

SOCIOLOGIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DE UM CIENTISTA MILITANTE

Dermeval Saviani¹

“Uma ciência concreta dos fatos humanos não pode ser senão uma *sociologia histórica* ou uma *história sociológica*” (Lucien Goldmann).

Penso que essa epígrafe de Lucien Goldmann (1976, p. 17), retirada do livro *Ciências humanas e filosofia: o que é a sociologia?*, expressa de forma, ao menos aproximada, a trajetória e a obra de Luiz Antonio Constant Rodrigues da Cunha.

Formado em Sociologia pela PUC-Rio em 1967, Luiz Antonio direcionou sua fundamentação sociológica para a pesquisa educacional dedicando-se, no mestrado em Educação realizado também na PUC-Rio entre 1970 e 1972, a um estudo de política educacional sobre o ensino técnico-profissional articulado à profissionalização do ensino médio que acabava de ser instituída universal e compulsoriamente pela Lei nº 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971.

Dando sequência a seus estudos sociológicos no campo da educação, Cunha produziu, entre o final de 1972 e o início de 1975, um conjunto de textos que veio a compor o livro *Educação e desenvolvimento social no Brasil* (CUNHA, 1975a).

A partir de 1975 dedicou-se a um amplo projeto de pesquisa sobre a gênese e o desenvolvimento do ensino superior no Brasil. Embora ele informe no prefácio de *A universidade temporã* (CUNHA, 1980a, p. 9) que esse estudo surgira do desafio decorrente de convite para ministrar um curso no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, penso que a preocupação com esse tema já se tinha manifestado no estudo realizado para sua dissertação de mestrado. Se não, como entender o convite da UFMG para ministrar no mestrado em educação um curso sobre o ensino superior? De fato, a ideia central, ou seja, a tese defendida em sua dissertação de mestrado consiste na explicitação da função contendorada desempenhada pelo novo ensino médio profissional em relação ao ensino superior, conforme o disposto na Lei 5.692, de agosto de 1971.

¹ Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq e Coordenador Geral do HISTEDBR. Contato: dermevalsaviani@yahoo.com.br

Penso ser possível considerar que o fio condutor dos estudos sociológicos e históricos desenvolvidos por Luiz Antonio Cunha é a análise e a crítica da escola dual.

1. O pesquisador da dualidade escolar

No já mencionado *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, o autor começa pela exposição e crítica da concepção ideológica da escola equalizadora para mostrar as determinações socioeconômicas da escolarização e do desempenho desiguais. Seguindo a indicação de Bourdieu, já antecipada por Marx, para quem, se a essência coincidissem com a aparência não haveria necessidade da ciência e da filosofia, Luiz Antonio entende que o papel da ciência, no caso a sociologia da educação, é revelar o modo de funcionamento da educação, modo esse que é obscurecido pelo véu ideológico das proclamações sobre o suposto poder emancipador da educação, de modo geral, e da escola, em particular. Por isso, ele dedicou o livro aos professores, considerando que, vivendo e atuando segundo a crença no poder da educação, por desconhecerem as determinações objetivas do fenômeno educativo, acabam por produzir resultados opostos àqueles que pretendiam atingir.

Desde a elaboração da dissertação de mestrado, emergiu a questão da escola dualista que colocava para o Brasil uma situação semelhante àquela detectada na França por Baudelot e Establet (1971), evidenciada pela contraposição entre as redes primário-profissional (PP) e secundária-superior (SS). Tal dualidade fez-se presente em artigos publicados sobre diferentes aspectos da educação como a relação entre o desempenho da economia brasileira nos anos de chumbo – traduzido na laudatória expressão “milagre brasileiro” – e a política educacional (CUNHA, 1973b); o regime de crédito no ensino superior (CUNHA, 1974a); função técnica e social da pós-graduação (CUNHA, 1974b); causas e consequências da expansão do ensino superior (CUNHA, 1975b); reforma da reforma do ensino médio (CUNHA, 1976a); crítica à visão de Roberto Campos que propunha para o ensino brasileiro a adoção do modelo alemão (CUNHA, 1976b); mercado de trabalho e o ensino de segundo grau (CUNHA, 1976c); polivalentes ou polichinelos (CUNHA, 1977); a volta do pêndulo no vestibular (CUNHA, 1979a); e sobre a influência recíproca entre ensino secundário e ensino industrial (CUNHA, 1980b).

