempos (periodização) e espaços dos nossos objetos de estudo também não estão dados *a priori*. Constituem o paradigma dos problemas que estudamos, ou seja, são coordenadas que se incorporam aos projetos de investigação como dimensão fundamental de questões teóricas, com repercussões políticas para os temas que trabalhamos. Precisamos nos perguntar, assim compreendo, o que essas coordenadas nos permitem enxergar e com que alcance. As interrogações que compõem um objeto de estudo podem exigir que o historiador trabalhe com diferentes temporalidades, por exemplo. (NUNES, 1992).

As categorias, por sua vez, são instrumentos de pensamento. (LOPES, 1992). A partir dos aportes teóricos que elegemos definimos, no início da pesquisa, certas categorias que nos ajudam a analisar o objeto de estudo. Mas será que, no caso da pesquisa histórica, trabalhar com categorias significa apenas aplicá-las? Entendo que a tensão entre a empiria e a teoria nos impele a recriar as categorias, saturando-as da historicidade do próprio objeto. É difícil realizar esta tarefa e poucos historiadores a empreendem, como por exemplo Ilmar Mattos (1994). Com relação ao uso das categorias



encontramos trabalhos que, se apresentam a preocupação com o seu uso, operam ainda a cisão entre as informações dos arquivos e os conceitos usados, o que se manifesta pela justaposição de ambos.

É oportuno destacar também o caráter mágico que o uso de certas categorias parecem adquirir para seus portadores como se fosse uma espécie de “salvo-conduto” para aprovação nos processos de avaliação. Eu me pergunto se a obrigatoriedade de definição de categorias deve constituir critério de avaliação. O manuseio de fontes, a eleição de interlocutores e leitores já não delineiam opções epistemológicas e afinidades eletivas?

Com essas indicações, assim entendo, assumo algumas posições que informam meu olhar no exame dos trabalhos de história da educação que tenho em mãos, ou o que entendo que seja um trabalho de história e, conseqüentemente, de história da educação. Para mim, a narrativa histórica é a expressão de um caminho possuído, intimamente possuído pelo pesquisador. É um problema teórico. Não se confunde com narrativa ficcional, pois exige um aparato documental, validação de conceitos, elaboração de hipóteses e explicitação de referências bibliográficas, o que não impede o estilo literário, o esforço de reunir rigor e imaginação. O que notamos, nessa busca, muitas vezes é o desbalanceamento, ora mais rigor e menos imaginação e vice-versa.

O que fundamentalmente procuro realizar na minha produção, o que não significa que necessariamente consiga, e busco ver nos trabalhos dos meus pares é, sobretudo, a articulação teórico-empírica expressa na narrativa. Considero importante ressaltar que levar a empiria a sério não é adotá-la em seus próprios termos, mas permitir que ela provoque os aportes teóricos escolhidos, o que evita as “camisas de força” e os dogmas. Só assim nossas escolhas teóricas são testadas, o que nos obriga em alguns casos a alterar nossas decisões e, portanto, a forma de pensar e construir o objeto de estudo. Eu tive a oportunidade de escrever um artigo dedicado a apreciar as relações teoria/empíria e no qual reflito sobre as suas exigências e obstáculos. A tradução da possibilidade dessa articulação aparecem em alguns aspectos que, num esforço de explicitação, passo a identificar:

- a capacidade do autor delimitar com clareza seu objeto de estudo e fazer perguntas significativas às fontes escolhidas;



