

História intelectual e história da educação*

Luiz Felipe Baêta Neves

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia

Cronistas, autores de contos, novelas e romances e escritores de muitos matizes e origens já – por muitas vezes e maneiras – falaram (e escreveram) do mito da página em branco. Do mito da primeira página que resiste, tão pacífica quanto heroicamente, ao desejo do que pretende marcá-la, modificar sua branca pureza, com os sinais da escrita.

Palestrantes que querem conspurcar essa imaculada limpidez também podem passar por essa experiência difícil. E uma das maneiras pelas quais se pode romper essa resistência ao nascimento ou, ao menos, contornar, digamos, esse “sintoma” é falar dele. Com isso, admito duas coisas. A primeira é que a escrita, essa escrita de agora, é uma forma de defender-me da competência do auditório. Competência cuja outra face é minha sensação de fragilidade diante de uma tarefa suposta maior que minhas forças e que terá olhos e ouvidos argutos e poderosos a observar minha tentativa. A segunda coisa a admitir é que,

desde logo, me declaro sob a proteção, jesuíta e maiúscula, de São Michel de Certeau, que tanto me ajudou a compreender que, como o que se inscreve nesta página, a história é uma escrita e, eu, reverente, sob este signo combatarei.

A história intelectual é uma ponderável rede dispersa em alguns decênios de reconhecimento acadêmico. Proporei apenas alguns dos pontos que me parecem especialmente atraentes não apenas por sua estética, por sua beleza de construção, mas, também, por sua ética, ou seja, pela posição que ocupam na luta, sem fim, contra as máscaras da totalidade totalitária.

As relações desses traços de um grande edifício terão uma articulação com a história da educação brasileira. Para tanto, conto com a intervenção dos especialistas que aqui se reúnem e que, gostaria, me ajudassem a “contrapontuar” o eixo central da minha explanação.

* * *

* Artigo redigido a partir da exposição realizada no Grupo de Trabalho História da Educação na 28ª Reunião Anual da ANPEd (Caxambu, MG, 16 a 19 de outubro de 2003).

Na história das idéias, uma primeira observação que se poderia fazer seria quanto à sua duração. Mui-

tas vezes, elas parecem-nos familiares, muito próximas a nós mesmos, ao nosso tempo. As palavras têm materialidade própria, quase atemporal; as mesmas palavras ou, se preferirmos, os mesmos significantes podem ser lidos em inscrições de monumentos de antigas civilizações, em discursos latinos, em livros de Montaigne, em palavras de Disraeli ou em novelas de televisão.

Essa, por vezes, longuíssima duração é o fio condutor de leituras – ou escutas – que oscilam ambivalentemente diante da história. Ora (leituras e escutas) parecem reconhecê-la ao (con)fundi-la com a extensão temporal, ora parecem negá-la ao reificar os significantes que passam a se transformar em evidências, sinais auto-suficientes de si mesmos. Naquele primeiro momento, há uma “saturação histórica” que parece, no segundo momento, resultar em uma reificadora negação da história.

Podemos fazer um breve exercício de peso, papel e função que damos às palavras, às idéias e a suas “disposições” discursivas com o auxílio de uma passagem que transcrevo livremente e diz o seguinte: para que uma “história histórica” da literatura fosse escrita seria preciso reconstituir o meio, pesquisar quem e para quem escrevia; quem lia e por que. Seria necessário investigar que tipo de formação os escritores receberam, o mesmo devendo ser feito com os leitores.

O trecho continua em uma percuciente lista de tarefas a cumprir, tarefas que mostram bem a presença dos cuidadosos procedimentos da antropologia em trabalhos de uma história que nos parece contemporânea a nós próprios. E que, arrisco, atribuiríamos quer a um “senso comum cultivado”, tal a sua faculdade de parecer... consensual e familiar, quer, em uma segunda hipótese, a autores já consagrados e que, nos últimos vinte anos, aproximadamente, vincaram, a seu modo, a história intelectual, a história das idéias – e de suas possibilidades de leitura, de circulação, de recepção, de interpretação. Poderíamos, sem muito hesitar, apontar para historiadores que, tendo estabelecido novos temas – ou novas maneiras de constituirlos –, foram decisivos para a própria história da educação enquanto prática teórica.

