

te nestes aspectos e actuar con forza para volver a unha vida activa. É un estudo moi interesante pois indaga na condición humana, as súas perdas e as súas permanencias que non son sempre as que se deberan perder ou permanecer. Avogan por recuperar ao individuo libre e autónomo.

A parte das aprendizaxes e reflexións ás que nos leva este libro débese salientar a maneira en como está escrito. Todos os/as autores/as condúcennos por unha narración sinxela, clara e con moito sentimento e respecto sen deixar de ser rigorosa. Deixan ver o seu compromiso coa historia en xeral e coa historia da educación en particular pois sufriu moito o esquecemento e a desmemoria. O valor deste libro é non deixar esmorecer as historias reais. Os autores recompoñen a historia que é a de todos, tal como dicía García Márquez “recordar es fácil para quen ten memoria pero esquecerse é difícil para quen ten corazón”. Todos estes autores non esqueceron porque teñen corazón por iso nos agasallan con este libro.

A historia nunca se remata, a historia está aí, hai que descubri-la, hai que buscala, hai que estudala, pero o máis difícil, hai que saber circular polas súas sendas tortuosas pois nunca vai en liña recta.

Rosa María CID GALANTE
Diplomada en Ensinanza Xeral Básica
Licenciada e Doutora en Xeografía e
Hstoria Licenciada en Psicopedagogía

LUÍS ALBERTO ALVES & JOAQUIM PINTASSILGO (Coord.), *Investigar, intervir e preservar em História da Educação*. (Porto, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar ‘Cultura, espaço e memória’/ HISTEDUP - Associação de História da Educação de Portugal, 2017).

A obra *Investigar, intervir e preservar em História da Educação*, coedição do Centro de Investigação Transdisciplinar ‘Cultura, espaço e memória’ (CITCEM) e da Associação de História da Educação de Portugal (HISTEDUP), apresenta contribuições elaboradas para o XI Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, ocorrido na cidade do Porto, em 2016. Resaltando os encontros acadêmicos como *locais de partilha, convívio, consolidação e criação de agendas para o futuro*, os organizadores Joaquim Pintassilgo e Luís Alberto Marques Alves procuraram, com a seleção de textos, localizar aqueles que “mais podiam inquietar e sossegar” (p. 8) e “reafirmar o que nos une enquanto agentes de um espaço de investigação, mas também aquilo que nos diferencia em termos de técnicas, de metodologia” (p. 7). São textos, portanto, que falam sobre a memória e que, em si, são memórias de pensamentos, debates, anseios e angústias do campo da História da Educação.

Os organizadores brindam-nos com o conjunto selecionado de textos divididos sob as temáticas *Investigar, Intervir e Preservar*, eixos do Congresso de 2016, e explicam: “*Investigar* como um quadro epistemológico específico que convirá sempre rever e afinar. *Intervir* porque [...] importa reivindicar um espaço de intervenção social. *Preservar* porque, na volatilidade das coisas, importa defender a cultura material

escolar e exigir a sua permanência física num mundo cada vez mais virtual” (p. 7). Na escolha entre a inquietação e o sossego, os trabalhos organizam-se com as conferências de abertura e de encerramento, abrindo o conjunto do material.

Como conferência de abertura, encontramos *Entre História e Educação – historiografia e História da Educação em Portugal e Brasil* de Justino Magalhães. A partir do olhar para a presença da História na base da primeira Modernidade, o autor assinala a instituição escolar e sua racionalidade como partícipes desse momento, sendo a escola fundamental na transição do Antigo Regime. Como “observatório da humanidade”, a História é também fonte de legitimidade da Educação. A História da Educação, que emerge do encontro entre Educação e História, possibilita o foco no movimento da Educação no processo modernizador das sociedades, que tem o seu suporte no institucional, na escolarização. Assim, nas palavras de Magalhães, a “Educação integrou o complexo histórico moderno e é uma vertente fundamental do complexo histórico contemporâneo” (p. 32). O texto aborda o movimento da Educação na História, com destaque ao século XIX, para evidenciar confluências e singularidades entre Brasil e Portugal e o movimento próprio da História da Educação como disciplina e campo de estudo. Registra-se uma preocupação constante com a garantia da preservação e da reconstituição do patrimônio e da materialidade escolar. Magalhães expõe, ainda, a abertura da historiografia da Educação a novos paradigmas e a emergência de historiografias alternativas (p. 39), de modo que a História da Educação “tem se beneficiado, no pas-

sado recente, de abertura epistêmica e de uma vitalidade jamais observadas” (p. 41).

