



NEXO ENTRE REFORMA EDUCACIONAL E HISTÓRIA

Jeimes Mazza Correia Lima (UFC)

Introdução

O presente trabalho tem por finalidade possibilitar estabelecer nexos entre uma reforma educacional, promulgada em 1971, e História. Esta deve ser evidenciada através de fatos, e a partir deles será realizado o exercício de interpretação por parte do historiador das inúmeras informações pertinentes ao acontecimento aludido, ficando este passível da ação voluntária, que na sua narrativa volta-se ao fato ou ao acontecimento agindo sobre ele e dessa forma: “é pela conexão íntima entre o passado e o presente que a História possui incessantemente o mundo e age sobre a vida, como a vida age sobre a História” (Rodrigues, 1978, p-27).

História: um *status* epistemológico próprio

A aproximação dos fatos, e posteriormente suas interpretações, pertinente a Historiadores como é sugerido, indica uma relação de proximidade na elaboração de um determinado conhecimento tido como histórico. A análise realizada nesse momento amplia-se a partir da compreensão das diferenciações existentes entre o que Popper chama de Ciências Teóricas e Ciências Históricas, diferenças estas que ajudam na compreensão de que fatos devem ser objeto das observações a serem realizadas por ambos, dispondo o Historiador, do caráter histórico, como algo preliminar, a ser utilizado no objeto merecedor de compreensão e entendimento.

Com isso as Ciências Teóricas se inclinam para leis universais e as Ciências Históricas buscam os fatos particulares, dessa forma Popper sentencia: “História se caracteriza por seu interesse pelos eventos reais, singulares ou específicos, e não pelas generalizações ou leis”



(Popper, 1993, p.112). Como salienta Edward Hallet Carr (1992, p.98), “o historiador não está realmente interessado no singular, mas no que é geral dentro do singular”.

A História, na sua relação proximal com Ciência, traz de forma clara a definição de seus objetos, o que certamente, deve produzir como desafio para historiadores, algo de maior relevância, que são, as fontes e os métodos, ensejando perguntas ao passado que é uma “construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da História.” (Le Goff, 2003, p.25). Essas novas possibilidades metodológicas, tratadas anteriormente, nos levam a admitir que: “o progresso dos métodos e das técnicas permite pensar que uma parte importante dos documentos do passado esteja ainda por se descobrir” (id, ibidem).

Os maiores problemas para novos historiadores, no entanto, são certamente aquelas das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começam a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais (Burke, 1992, p.25)

As novas possibilidades inseridas na metodologia, novos objetos¹, e para interpretá-los, novas perguntas, abrem um espaço marcado pela tensão entre História e Ciência. Nas Ciências as ações das leis, ou a partir delas, referendam a elaboração de um determinado conhecimento: “centros de interesse aos quais são referidas as observações, ou como ponto de vista a partir dos quais as observações são feitas” (Popper, 1993, p.112).

Para a História, as leis universais não desempenham a mesma função, melhor dizendo, não existem. No entanto devemos considerar que o Historiador é agente de interpretação do fato histórico, que, em seu significado: “não é objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador” (Le Goff, 2003, p.25). A inexistência de uma lei como referência para História, é reconhecida, tanto para os fatos quanto para o significado deles, no entanto “não pode haver história sem um ponto de vista” (Popper, 1993, p.117), e que o Historiador deve “enunciar claramente esse ponto de vista, de ter consciência de que ele é entre muitos e de que, ainda quando possa equivaler a

¹ Ver Burke(1992)



uma teoria, esse ponto de vista não é suscetível de teste” (Popper, 1993, p.117), razoável será como sugere Popper, considerar a História como interpretação.

Outro ponto de discordância sobre a cientificidade da História reside no fato desse conhecimento não ter a capacidade de previsibilidade², nem de buscar, as origens remotas, na forma de relações causais. Adequado para o exercício do historiador seria o que sugere Le Goff: “a noção de gênese tende a substituir a idéia de origem” (2003,p.8). Nessa direção Popper considera que “...Não é possível, conseqüentemente, prever o futuro curso da História Humana”, e ainda sentencia: “se o conhecimento humano cresce, não há como antecipar hoje o que tão-somente saberemos amanhã” (1993, p.2-3), que traz relação com a idéia apresentada anteriormente no comentário citado de Marc Bloch quanto trata de uma ciência em marcha.