Aposto que pensaríamos em Roger Chartier (1996, 1998) ou Robert Darnton (1980, 1992). A história que eles fizeram e fazem ainda está quente, saída há pouco de sua imaginação teórica criativa e operosa. Ocorre que, como em um ardid, como uma peça que os próprios atores/historiadores pregam a si mesmos, ... o texto é de 1941, não está em nenhum tratado posto que é uma resenha e seu autor é, ninguém menos, que Lucien Febvre (1992).

Se nos dermos conta de forma produtiva desse pequeno ardid, provocado pelo momentâneo ocultamento do “primeiro autor”, voltaremos, benfazejamente, os grandes intérpretes da peça que nos pregaram ao se confundirem, fundindo suas falas “contra” eles mesmos. O texto de Febvre tem uma validade que extrapola seu tempo, sua época de produção originária. Mas, dito isso, não estamos dizendo que essa produção não pode ser historicamente estudada e compreendida “lá”; estamos dizendo que suas afirmações foram reapropriadas, decênios depois de escritas, por colegas que deveriam ser bebês quando um grande patriarca da nova história estava produzindo o texto que parafraseei.

Nossa peça imaginária pode ser vista como uma encenação teatral “real”: o texto é (supostamente) o mesmo, mas a cada dia em que é representado... ele é outro. A idéia de repetição é fértil em ensinamentos; talvez o mais difícil de ser apreendido – o aceito – é que as repetições não são uma reiteração do Mesmo. Pelo menos, não necessariamente ou majoritariamente. A repetição é, lembremos, decisiva na história da psicanálise. E os que se analisaram – ou a estudaram... – sabem da angústia que se instala no paciente ao imaginar que está “se repetindo”, “não diz nada de novo”, “a terapia não avança”. O psicanalista, contudo, sabe que a cada vez que aquele suposto Mesmo é dito ele se enquadra, interage, com uma situação que é nova; afinal “cada sessão é uma sessão”, assim como cada dia de encenação de uma peça de teatro é diferente dos outros.

Há, pois, (uma) conjuntura que se articula, diferencialmente, a (uma) estrutura; nem estruturas são ossaturas aistóricas nem conjunturas são meros “reflexos” epifenomênicos das estruturas.

A história da educação no Brasil dá-nos um exemplo “clássico” da questão da temporalidade de que trato. Durante boa parte do século XVI, os missionários jesuítas lançavam mão de um proselitismo nômade. Era nômade porque imaginava que a repetição de certas palavras sagradas ou de certos comportamentos era sinal de conversão definitiva. E, assim, poderiam levar adiante o verbo divino. Essa repetição não tem a ver com a das nossas considerações anteriores porque a repetição dos indígenas, vista por nós, era transcendente não só porque significava um Mesmo conhecimento eternamente estabelecido mas, também, porque não repetiam palavras ou comportamentos históricos e, sim, oriundos do dogma, do divino, do celestial. O momento da repetição era o do conhecimento da Verdade e, nesse imaginário, não se pode enunciar a Verdade sem a conhecer.

Sabemos todos que o combate dos soldados de Cristo, nesta terra dos papagaios e em outras, mudou de estratégia e táticas de conversão, mas, infelizmente, é impossível desenvolver isso agora, a repetição, nessa e em outras acepções, foi (é?) decisiva para a compreensão das práticas pedagógicas entre nós.

* * *

Na história intelectual, ilustração (paradoxalmente) esclarecedora é a dada por qualquer fundamentalismo. O fundamentalismo religioso, visto como “fenômeno genérico”, é exemplar na negação de dois pólos capitais do debate moderno em história que são a interpretação e a relatividade – e ambos, voltaremos.

A leitura fundamentalista do texto sagrado não o interpreta nem o contextualiza. O texto é “auto-suficiente”; é transparente, não aceitando o que quer que se possa chamar de mediação. Ele é “auto-evidente”; sua leitura dispensa comentários porque sua origem não é histórica; ele é igual a sua origem, sagrada e “fora do tempo”, ele é como uma eterna repetição do “mesmo”.