Para Diana Vidal, “operar com a materialidade, enquanto categoria e fonte histórica, vem trazendo um conjunto de desafios teóricos e metodológicos aos pesquisadores do campo e estimulando um diálogo interdisciplinar” (p. 45). Com essa preocupação, Vidal constrói *História da Educação como arqueologia: cultura material escolar e escolarização*, conferência de encerramento do evento, de modo a cumprir três objetivos: 1. Sintonizar-se ao tema ‘Investigar, Intervir e Preservar’, o que suscita o interesse pela constituição e preservação de arquivos e museus escolares, a fim de levar o foco à “cultura material escolar” como objeto investigativo; 2. “Tematizar relações entre cultura material escolar e escolarização” (p. 45) e, aí, a percepção da materialidade – como categoria e fonte histórica – traz desafios que estimulam o diálogo interdisciplinar, aspecto este que a leva ao terceiro objetivo: 3. Explorar a contribuição da antropologia e da arqueologia para a escrita da História da Educação (p. 46). Centrando o olhar sobre os *artefatos* e entendendo que estudos sobre a cultura material se constituem em um campo de investigação, a autora divide o seu texto em três momentos. *Cultura material como domínio da História* identifica a recorrência à cultura material como categoria e fonte de investigação no campo da História, observando que a historiografia no século XX não pôde mais limitar-se ao uso de documentos escritos. A autora elucida que esse movimento trouxe desafios teóricos e metodológicos ao historiador e que, na procura de viabilidades de análises desse material, se recorre à interdisciplinaridade, especialmente à arqueologia e à antropolo-

gia. *Cultura Material e escolarização* aponta um percurso semelhante à História da Educação e, dialogando com Meda (2015), salienta dois possíveis enfoques da cultura material escolar como categoria historiográfica em Educação (associados a duas tradições historiográficas, uma espanhola/iberoamericana e outra italiana): 1. Na dimensão material do artefato, buscando possíveis práticas educativas em sala de aula; 2. Interrogando o artefato como produto industrial e objeto de consumo. Agora, em interlocução com Lawn & Grosvenor (2001), acrescenta um terceiro enfoque: a compreensão da materialidade a partir da perspectiva da cultura do trabalho, identificando o artefato como “elemento importante da identidade profissional docente”. Em *O historiador da Educação como arqueólogo (e antropólogo)*, a autora propõe aproximações metodológicas ao tratamento da materialidade como fonte e categoria de análise para oferecer subsídios à pesquisa em História da Educação, diante do desafio de pensar os *objetos como constitutivos dos sujeitos escolares*.

Investigar

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira abre o conjunto de trabalhos do primeiro eixo e presenteia-nos com reflexões sobre as exigências que o “debruçar-se” sobre a pesquisa exige no texto *Entre a pesquisa administrada e a prática do artesão: uma aventura, uma vontade, um projeto*. Com a finalidade de tentar não perder a capacidade de *estranhar*, o autor leva-nos à aventura da investigação, ressaltando as fundamentais necessidades para a realização desse/dessa ofício/arte: o tempo; o silêncio; a solidão e a capacidade de compartilhar experiências. Seus argumentos

consideram, também, a institucionalização do ofício de pesquisar/investigar, que leva à fabricação de *papers* não necessariamente frutos da criação investigativa.

Preocupação também com as condições necessárias ao *conheceré* encontrada no segundo texto deste eixo construído por Jorge Ramos do Ó, que, já anunciado sob o título *O governo da cognição: emergência histórica do dispositivo curricular e pedagogização do conhecimento*, descreve e analisa como o percurso da modernização e da racionalização impõe sua ordem em como, quando e o que estudar no processo de escolarização. O explícito como a escola passa a ser alicerce de um “princípio político ativo, tão próprio da nossa civilização, que preceitua que a auto-observação leva diretamente à autorregulação, que o treino disciplinar desenvolvido no interior das paredes da sala de aula, há de continuar vida adulta adentro” (p. 95), um disciplinamento do sujeito. Assim, na Idade Moderna, os hábitos incorporados em nosso regime escolar de “dividir, distinguir, analisar e avançar progressivamente” (p. 108) excluem do processo o tempo “de espera e da dúvida necessário a quem deseje desvendar o oculto ou a preparar-se para o desconhecido de modo inovador” (p. 108), fundando uma separação entre cultura escolar e cultura científica e imprimindo cerceamentos aos processos de criação e investigação.