A História não deve se apresentar de forma pretensiosa, em busca de antecipações do futuro. Isso pode ser explicado, mesmo que parcialmente, a partir da natureza de alguns objetos e fenômenos antes negligenciados, como cita Le Goff (2003, p.15), despertados para interesse de pesquisadores com a História das representações. Dessa forma as ideologias, contidas eventualmente em reformas educacionais, como exemplo, além das mentalidades, imaginário, trazem um dinamismo peculiar na sua compreensão, nos permitindo admitir que “as estruturas por ela estudadas são dinâmicas” e, conseqüentemente, podem proporcionar a História as condições que lhe permite ser uma “ciência da mutação e das explicações da mudança”. Para o futuro cabem as possibilidades plausíveis sugeridas por Hobsbawm (1998, p.67).

Os historiadores podem contribuir para nossa exploração do futuro: descobrir que os seres humanos podem e não podem fazer a respeito; estabelecer as condições e, por conseguinte os limites, potencialidades e conseqüências da ação humana; distinguir entre o previsível e o imprevisível e entre diferentes tipos de previsão.

A idéia de verdade, não explicitada neste trabalho como objetivo primeiro da História e da Ciência é algo que merece uma maior atenção, motivo de futuros trabalhos complementares a esse, já que se trata de algo reconhecido como elemento pertinente as expectativas criadas em torno

² Ver Le Goff (2003, p.8)



de cientistas e historiadores. No entanto trata-se de abordagem pertinente ao trabalho do teórico José Carlos Reis (2005, p.149-176), quando afirma que “A verdade histórica não pode se reduzir a um enunciado simples fechado, homogêneo e atemporal”. Quando ele trabalha para refutar a possibilidade de existência da verdade em História, usa argumentos razoáveis que ajudam a entender as especificidades do conhecimento histórico.

A produção desse conhecimento guarda relação com a época que está sendo produzido, o presente oferecerá metodologias que possibilitarão novas interpretações, que buscarão o mundo Humano, suas ações e intenções. Isso trará uma forma de conhecimento que é “compreensivo, empático, intuitivo, afetivo, irracional, por ser carregado de subjetividade” (Reis, 2005,p.151). Considera que ainda que: “o conhecimento histórico não produz explicações causais, não descobre leis e não faz previsões; é um impossível “conhecimento do único, singular e irrepetível”. A História para o autor citado é: “uma construção do sujeito- ele constrói o passado, atribui-lhe um sentido, sob a influência de suas crenças, convicções, idéias e personalidade.”

A utilidade ou não do conhecimento desenvolvido pela História, na condição ou não de Ciência, pode estar presente nas expectativas e exigências que cercam ambas, o presente, sugere o aperfeiçoamento do que o homem produziu nas inúmeras áreas do conhecimento necessário para sua existência material, o “atual não repete o acontecido” (Reis, 2004,p.109) para isso a História tem portanto uma na sua opinião:

utilidade pragmática de valor incalculável:estabelece o diálogo os homens passados, em suas situações e soluções específicas, e os homens do presente, em seus problemas específicos. Esse diálogo entre presente e passado aumenta, no presente, o número de participantes no debate e o das capacidades inventivas, pela introdução dos homens e das criações passada.

Reconhecendo que esse debate é inesgotável os conceitos aqui tratados devem merecer por parte dos pesquisadores uma investigação no sentido de compreensão das possibilidades e limites tanto da Ciência como da História. São campos dotados de saber e produzem conhecimentos válidos, percorrendo, porém, diferentes formas de validação e distintos graus de validade, com amplas possibilidades no diálogo entre presente e passado, sem excluir a Ciência que se vale desse



mesmo passado em busca, talvez de perguntas até então não formuladas ou mal elaboradas. A pretensão de estabelecer nexos verossímeis, ainda que sem o determinismo dos fenômenos naturais, permite uma apropriação do que é mais pertinente a uma pesquisa, dando-lhe condições para uma melhor abordagem e uma melhor interpretação do objeto apreciado.