Não é difícil imaginar, na história política das idéias, a complexa, ou mesmo impossível, solução para o diálogo e/ou o estabelecimento de acordos que

envolvam grupos ou Estados de caráter fundamentalista. O estabelecimento de pautas de conversação ou, no caso da história do ensino, o pluralismo conceitual em políticas pedagógicas públicas tornam-se tarefas de execução penosa (para dizer o mínimo) quando está suposta uma Verdade única – e um povo eleito para guardá-la ou, o que é mais grave, expandi-la.

Mesmo em países de tradição democrático-liberal, há cristalizações fundamentalistas, de maior ou menor duração e poder, de que é exemplo paradigmático o ensino de uma história humana criacionista ou científica e as interdições e tolerâncias que são geradas nos Estados Unidos.

As relações do que denominei de “cristalizações” com estruturas de poder – e de saber – dominantes ou abrangentes demandam, sem dúvida, análises interdisciplinares sofisticadas. Não apenas porque implicariam trabalho que se poderia classificar em seus resultados finais como transdisciplinares, mas pelo cândido fato de levar à esfera pública algo que, por e em princípio, a ela não pertenceria, qual seja: a análise, histórica e culturalmente determinada, do sagrado, do intangível, do que ao humano transcende.

Se não acreditássemos que a negação fundamentalista da interpretação é... uma interpretação e que ela pode ser historicamente observada, simplesmente estaríamos impedidos de escrever a história intelectual no que esta possa ter de mais vivo e promissor.

* * *

Lembro-me de um momento de meu período, longo, de trabalho no Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro. Momento que, sendo tão breve e ocasional, tem uma curiosa permanência na minha memória. Enquanto aguardava alguém, em uma sala da administração, vi, pousada em uma mesa, uma dissertação de mestrado sobre Lourenço Filho. Creio que se intitulava *As idéias pedagógicas de Lourenço Filho*, ou algo semelhante. Abri o volume para ver o sumário do trabalho mais para passar o tempo do que por qualquer motivo vindo do interesse profissional ou

da curiosidade que pudesse ter pelo assunto. Voltemos ao inesquecível sumário: compunha-se de, se lembro bem, uma introdução, cinco capítulos e uma conclusão. Os quatro primeiros capítulos ocupavam-se, sucessivamente, da situação econômica, do quadro social, das estruturas de poder e dos antecedentes históricos da pedagogia lourenciana. O quinto capítulo tratava do objeto precípuo da dissertação: as idéias pedagógicas de Lourenço Filho. Era, tal capítulo, um resumo digamos neutro, do que o pensador brasileiro consideraria como as principais questões da educação e de seu papel no Brasil.

A conclusão pouco concluía e buscava, penso, atender a uma exigência (suposta) metodológica e ao bom-tom acadêmico.

O que talvez seja a razão da perduração “mítica” dessa dissertação em mim deriva de seu caráter tornado simbólico, ou: ela é o símbolo de uma enorme gama de artigos, dissertações e teses – que, penso, é uma constelação de estrelas que perderam a luz mas não a existência física.

Em que penso? Penso que nossa simbólica dissertação é um esforço de enquadrar o pensamento de Lourenço Filho em uma “perspectiva histórica”. Ora, o que foi feito foi falar de “história” durante quatro capítulos para mostrar como as idéias são “reflexo” ou “superestrutura” ou *x* de alguma coisa que baseia – ou emoldura, encaixa – o que o pensador pôde exprimir. Quando dele se vai falar, vemos que, de fato, ele foi expulso da história; a história não está nos seus textos. Eles não são observados em sua constituição mesma que é historicamente compreensível em seus enunciados, em sua participação em uma trama de enunciados, em sua relação com instituições, editoras, leitores, na articulação da trajetória intelectual do autor na cena brasileira. E assim por diante...