Intervir

Este eixo inicia com Terciane Ângela Luchese, que focaliza a formação docente e evidencia criticamente o crescente pragmatismo disseminado nos mais diferentes campos de produção do conhecimento, na busca de práticas cada vez mais “eficientes e eficazes”. Assim, o texto *In(ter)venções:*

a *História da Educação como campo disciplinar e de pesquisa* encara o debate sobre o possível obsolescência da História da Educação diante do avanço do pragmatismo. Realça uma posição de luta contra a mediocridade e entende que a História da Educação, “partilhada entre ofício da pesquisa e do ensino, provoca para que assumamos, [...], com ética e seriedade, a produção de sentido por meio da análise dos processos educativos” (p. 120). Nesse enfrentamento, a autora levanta diversos movimentos, como maior organização da área, que a vitaliza com renovação de objetos, metodologias e categorias analíticas. A partir dessas análises, oferece pistas/possíveis caminhos para a intervenção com e na pesquisa e no próprio ensino em/ de História da Educação.

Ainda sob a perspectiva de pensar sobre a intervenção, David Justino, no texto *História da Educação: uma maneira de pensar para melhor intervir*, fala do conhecimento construído pela História da Educação (p. 131) e da “inquietação da construção do passado pelo presente” (p. 132), como um dos traços do ofício de historiador, para questionar sistematicamente o passado em suas múltiplas construções e representações, sendo tal questionamento contextualizado pelas condições sociais e culturais do presente. Assim, a primeira indagação levantada pelo autor refere-se a como o conhecimento construído pela História da Educação poderia representar uma contribuição para compreender os/ intervir nos problemas da Educação. Como companhia no processo de abordar a História como um modo peculiar de construção de conhecimento, inicialmente chama Vitorino Magalhães Godinho, que enfatiza que fatos e dados não estão “dados”; an-

tes, são frutos de construção, seleção e organização do historiador. Em interlocução com Dewey, Justino apresenta sua segunda questão, sobre que tipo de conhecimento relativo ao passado nos habilitaria a encontrar soluções/intervenções para o presente. Acrescentando à sua companhia Lucien Febvre, expõe a perspectiva de pensar de maneira “cientificamente conduzida” (p. 133) e, com essas interlocuções, pergunta o que caracterizaria essa “*maneira peculiar de pensar*”, e como poderia nos capacitar a melhor intervir na Educação (p. 135 – grifos no original). Com a intenção de responder a essas indagações, Justino novamente declara que essa maneira de pensar pressupõe o “estudo cientificamente conduzido” (p. 135). Entende, ainda, que o propósito da investigação não deve se limitar a interpretar ou compreender determinado problema, mas é necessário ter a ambição de explicar esse problema, “pela identificação de relações de regularidade das ocorrências e de causalidades entre os fenômenos observados” (p. 135), inserindo os fatos e as ocorrências nos contextos sociais e culturais que os produzem (p. 135). Por fim, faz-se necessário lidar com as instituições criadas na primeira modernidade, diante dos desafios de uma nova modernidade. Para isso, o autor pergunta como a História da Educação está a responder à conjuntura que ele denomina de “vórtice da obsolescência”. Esse último aspecto registrado no texto de David Justino leva-nos a pensar questões relativas à preservação da memória. E esse aspecto é justamente o foco da última parte da obra.

Preservar

Angela de Castro Gomes abre este eixo com o artigo *Pesquisa histórica e*

arquivos pessoais: o exemplo do arquivo Gustavo Capanema, em que relata o seu contato, como investigadora, com o acervo pessoal de Gustavo Capanema. Para o desenvolvimento do texto, a autora organiza suas considerações em duas partes. Inicialmente, tece observações a respeito de transformações ocorridas no campo da historiografia, que apontam para uma renovação teórica e metodológica na disciplina (p. 142). A autora entende que, desde os anos 1990, o Estado brasileiro passou a reconhecer arquivos pessoais como de interesse público e de valor histórico, o que impulsiona a identificação e o recolhimento desse material a instituições memoriais de custódia (p. 142). Para a autora, a valorização e o uso desses arquivos são “sintoma e causa” de grandes mudanças no campo historiográfico e arquivístico, como a conformação e o compartilhamento de conceitos. A globalização, aqui, é considerada como um dos fatores identificados para a expansão de um movimento memorial, na medida em que tal expansão é associada a mudanças dos processos de comunicação. No entanto, a autora ressalta que a velocidade joga ao passado, de forma rápida, inúmeros presentes, passando a sensação de esvaziamento do tempo (p. 143). Para Gomes, “é nesse contexto que ocorre o que ficou conhecido como *boom* memorial, expresso por uma demanda social de musealização e arquivamento da vida, inclusive, da vida cotidiana dos indivíduos” (p. 143). Para enfrentar os arquivos pessoais, requer-se um diálogo interdisciplinar com a área das ciências humanas e sociais. A autora ressalta que o reconhecimento dos arquivos pessoais se relaciona a uma “revalorização do indivíduo na História” (p. 145), numa postura que “rejeita oposições dicotômicas entre individual

e coletivo; entre quantitativo e qualitativo” (p. 145), em um enfoque que aborda esse conjunto de termos. Sob esse olhar, a autora convida-nos a entrar no acervo pessoal de Gustavo Capanema.