- a habilidade de fazer uma revisão bibliográfica cuidadosa e adequada às questões levantadas;
- a capacidade de criar problemas ainda não sugeridos, explorar fontes ainda não estudadas e, principalmente, de recriar um objeto já estudado;
- o investimento teórico, traduzido na busca da superação de explicações maniqueístas, na elaboração de matizes interpretativas, na identificação e exame das contradições, tensões e resistências presentes no objeto, na elaboração de relações pertinentes e ousadas entre os vários aspectos que sua problemática inclui;
- a criatividade expressa ao destacar ângulos imprevistos no tratamento do tema;
- a abertura e a consistência para dialogar com a produção historiográfica existente, aproximar certas questões da história das de outras áreas de conhecimento no âmbito das ciências humanas e sociais, criticar os próprios fundamentos sobre os quais se desencadeia seu processo de investigação e elaborar seus instrumentos de análise, relativizar seus próprios achados;
- a apresentação de uma bibliografia atualizada;
- uma escrita clara e um estilo pessoal que expressam um esforço honesto e persistente de pensar o objeto.

Em suma, busco o discernimento que mapeia e avalia a herança recebida para avançar além dela, expandindo o objeto, dinamizando o método e exorcizando toda a necessidade de fetichizá-lo, toda a centralização teórica que cria adeptos e crentes, mas não pesquisadores. A ousadia do pesquisador se expressa na fidelidade ao objeto que constrói e que, julgo, o levará a interrogar a teoria da qual parte, a transformar de modo incessante o próprio método e a renunciar aos pontos de vista que arduamente conquistou, se assim se fizer necessário, recusando transformar certas opções em monópólio do pensamento crítico.

Busco, quando leio um trabalho, ser persuadida, ser convencida pelo autor. E, ao mesmo tempo, resisto à essa persuasão. Pergunto-me: o que é saber mais? É acrescentar maior quantidade de conhecimento ao conhecimento adquirido, ou seja, saber mais sobre o mesmo, ou é procurar saber de



outro modo? Saber mais é, a todo custo, localizar documentos desconhecidos referidos ao tema? Nem sempre o inédito é garantia de excelência.

Essas concepções constituem uma referência implícita para mim quando avalio trabalhos de história da educação e se confrontam, na prática do exame dos trabalhos, com uma heterogeneidade de perspectivas, possibilidades e limites. Nessa ocasião, alguns aspectos mencionados anteriormente se cruzam, podendo influir (ou não) na aprovação do trabalho para apresentação na reunião anual. Em primeiro lugar, os trabalhos apresentam uma grande variedade de temáticas, períodos, não referindo-se apenas àqueles temas e períodos que o avaliador mais conhece ou aprecia. Variam também quanto ao seu nível de profundidade, refletindo, de certa forma, o que predomina em termos da produção dos programas.

As contribuições extraídas de dissertações, teses de doutoramento e teses de concurso de docência são mais numerosas do que as provenientes de pesquisas em andamento ou concluídas. Predominam também trabalhos que utilizam preferencialmente a literatura nacional. Poucos são aqueles que se reportam a uma bibliografia internacional.

Os aspectos citados revelam que a concepção da qual parto pressupõe um certo modelo de pesquisa e de pesquisador dos quais certos trabalhos inscritos estão mais próximos e outros mais distantes, o que me obriga, na prática, a flexibilizar o meu ponto de partida e a ter sempre em mente o suposto de que a minha forma de conceber a produção do conhecimento histórico não é a única, e embora possa me parecer a mais satisfatória, até o momento, pode não ser unanimemente partilhada ou mesmo compreendida por alguns dos meus pares dentro do GT-História da Educação.

Procedimentos de avaliação dos trabalhos de História da Educação

Utilizo os seguintes procedimentos de leitura dos trabalhos de história da educação. Inicialmente leio e anoto minhas primeiras impressões. Verifico, nessa leitura, se o autor atingiu os objetivos a que se propôs. Faço, em seguida, uma outra leitura me detendo na qualidade da argumentação e distinguindo se o autor define (ou não) com clareza o seu problema, realiza (ou não) interpretações plausíveis, apresenta (ou não) um texto inteligível e coerente. Elaboro, então, um parecer preliminar.