As perguntas inseridas no processo de compreensão do objeto, quer para a Ciência quer para a História parecem ser dotadas de “um espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído. (Bachelard, 2007, p.18)

Nexo entre Reforma Educacional e História

Historiar uma reforma educacional, dessa forma, é trabalho que envolve várias realidades interligadas, permitindo a percepção da sociedade civil organizada, através de suas instituições, as ingerências políticas e ideológicas, os interesses pessoais e coletivos; enfim, uma diversidade de fatores que deles nos servimos para compreender um determinado contexto histórico e educacional.

A análise da Reforma Educacional realizada pela Lei 5692/71 nos remete aos anos posteriores ao Golpe de 1964, que marcam a chamada Ditadura Militar. Compreender o passado, nesse trabalho, pouco nos remeterá para a década de 1930, período em que surgem as primeiras legislações educacionais de âmbito nacional, caráter esse presente na reforma sugerida, agora sendo analisada. O ano de 1971 e a publicação da reforma aludida levam-nos à busca constante de evidências que nos remetem ao encontro do que desejamos, pois seus significados estão, em alguns casos, presos a fontes e a um tempo mais distante do que se imagina, levando-nos a acreditar que o objeto de nosso comunicado não está ligado a um período apenas, ano de sua promulgação, 1971. Tentar analisar o contexto histórico que envolvia a Reforma Educacional aludida, trazida à sociedade brasileira através da Lei 5692/71, é buscar seus reflexos, mais admitir que na sua elaboração, ela projetava concepções



políticas, ideológicas e educacionais elaboradas ainda em um passado que aqui se buscará compreender parcialmente.

As mudanças passam a ter uma maior visibilidade e compreensão quando caminham de forma mais lenta no tempo. Essa caminhada, a partir das evidências colhidas que deveriam apontar para os anos posteriores ao de 1971, abrem possibilidades que nos obrigam, em determinadas situações, a voltar ainda mais nesse tempo admitindo que a longa duração, categoria fundamental da História Nova, possibilita evidências de um tempo ainda mais anterior, afinal ela admite uma história que tem uma dinâmica específica: “A história caminha mais ou menos depressa, porém as forças profundas da história só atuam se deixam apreender no tempo longo” (LE GOFF, 2001, p.45).

A proposta de chegar à reforma educacional em questão, a partir das entrelinhas de sua estrutura legal, daria à sua compreensão uma dimensão simplista, em função da complexidade de sua influência na realidade educacional brasileira. Seria necessário superar sua dimensão jurídica, sem negá-la, como proposta reguladora das ações educacionais no Brasil nesse período. A reforma educacional de 1971 é uma fonte importante para a compreensão deste momento, mas vê-la como fruto, ou reflexo de apenas um determinado contexto histórico que se constitui com mais vigor, a partir de março de 1964, traz em si limitações na ação interpretativa do historiador, afinal “a história do curto prazo é incapaz de apreender e explicar as permanências e as mudanças”. (LE GOFF, 2001, p.45).

Lançar mão de uma lei, promulgada no início da década de 1970, votada para a educação nacional, que influenciou os anos posteriores a sua elaboração, possui nexos com reformas educacionais anteriores, motivo de detalhamento futuro em outros comunicados dessa natureza, mas que estavam em sintonia com projetos políticos autoritários, em alguns casos. A apreciação dessa relação, entre reformas educacionais e contextos políticos marcados por regimes de exceção, é algo que deve sugerir a possibilidade de superação, *a priori*, da visão de que ela se constitui apenas como um fato histórico a ser lembrado, ou mesmo que na sua análise se proponha o esgotamento de sua compreensão.