O incômodo que essa posição me causou – me causa – não tem, por óbvio, nenhuma idiossincrásica fobia pessoal quanto à contextualização de textos ou de expressões oralmente apresentadas. Tem a ver, tal desconforto, com a suposição de que a história “pára” quando o texto começa. De modo geral, essa é a pior herança que os “novos historiadores” receberam do

passado. Uma sucessão freqüentemente contínua, sem cortes, disrupções, esgarçamentos ou rupturas de idéias. E... autores, vidas-e-obras, que se sucedem e cujo conhecimento é beneficiado substancialmente por noções, que deveríamos olhar mais de perto, como, por exemplo, as de influência ou geração.

A escrita da história social das idéias ou da intelectualidade ou do imaginário tem, justamente, na análise de contextos alguns de seus debates mais produtivos. Quer pensemos em Quentin Skinner (1978, 1996) e seu contextualismo lingüístico ou em Reinhart Koselleck (1997) e sua história dos conceitos. Ou, mesmo, na hermenêutica crítica de Paul Ricoeur (1983-1985, 1986) ou nas acuradas, trabalhosas, quando não surpreendentes e luminosas análises conjunturais de Roger Chartier (1996, 1998) ou Robert Darnton (1980, 1992). Ou, ainda, na devastadora crítica de Michel Foucault (1966) ao amálgama, justificado, que faz da história tradicional das idéias e sua proposta de uma arqueologia do saber, e de uma singular genealogia histórica. Ou no historicismo pragmatismo combativo de Richard Rorty (1992).

Relembro que falei de debater; não há um “bloco monolítico” constituído pelos chefes de escolas teóricas que mencionei. Eles têm momentos de aliança e antagonismo, mas isso não nos impede de perceber “campos semânticos comuns” e... inimigos em comum que ajudam a constituição do que poderíamos chamar de coincidência/convivência de opostos.

Vou tocar em alguns dos itens que julgo mais relevantes e mobilizadores para a compreensão da história intelectual que, antes tarde do que nunca, definiria provisoriamente como um intercruzamento ou, aditivamente, um entrecruzamento de elementos da história das idéias, da história das mentalidades e da história cultural.

A história, trate ela de que período tratar, é uma história do nosso tempo, das opções teóricas que hoje fazemos para constituir uma fatia de um trecho temporal passado. Quem constitui alguma coisa do século XVII o faz a partir de uma escolha conceitual, que não é arbitrária ou injustificada, com base no estado atual de uma dada questão em nosso tempo. Michel

de Certeau (1975) dizia alguma coisa próxima a: as fontes são uma restrição a nossos projetos e, assim, penso, são um conjunto, não apenas de informações, como nos cansamos de ouvir, mas um conjunto de limitações à expansão de nossos desejos (narcísicos) de conhecer. A observação seminal de De Certeau alia-se ao combate daquilo que se poderia chamar “erro máximo” do historiador, de qualquer especialidade, que é o anacronismo.

Quando digo que a história é sempre a do presente não estou me posicionando como um empiricista que sonha em fazer “aplicações”. Não, não é para aplicar uma “teoria” sobre uma “realidade”, como se linguagens fossem capazes de “verificar” coisas; o conceito de cão não ladra, diria Spinoza. O que pretendo é evitar “o erro máximo” que mencionei. O anacronismo é um exercício de poder abusivo porque atribui a autores e obras intenções e significados que sequer poderiam ter imaginado em seus contextos originários de formulação. Ou seja, é preciso que observemos o mais próximo possível o século XVII, por exemplo, para que possamos, o mais que pudermos, evitar um jogo de posições em que se acaba por produzir uma mitologia daquele século, que passa a ser um século XXI disfarçado ou caricatural.

É preciso que conheçamos o contexto lingüístico do seiscentismo, sendo decisivo que aliemos a compreensão do significado de uma proposição ao uso que dela é feito na conjuntura que se analisa. Esse exercício de extrema curiosidade e atenção é um exercício de aproximação e um exercício de afastamento. Aproximamo-nos do século XVII não para descobrir um momento da história do Mesmo, do novo idealizado Ocidente; fazemos isso para que nos possamos dar conta da distância, da diferença que nele encontramos. Tal diferença terá, entre outros efeitos benéficos, o de evitar que naturalizemos discursos de hoje e que possamos por à prova nossas próprias hipóteses sobre o “outro” período.