O capítulo *Preservar a herança educativa: desafios, limites e intervenção*, de Margarida Louro Felgueiras, encerra a obra com reflexões sobre os desafios de preservação da herança educativa – a partir do conceito de *cultura material* – e os eixos de intervenção a definir como prioritários para os historiadores da Educação (p. 154). Para cumprir seus propósitos, a autora procura “ultrapassar a dicotomia entre História cultural e social através da descentralização do social para criar espaço à afirmação do material, como dimensão básica do ser humano, onde cultura e sociedade se entrelaçam” (p. 154). No texto, Felgueiras apresenta o conceito de *herança educativa*, que congrega o lugar do imaterial, ao considerar o conjunto dos “artefactos e dos afetos” partilhados por grupos, com a transmissão da cultura e a tradução de um universo de experiências (p. 155). No texto, o conceito de herança educativa aparece como síntese da dicotomia sujeito e objeto (p. 157). Com atenção à conceptualização necessária à abordagem da temática, a autora desenvolve os tópicos *Velhos e novos desafios na preservação das fontes da Educação*, *Novos desafios à conservação* e *As fontes e à investigação histórica*, levantando questões que chamam a atenção dos pesquisadores diante de um processo de “amnésia histórica”, que “não se dá sem riscos para as sociedades que vivem e fomentam o presentismo” (Felgueiras, p. 165). Se, como defende Manfred Osten (2008) e lembra Felgueiras, o “sistema digital ‘dissolve a memória material’” (p. 164), “esta situação exige uma reflexão so-

bre o futuro da investigación histórica, uma vez que está em causa o corpo da memoria colectiva” (p. 164).

A preocupación fronte aos desafíos vinculados ao “presentismo”, nas palabras de Felgueiras, de certa forma é perceptível no conxunto de textos dessa obra, preocupación esta registrada desde o texto de Introducción elaborado por Pintassilgo e Marques Alves, quando mencionam a “volatilidade das cousas” (p. 7). Se, de un lado, o mundo digital favorece o tránsito de informacións e impele á formación de memorias, como avalía Angela de Castro Gomes, por outro, abre a porta á posibilidade de inexistencia de fontes non dixitais. Cabe aos historiadores da Educación o continuo enfrentamento dos desafíos para a construción e a preservación de nosas memorias colectivas.

Mônica KASSAR

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

TORRES SANTOMÉ, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*⁷. Madrid: Morata, pp. 270. ISBN: 978-84-7112-821-8.

Pensamento crítico fronte ao avance neoliberal

Nos últimos tempos asistimos a un paulatino avance do pensamento neoliberal, que se vén estendendo a partir dos anos setenta e oitenta do século pasado desde o

ámbito anglosaxón con destacados promotores como Margaret Thatcher no Reino Unido e Ronald Reagan nos Estados Unidos de Norteamérica, que vai callando no resto do mundo occidental co apoio destacado de diversas entidades supraestatais como o FMI ou o BM, e chega ás institucións públicas, entre elas ás educativas, mediante a aplicación de determinadas orientacións políticas e de marcadas prioridades económicas.

Orientacións e prioridades que son o resultado dun ataque permanente ao estado do benestar, mediante campañas de desprestixio dos servizos públicos, considerados ineficientes, custosos e ineficaces. Campañas destinadas a crearen estados de opinión que acaben aceptando a súa privatización, total ou cando menos parcial, como a única alternativa posible para o desenvolvemento dun mercado desregulado, baixo o lema “there is no alternative” (p. 157). Porque neste discurso, o Estado é un ‘mal necesario’ que debe reducirse todo o posible, evitar interferencias na esfera económica produtiva e permitir a privatización de toda actividade do sector público que poida ofrecer negocios rendibles como a saúde, a educación, a asistencia social, a atención a maiores, a administración de xustiza, as telecomunicacións e transportes ou diversas áreas de formación profesional de traballadores e desempregados. Todo en prol dunha maior eficacia na xestión e dunha ‘racionalización do gasto’, do que se deriva, en teoría, unha maior calidade e axuste ás demandas individuais na prestación dos servizos. Aínda que logo sexa o Estado o que acabe rescatando bancos, hospitais ou autoestradas con inxentes recursos públicos... porque, facendo unha excepción, o discurso neoliberal é permisivo coa ‘socialización’, neste caso das perdas, cando o negocio privatizado deixa de ser rendible.

⁷ *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas* é un traballo editado en castelán. Para a elaboración desta recensión traducimos ao galego tanto as correspondentes epígrafes do libro como as citas textuais do autor.