No caso de selecionar um número limitado de trabalhos, procedo a uma terceira leitura de natureza comparativa, criando uma espécie de escala de contraste, na qual procedo à distinção dos trabalhos que serão ou não aceitos. O que ilumina essa escala é a maior ou menor aproximação dos textos ao conjunto de concepções anteriormente mencionadas e que funciona como uma espécie de parâmetro de avaliação. Considero também, caso tenha as informações, se o trabalho já foi apresentado em outros fóruns, divulgado em livros ou periódicos, se é continuidade de pesquisa ou fruto de pesquisa financiada. Observo também o escôpo e a relevância do objeto.

A complicação não é com os trabalhos considerados excelentes ou insuficientes, mas com aqueles que estariam na fronteira entre o bom e o regular. Aí outros critérios interferem na decisão final. No caso do GT, o conhecimento da sua trajetória e a sensibilidade para necessidades e demandas que ele expressa podem ser acionadas. Tendo a resguardar a diversidade de temas e tratamentos, quando este critério não fere os objetivos do evento ou publicação que abrigará o trabalho.

Procuro redigir os pareceres de modo a ressaltar os aspectos positivos do trabalho, as contribuições, os problemas e as dificuldades que apresenta. Mesmo que não agrade ao autor, procuro elaborar a crítica sempre com a intenção de não desqualificá-lo, ironizá-lo ou desrespeitá-lo. Faço um grande investimento no sentido de apresentar, da forma mais clara possível, os motivos pelos quais um trabalho é considerado aceito ou não. Talvez valesse a pena esclarecer quais motivos me levam a recusar certos trabalhos. Isto ocorre quando, o autor:

- não atinge os objetivos aos quais ele mesmo se propôs;
- não demonstra a relevância do seu trabalho para a história da educação brasileira;
- não problematiza seu tema;
- não acrescenta algo de novo à problemática estudada;
- não utiliza as fontes já disponíveis;
- não desenvolve idéias que lançou ao longo do texto.

E, quando o trabalho:

- está autoreferido;



- está num nível preliminar de análise;
- está com uma discussão teórica insipiente;
- ignora qualquer diálogo com a historiografia sobre o seu tema;
- apresenta incoerências lógicas e hiatos na construção de pensamento.

Esses critérios de recusa, tanto quanto os de aceitação, que explicitarei neste texto não se pretendem um modelo, mas a publicização de uma prática. Não estou e nunca estive isenta de cometer injustiças nesse processo, apesar dos cuidados assumidos no encaminhamento das avaliações que realizo. Nem sempre também prevalece minha concepção de qualidade, quando os trabalhos avaliados incluem outras instâncias avaliadoras. Como membro do Comitê Científico, por exemplo, enviei os pareceres para a reunião que definiu a decisão final sobre cada trabalho já com a minha escala de prioridade. Nessa ocasião ainda não tinha o conhecimento do parecer dos consultores *ad-hoc*. De posse dos pareceres dos consultores *ad-hoc*, já na reunião do Comitê, procedi à sua leitura averiguando concordâncias e discordâncias. No último caso, os dois pareceres (o do consultor *ad-hoc* e o do membro do Comitê) vão para um outro membro do Comitê que dá o seu parecer conclusivo.

Em todo o processo de avaliação que inclui várias instâncias ocorrem alguns desacordos. Estes merecem uma discussão aprofundada, pois em alguns casos podem resvalar no abuso da crítica. Esta é uma questão nebulosa difícil de demonstrar e enfrentar, mas concreta e perturbadora quando as disputas entre instituições permanecem dissimuladas e fazem da crítica um instrumento que manipula dados e informações, um dogmatismo pelo avesso, onde o não dito tem mais força que o dito.

Se não escapo, como meus colegas, da subjetividade na avaliação dos trabalhos lidos, também é forçoso reconhecer que nossa arbitrariedade tem limites, aqueles fornecidos pela partilha das nossas formas de pensar e operar a pesquisa numa comunidade que define acordos e fronteiras entre o que é aceitável ou não, o que é considerado qualidade ou não. Portanto, as condutas valorizadas estão também condicionadas por códigos construídos nos processos de interlocução de produção do conhecimento. A crítica convive, o tempo todo, com a tensão da firme defesa de certos aportes teóricos escolhidos e nunca é demais lembrar que a autoridade da crítica provém da autocrítica, assim como a autoridade do avaliador advém não da sua imunidade, mas do fato de que também é avaliado.