Podemos contrastar tal posição com a de um historiador de grande influência como Arthur Lovejoy (1970), que isolava “unidades de idéia” e as seguia através de séculos.

John Pocock (2001) evita os efeitos desse anacronismo tão arraigado com a proposição seguinte: relações entre a gramática, que permitem as várias construções lingüísticas de um determinado período e, em contrapartida, os desempenhos específicos verificados no seu anterior, constituiria o objeto privilegiado da análise do discurso político.

A busca da compreensão de situações escolhidas em um passado mais ou menos recuado não se confunde com a perquirição de “fatos originais/originários” que poderiam ser descobertos em sua verdade primeira, como o faria um ingênuo arqueólogo amador que encontrasse, por uma “descoberta”, o vestígio “comprovar de uma civilização”... ou o “elo perdido”. O que podemos fazer é comparar horizontes interpretativos que sempre serão impuros porque históricos e filhos de contingências... demasiado humanas.

Richard Rorty (1992) chama a atenção para a relativa imprecisão de qualquer tradução. Mesmo o melhor tradutor compara palavras, expressões, discursos que estão marcados por suas vinculações sociais e culturais. Não há “equivalência pura” porque haverá sempre uma teia, um “tremor” histórico que faz do tradutor – de palavras ou culturas – alguém que procura a melhor correspondência relativa entre as línguas “tremidas” que põe em contato.

Reinhart Koselleck (1997) critica a transferência descuidada para o passado de expressões modernas, contextualmente determinadas e a prática da história das idéias de tratá-las como constantes, articuladas em figuras históricas diferentes mas elas mesmas fundamentalmente imutáveis. Como em um bizarro casamento entre essências que, em se deslocando no tempo, se ligam a diferentes quadros históricos.

Referências bibliográficas

- CERTEAU, Michel de. *L'écriture de l'histoire*. Paris: Gallimard, 1975.
- _____. *La fable mystique*. Paris: Gallimard, 1982.
- CHARTIER, Roger. *Au bord de la falaise: l'histoire entre certitude et inquiétude*. Paris: Albin Michel, 1998.

_____. *Culture écrite et société. L'ordre des livres* (XIV–XVIII siècle). Paris: Albin Michel, 1996.

DARNTON, Robert. Intellectual and cultural history. In: KAMMER, Michael (Ed.). *The past before us: contemporary historical writing in the United States*. Ithaca: Cornell University Press, 1980.

_____. *Gens de lettres, gens du livre*. Paris: Ed. Odile Jacob, 1992.

FEBVRE, Lucien. *Combats pour l'histoire*. Paris: Armand Colin, 1992.

FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard, 1966.

KOSELLECK, Reinhart. *L'expérience de l'histoire*. Paris: Gallimard/Le Seuil, 1997.

LOVEJOY, Arthur. *The great chain of being*. Cambridge: Harvard University Press, 1970.

POCOCK, John (Greville Agard). *The machiavellian moment*. Princeton: Princeton University Press, 2001.

RICOEUR, Paul. *Essais d'herméneutique II*. Paris: Ed. du Seuil, 1986.

_____. *Temps et récit*. Paris: Ed. du Seuil, 1983-1985.

RORTY, Richard. *Objectivity, relativism and truth*. Philosophical Papers. Cambridge: Cambridge University Press, 1992 (volume 1).

SKINNER, Quentin. *The foundations of modern political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

_____. *Reason and rhetoric in the philosophy of Hobbes*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

LUIZ FELIPE BAÊTA NEVES, doutor em antropologia pelo Museu Nacional e com pós-doutorado na Universidade de Paris V, é professor na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Instituto de Psicologia. Publicações mais importantes: *O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios: colonialismo e repressão cultural* (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978) e *Transcendência, poder e cotidiano nas cartas de missionário do padre Antonio Vieira* (Rio de Janeiro: Atlântica Editora/EDUERJ, 2004). Pesquisa atual: “Imaginação social e profetismo no padre Antonio Vieira”. E-mail: lfbataneves@uol.com.br

Recebido em novembro de 2005

Aprovado em fevereiro de 2006

especialidad cultural, que marca a la escuela xakriabá.