Não há realidade histórica acabada, que se entregaria por si própria ao historiador. Como todo homem de ciência, este, conforme a expressão de Marc Bloch deve, “diante da imensa e confusa realidade”, fazer a “sua opção” – o que, evidentemente, não significa nem arbitrariedade, nem simples coleta, mais sim construção científica do documento cuja análise deve possibilitar a reconstituição ou a explicação do passado (LE GOFF, 2001, p.32).

A reforma em estudo é parte de um conjunto de reformas de natureza educacional que atingem também as universidades, realizado pela lei 5540/68, não devendo constituir-se como um mero acontecimento como foi alardeado pelos interlocutores do regime – motivo de discussão nossa no futuro – trata-se de algo que não deve ficar circunscrito a um momento apenas, deve ser compreendido as conexões existentes e os contextos históricos pertinentes a sua elaboração, promulgação e efetivação. Como diria Michel Vovelle comentando as pesquisas sobre história, desenvolvidas por Fernand Braudel, em que as dificuldades de contextualizar melhor e analisar um determinado momento histórico a partir dos perigos que corre o historiador que se prende a um acontecimento como gerador da história, salienta que: “esse acontecimento, que se tornou para ele, em sua última metamorfose, o “tempo curto”, “a mais caprichosa e enganadora das durações” (VOVELLE, 2001, p.66).

Superada a concepção de que reforma educacional, como a que é trabalhada como problema e objeto, deve ser vista e compreendida como um fato histórico relevante para a sociedade brasileira, resta-nos admitir, também, os inúmeros problemas que o trabalho com uma reforma legal, com ampla atuação na estrutura educacional, possam suscitar. Uma articulação com o presente permitirá que ela seja rediscutida partindo de um olhar mais criterioso, através de uma instrumentalização conceitual melhor inserida na multifacetada rede de relações que ela estabelece, envolvendo autores que trabalham essa temática e que possam ajudar a compreender algo que deve extrapolar o aspecto jurídico. Dessa forma, o que se pretende é criar possibilidades que nos leve à:

História problema que vem a reconhecer a impossibilidade de narrar os fatos históricos “tal como se passaram”. Para ela, o historiador sabe que escolhe seus objetos no passado e que os interroga a partir do presente. Ele explica



sua elaboração conceitual, pois não pretende se “apagar” na pesquisa, em nome da objetividade (REIS, 2000, p.74).

A lei 5692/71 foi amplamente discutida por inúmeros autores ligados a História da Educação, especializados nessas questões, dentre eles podemos destacar: Otaiza Romanelli (1990), Maria Téthis Nunes (1999), Dermeval Saviani (1999), Luiz Antonio Cunha (1985), Bárbara Freitag (1986), Ivani Catarina Arantes Fazenda (1985), Clélia Martins (1985) e José Willington Germano (2000). Estes são necessários para que novas articulações sejam realizadas, possibilitando com as já consagradas interpretações em torno de reformas educacionais, o levantamento de novos problemas³. O que se pretende foi tê-la mais uma vez como fonte⁴ e vê-la como uma possibilidade a mais na compreensão de um dos períodos mais conturbados de nossa história política, impulsionada pela ação repressiva ditatorial criada no pós 1964, além de trazê-la para a realidade local, abrindo mais discussões, levantando ainda mais inquietações em torno das diversos mecanismos de implementação, discussão e crítica. Leva-nos a rever esse passado a partir de outras fontes documentais, construir e permear as discussões com mais hipóteses, o que ainda não a leva ao esgotamento. José Carlos Reis citando Lucien Febvre sintetiza bem esse enfoque:

E, para ele, essa história conceitual, problematizante, analítica, é uma inquietação permanente, que repõe em causa, de forma racional e metódica, as “verdades tradicionais”. Essa nova história reabre constantemente o passado em vez de reconstituí-lo definitivamente. Ela o retoma, o remaneja, o rediscute, estimulada pelas experiências do presente, que é sempre novo e exige, para se pensar, a reabertura do passado. Febvre insiste: “pôr um problema é precisamente o começo e o fim de toda história. Sem problema, não há história, mas narrações, compilações (REIS, 1999, p.75).