Notas

- 1 Participei como membro eleito do Comitê Científico nos anos de 1992 e 1993 e como membro indicado do GT nos anos de 1999 e 2000.
- 2 A versão original deste texto foi lida e comentada por Ana Waleska Pollo de Mendonça, Diana Gonçalves Vidal, Eliane Marta Teixeira Lopes, Lúcio Kreutz, José Gonçalves Gondra, Maria Lúcia Spedo Hilsdorf, Marta Maria Chagas de Carvalho e Marcos César de Freitas. A todos reitero meus agradecimentos embora seja exclusivamente minha a responsabilidade pelas idéias apresentadas.

Referências

ALMEIDA, Stela Borges de. **Educação, história e imagem**: um estudo do Colégio Antonio Vieira, através de uma coleção de negativos em vidro dos anos vinte e trinta. 1999. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

BARROS, Armando Martins de. A escola vai ao correio: os cartões-postais sobre educação pública no Distrito Federal do início do século. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa histórica**: retratos da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Gráfica da UERJ, 1995.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Educação, modernidade e civilização**. Fontes e perspectivas de análise para a História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; RESENDE, Fernanda Mendes; ROSA, Walquiria Miranda; SOUZA, Laurena Cristina Belo de. Fontes para a história da educação em Minas Gerais no século XIX. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 73-90, mar./ago. 1999.

FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da CAPES. Anexo – A mudança de critérios de avaliação dos programas de pós-graduação: subsídios para uma tomada de posição da área de educação. In: **ANPEd**. A avaliação da pós-graduação em debate. São Paulo: ANPEd, 1999.

FERRARI, Alceu Ravanello. **Apresentação**. Caxambu, v. 2, n. 5, p. 5-27, out./dez. 1992 (Relatório da 15ª Reunião Anual da ANPEd, 13 a 17 de setembro de 1992).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em história da educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 99-120, jul./dez. 1996.

LE GOFF, Jacques. **Documento/monumento**. Enciclopédia Einaudi – Memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Fontes documentais e categorias de análise para uma história da educação da mulher. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 105-114, 1992.



LOURO, Guacira Lopes. A história (oral) da educação: algumas reflexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 47, p. 21-28, jul./set. 1990.

MATTOS, Ilmar Rohllof de. **O tempo saquarema**. A formação do Estado imperial. Rio de Janeiro: Access, 1994.

NUNES, Clarice (Org.) Diretrizes e bases da educação: o nacional e o regional na história da educação brasileira. **Cadernos ANPEd**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 10-14, 1989.

———. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 159-160, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPEd**, Porto Alegre, n.5, p. 7-64, 1993.

NUNES, Clarice. Articulação teórico-empírica na pesquisa histórica: notas de estudo. **Série Documental**. Eventos (MEC/INEP), Brasília, n.6, p. 54-67, abr. 1995.

SANTOS, Paula Martini dos. Anais legislativos: possibilidades e limites dessa fonte de pesquisa para a história da educação. In: CARVALHO, Marta Maria Chagas de; GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa histórica: retratos da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Gráfica da UERJ, 1995.

SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de; VIDAL, Diana Gonçalves. **A memória e a sombra**. A escola brasileira entre o Império e a República. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Clarice Nunes
Pesquisadora do CNPq
Profª Drª Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal Fluminense
Grupo de Pesquisa Das Políticas Públicas à História
e a Memória da Educação Fluminense
Rio de Janeiro | Rio de Janeiro
E-mail | drcnunes@uol.com.br

Recebido 20 jun. 2005
Aceito 27 jun. 2005