Palabras claves: *educación indígena; cultura escolar; antropología de la educación*

Francisco José Calazans Falcon

História cultural e história da educação

O artigo analisa a separação entre a história cultural e a história da educação. Examinando obras a partir dos anos de 1970, verifica a importância crescente da história cultural e a ausência quase completa de trabalhos relativos à história cultural da educação. Aborda questões disciplinares e institucionais, mas também historiográficas, que concorrem para a exclusão de determinadas disciplinas, como a história da educação, do âmbito de trabalho do historiador. Durante a década de 1980, detecta maior interesse pela história da educação e por sua inserção nas perspectivas historiográficas. Focaliza algumas questões que interessam aos historiadores e aos historiadores da educação: as relações entre história e cultura; a tentativa de considerar a história cultural em duas perspectivas: uma que lhe atribui o recorte e análise de objetos culturais, e outra que privilegia os pressupostos metodológicos, abordando tanto as práticas sociais como as suas representações, de acordo com concepções das diversas teorias sociais. Conclui que a história cultural é um campo multi ou interdisciplinar, não apenas um tipo de abordagem, nem apenas um novo espaço ou dimensão do real, e enfatiza a necessidade de uma reflexão mais sistemática sobre a educação como um tema/objeto de investigação necessário à compreensão da formação cultural de uma sociedade.

Palavras-chave: história cultural; história da educação

Cultural history and the history of education

The article analyses the separation between cultural history and the history of education. It verifies the growing importance of cultural history and the almost complete absence of studies on the cultural history of education based on an examination of works starting in the 1970s. It deals with disciplinary, institutional and historiographic questions which contribute to the exclusion of determined subject areas like the history of education in the ambit of work of the historian. It detects a greater interest in the history of education during the 1980s, and in its insertion in historiographic perspectives. It focuses on some questions which are of interest to historians and historians of education: the relation between history and culture; the attempt to consider cultural history from two perspectives – one which attributes to it the separation and analysis of cultural objects and the other which privileges methodological presuppositions dealing with both social practices and their representations, in accordance with conceptions from diverse social theories. It concludes that cultural history is a multi or interdisciplinary field, not simply a kind of approach nor a new space or dimension of reality and emphasizes the need for a more systematic reflection on education as a theme/object of investigation necessary for understanding the cultural formation of a society.

Key-words: *cultural history; history of education*

Historia cultural y historia de la educación

El artículo analiza la separación entre la historia cultural y la historia de la educación. Examinando obras a partir de los años de 1970, se verifica la importancia creciente de la historia

cultural y la ausencia casi completa de trabajos relativos a la historia cultural de la educación. Aborda cuestiones disciplinares e institucionales, pero también historiográficas, que concurren para la exclusión de determinadas disciplinas, como la historia de la educación, del ámbito de trabajo del historiador. Durante la década de 1980, detecta un mayor interés por la historia de la educación y por su inserción en las perspectivas historiográficas. Focaliza algunas cuestiones que interesan a los historiadores y a los historiadores de la educación; las relaciones entre historia y cultura; la tentativa de considerar la historia cultural bajo dos perspectivas; una que le atribuye el recorte y análisis de objetos culturales, y otra que privilegia los presupuestos metodológicos, abordando tanto las prácticas sociales como sus presentaciones, de acuerdo con concepciones de las diversas teorías sociales. Concluye que la historia cultural es un campo multi o interdisciplinar, no apenas un tipo de abordage, ni apenas un nuevo espacio o dimensión de lo real, y enfatiza la necesidad de una reflexión más sistemática sobre la educación como un tema/objeto de investigación necesario a la comprensión de la formación cultural de una sociedad.

Palabras claves: *historia cultural; historia de la educación*

Luiz Felipe Baêta Neves

História intelectual e história da educação

O texto começa por tratar do uso anacrônico de palavras e idéias. Tal uso caracteriza-se por uma rigidez na interpretação da linguagem, que acaba por se fixar nos significados correntes na época em que se escreve a história. Essa reificação do discurso tende a desconsiderar as possíveis significações

das palavras no período histórico, mais ou menos distanciado, que estudamos. As palavras podem repetir-se, mas suas formas de apropriação são virtualmente infinitas; a escrita da história é a “comparação” da posição teórica que escolhemos com a história das fontes que nos foram legadas. A história da educação deve, assim, ser observada na própria constituição de seu discurso e não em “contextos” que acabam por ser o repositório exclusivo do tempo.