A reforma educacional de 1971 deve ser compreendida dentro do contexto histórico nacional e local, acrescentando maiores possibilidades e ganhando status de fato histórico, passando a ser construída desde uma análise que a envolva como documento, não se

³ Nesse confronto admito que: “mesmo na discordância dos pontos de vista e dos resultados das pesquisas, é possível o diálogo entre pesquisadores, pois cada uma sabe o que o outro pretendia e o que ele conseguiu o que queria e o que impediu que, mesmo tendo atingido seu objetivo, seus resultados fossem divergentes de outras pesquisas” (REIS, 1999, p.75-76)

⁴ Para Lucien Febvre: “A História, para ele, pode ser feita com todos os documentos que são vestígios da passagem do homem” (REIS, 1999, p.77)



limitando a extrair somente suas especificidades legais – já que se trata de uma lei – ou apenas enfocá-la dentro da realidade educacional. Conferir-lhe uma dimensão que possibilite a compreensão de uma época, através de fatos que fazem parte de sua elaboração e efetivação, atingindo as questões políticas, sociais, teóricas que envolvem educação e os governos militares na década sugerida sem negligenciar seus principais interlocutores.

A rede de relações que se estabelecem com esse fato, não só com ele, como também, a partir dele, permite-nos estabelecer uma compreensão do passado:

Assim como o fato não é “dado”, o passado não é “dado”: o passado e o fato histórico dados não engendram o historiador e a história, mas é o historiador em seu presente que reabre o passado e constrói os dados necessários, a partir dos documentos, à prova de suas hipóteses, que responderiam aos problemas postos, ligados à sua experiência do presente (FEBVRE, apud REIS, 1999, p.76).

A aproximação com esse passado, parte das estruturas reguladoras e normatizadoras dos estabelecimentos educacionais, que envolvem leis, pareceres técnicos, trazem uma possibilidade a mais na relação com o período em questão, assumindo contornos pouco comuns nas narrativas sobre o período que privilegiam as questões associadas às lutas políticas. Sua superação, que nos permitirá revisitar esse momento, apesar do aparente tecnicismo que envolve essas ações, só será possível através do confronto com outras fontes, com outros documentos, a memória, através da oralidade, e os jornais da época servindo, agindo, como instrumentos, meios que nos leve a aproximação e do “problema para os historiadores que é analisar a natureza ‘desse sentido do passado’ na sociedade e localizar mudanças e transformações” (HOBSBAWM, 2001, p.22).

Essa relação estabelecida via confronto entre fontes, através de documentação pertinente, admitem uma abordagem em torno do objeto que amplia consideravelmente a compreensão das alterações, continuidades e eventuais rupturas associadas às questões educacionais ligadas a periodização definida. As ações do historiador devem permitir que ele elabore uma interpretação, estruture sua narrativa a partir dos elementos e das fontes disponíveis.



Essa ação interpretativa não deve torná-la imóvel, nem ser compreendida de forma rígida, essa aparente rigidez reside no fato de que a lei assume nas sociedades letradas uma ação que lhe confere um certo grau de autoridade, e em alguns casos, sua intocabilidade:

A lei é igual ao costume, sabedoria dos mais velhos, em sociedades iletradas; os documentos que consagram esse passado, e que, com isso, adquirem certa autoridade espiritual, fazem o mesmo em sociedades letradas ou parcialmente letradas (HOBSBAWM, 2001, P.23).

Buscar as relações que levaram à elaboração da reforma educacional de 1971, sua implementação, as articulações políticas que acarretaram a sua construção, seus mecanismos de legitimação e aparente inovação além de levantar suas contradições, sugerem a evidência de um passado capaz de se ausentar de seu tempo, fazendo parte não só da realidade social brasileira de uma determinada época. Esse mesmo passado que caminha entrelaçado com a sociedade, não há aparente dúvida com relação a essa evidência, nos conduz a uma pretensa obviedade, mas denuncia o: “Sentido do passado como uma continuidade coletiva de experiência que mantém-se surpreendentemente importante, mesmo para aqueles mais concentrados na inovação e na crença de que a novidade é igual a melhoria”. (HOBSBAWM, 2001, P.32).