Palavras-chave: história intelectual; história da educação

Intellectual history and history of education

The text begins by dealing with the anachronistic use of words and ideas. This use is characterized by rigidity in the interpretation of language which ends by being fixed in the meanings current in the epoch in which the history is being written. The reification of discourse tends not to consider the possible meanings of words in the more or less distant historical period which we study. Words can be repeated but their forms of appropriation are virtually infinite: the writing of history is the comparison of the theoretical position which we choose with the history of the sources which we inherit. The history of education ought to be observed in the very formation of its discourse and not in “contexts” which end by being the exclusive repository of time.

Key-words: intellectual history, history of education

Historia intelectual y historia de la educación

El texto comienza por tratar del uso anacrónico de palabras e ideas. Tal uso se caracteriza por una rigidez en la interpretación del lenguaje, que acaba por fijarse en los significados corrientes en la época en que se escribe la historia. Esta reificación del discurso tiende a desconsiderar los

posibles significados de las palabras en el período histórico, más o menos distanciado, que estudiamos. Las palabras pueden repetirse, pero sus formas de apropiación son virtualmente infinitas; la escrita de la historia es la “comparación” de la posición teórica que escogemos con la historia de las fuentes que nos fueron legadas. La historia de la educación debe, así, ser observada en la propia constitución de su discurso y no en “contextos” que acaban por ser archivos exclusivos del tiempo.

Palabras claves: historia cultural; historia de la educación

Piotr Trzesniak

As dimensões da qualidade dos periódicos científicos e sua presença em um instrumento da área da educação

Mencionam-se as circunstâncias do ambiente acadêmico que envolvem a necessidade de avaliação de periódicos científicos. Propõe-se o desdobramento da qualidade dos periódicos em quatro dimensões, duas já consagradas (técnico-normativa, ou forma, e de finalidade, ou conteúdo) e duas novas (processo produtivo e de mercado). As quatro têm sua independência discutida, são conceituadas, discriminadas e exemplificadas, citando-se casos em que são empregadas na prática. Analisa-se também um instrumento de avaliação de periódicos empregado pela área de educação pela óptica das quatro dimensões, nelas situando cada um dos 32 itens que o instrumento apresenta. Conclui-se com uma reavaliação “pós-aplicação” do desdobramento proposto; propostas de modificações no instrumento analisado, tendo em vista da análise dele efetuada; e uma rápida introdução às eventuais vantagens de empregar-se a visão das quatro dimensões também no âmbito dos periódicos eletrônicos.

Palavras-chave: qualidade de periódicos científicos; avaliação de periódicos científicos; periódicos científicos eletrônicos

Dimensions of the quality of scientific journals and their presence in an evaluation instrument for the field of education

We refer to the circumstances of the academic environment which require the evaluation of scientific journals. We suggest the deployment of the quality function of these journals in four dimensions, two of which are well known (standardization or form, and purpose or content) and two which are new (production process and customer evaluation). The independence of the four dimensions is discussed, together with their concepts, the way they can be evaluated in practice and examples of entities which effectively use them. An instrument for the evaluation of scientific journals, used by the field of education, has each one of its 32 items analysed from the four dimensional optic and associated with one or more of the latter. We conclude with (i) a “post-application” discussion on the deployment; (ii) proposals for changes that can be made to the evaluation instrument examined, bearing in mind the analysis carried out; and (iii) a quick introduction to the eventual advantages of also employing the four dimensional approach in the ambit of electronic journals.

Key-words: quality of scientific journals; evaluation of scientific journals; electronic scientific journals

Las dimensiones de la calidad de los periódicos científicos y su presencia en un instrumento en la área de la educación

Se mencionan las características del ambiente académico que envuelve la necesidad de evaluación de periódicos