E ainda:

Paradoxalmente, o passado continua a ser ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas é uma nova forma. Ele se converte na descoberta da História como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento ou evolução. A mudança se torna, portanto sua própria legitimação, mas com isso ela se ancora em um sentido do “passado” transformado (HOBSBAWM, 2001, p.30).

Salientamos que levantar uma discussão histórica que envolva a Lei 5692/71 é compreendê-la como elemento do passado, retirando-a da condição de um mero acontecimento histórico, alardeado pelos interlocutores do regime, inserindo-a em uma teia de significados, devidamente delimitados em um momento histórico, identificando alguns aspectos nela contidos, evidenciam-se, estruturas de permanência de reformas anteriores, situando-as em seus respectivos contextos, abrindo um leque de variáveis na análise histórica. A reforma educacional é posta à sociedade através da estrutura curricular elaborada por seus



artífices, bem como as ações burocráticas, na grande maioria das vezes hierarquizadas, postas em prática por meio de um planejamento rigoroso e fiscalizado que envolve Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação e Conselho Regional de Educação. Sendo essa mesma reforma legitimada na sociedade, via discursos de seus interlocutores, realidade essa realizada também, através das legislações mais específicas levadas à sociedade pelos regimes de exceção, quer como Atos Institucionais, quer com Inquéritos Policiais Militares, além de outros, comuns no período posterior ao Golpe de 1964.

Isso nos credencia a compreender que a realidade educacional traduzida, a partir da legislação em questão, se torna um instrumento a mais na tentativa de compreender os mecanismos que influenciariam nas experiências vividas por estudantes brasileiros, deixando possíveis marcas, vestígios, construções ideológicas, que ainda devem ser compreendidas, afinal, chegar ao passado, por meio do presente, nos possibilita:

Melhor condição de entender o passado, do que mesmo o passado teve condições de entender a si mesmo. A história, portanto, trabalha no campo dos sentidos e das significações e, por esta razão, existem filosofias da história capazes de avaliar as diferentes tendências e significados dos eventos humanos (...). O maior problema para a história é o que seu objeto de investigação, isto é, as ações humanas ressignificam as experiências vividas, e ao mesmo tempo, imprimem determinados significados aos eventos, que nem sempre são apreendidos pelos quadros de referências de nossa cultura (de DECCA, 2000, p.19)

A forma como essa realidade é analisada, através de levantamentos bibliográficos, jornais, memória educacional, via oralidade, constituem-se em narrativas, que se limita a agir como meros instrumentos de expressão. Será história aquilo que o historiador levará ao mesmo plano de relações, os personagens, e o contexto em que se inserem. “A história seria, portanto, o plano onde transcorrem as ações, as inúmeras relações que envolvem os personagens, a contextualização dos eventos, enquanto a narrativa seria o plano da expressão”. (De DECCA, 2000, p.20).



REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A Formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro; Contraponto, 2007.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. Editora Unesp, 1994.

CARR, Edward Hallet. *O Que é História?*. São Paulo; Paz e Terra; 1992.

DE DECCA, Edgar Salvadori. Narrativa e História. In: SANFELICE, José Luis, LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval. *História e História da Educação*. São Paulo; Editora Autores Associados, 2000.

GOFF, Jacques Le. *A História Nova*. São Paulo; Martins Fontes, 2001.

_____. *História e Memória*. São Paulo; Unicamp, 2003.

POPPER, Karl R. *A Miséria do Historicismo*. São Paulo; Editora Cultrix, 1993

REIS, José Carlos Reis. *História e Teoria: Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade*. Rio de Janeiro, Editora Fundação Getúlio Vargas, 2005.

RODRIGUES, José Honório. *Teoria da História do Brasil: Introdução e Metodológica*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1978.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo; Companhia das Letras, 2001.