Levando em conta que a educação não é um dado natural, mas é produzida histórica e socialmente pelos homens em condições determinadas, a compreensão da escola dual exigiu o recurso mais sistemático à investigação historiográfica, dando origem a um trabalho de maior

fôlego expresso em duas trilogias: uma voltada para a história do ensino superior no Brasil; e outra dando conta da história do ensino profissional. A primeira foi concebida como um projeto sistemático e continuado, estendendo-se por aproximadamente onze anos, entre 1975 e 1986. Quanto à segunda, o tema manteve-se presente ao longo de cerca de 30 anos, sendo tratado, porém, de forma sistemática em momentos específicos e retomado de forma abrangente em 1998 no âmbito do Projeto Replanfor, do Ministério do Trabalho, executado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Sede Brasil (Flacso Brasil). Nas condições favoráveis propiciadas por esse projeto foi possível ao autor retomar estudos anteriores, sistematizá-los e completá-los com novas análises fornecendo, assim, uma visão de conjunto da história do ensino profissional no Brasil.

A trilogia sobre o ensino superior foi precedida de um inventário sobre as concepções de ensino superior no Brasil (CUNHA, 1978) e consubstanciou-se nos volumes denominados *A universidade temporã*, abrangendo o período que se estende da Colônia à Era Vargas (CUNHA, 1980a); *A universidade crítica*, tratando do ensino superior na república populista² referente ao período entre 1945 e 1965 (CUNHA, 1982a); *Universidade reformanda* (1988a), em que analisa o processo de reforma do ensino superior desencadeado após o golpe civil-militar de 1964, que desembocou na Lei 5.540, aprovada em 28 de novembro de 1968, e conhecida como a lei da reforma universitária.

A trilogia sobre o ensino profissional foi composta pelos volumes *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*, abrangendo os períodos colonial e imperial (CUNHA, 2000a); *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, cobrindo o período da república velha (CUNHA, 2000b); *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, compreendendo da Era Vargas aos nossos dias (CUNHA, 2000c).

Com essas duas trilogias, Luiz Antonio trouxe à luz a gênese e o desenvolvimento da escola dual no Brasil, respondendo à inquietação intelectual despertada com a emergência do fenômeno da dualidade escolar no início de suas investigações sobre a política de profissionalização do ensino médio no Brasil. E, ao fazer isso, trouxe uma contribuição inestimável à historiografia da educação brasileira. Movendo-se no tempo longo, recuou às origens da educação brasileira, explorando fontes primárias a partir das quais traz informações novas, e dialogou criticamente com as fontes secundárias, repondo questões e refazendo

² Esta obra reproduz a tese de doutoramento defendida na PUC-SP em 1980, exceto o capítulo introdutório que apresentou o quadro teórico de referência, o qual foi publicado à parte na forma do artigo intitulado “Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil” (CUNHA, 1981c).

interpretações. É assim que, em relação ao ensino superior, repõe em novas bases a questão da presença de universidades na América espanhola em contraposição à sua ausência na América portuguesa, tão reiterada na historiografia da educação brasileira. No caso da trilogia sobre o ensino profissional, o referido diálogo crítico também é detectado, o que pode ser ilustrado com o tema das “ideias fora do lugar”, quando da análise da influência do liberalismo sobre o pensamento dos intelectuais do império na discussão a respeito da importância do ensino de ofícios para a formação da força de trabalho.

Enfim, espero ter mostrado, ainda que de forma muito sumária, a razão pela qual iniciei este texto com a epígrafe destacada do livro de Lucien Goldmann, segundo a qual “uma ciência concreta dos fatos humanos não pode ser senão uma *sociologia histórica* ou uma *história sociológica*”.

Para introduzir a referida tese, Goldmann começa afirmando que “todo FATO SOCIAL é um fato histórico e inversamente” (GOLDMANN, 1976, p. 17), o que conduz ao entendimento de que a história e a sociologia estudam os mesmos fenômenos. Assim sendo, cada uma dessas ciências capta um aspecto parcial do fenômeno estudado, exigindo a complementação das contribuições da outra. E acrescenta: “A passagem do abstrato ao concreto não se obtém adicionando duas imagens parciais”, uma vez que “o conhecimento concreto não é *soma* mas *síntese* de abstrações *justificadas*” (idem, *ibidem*).

Diante dessas ponderações poderia surgir a indagação: em que grau Luiz Antonio teria conseguido, pela articulação da sociologia da educação com a história da educação, produzir uma ciência concreta do fato humano representado pela escola dual? Não teria ele incidido na mera adição de duas imagens parciais do referido fato? Efetivamente, o simples fato de recorrer às duas abordagens, a sociológica e a histórica, não é garantia da apreensão concreta do fenômeno estudado, pois “não se pode obter um conhecimento real dos fatos humanos reunindo resultados *parciais e deformantes* de uma sociologia coisificante e psicologista com aqueles de uma história política ou bem simplesmente positivista” (idem, *ibidem*). Por estar explicitamente empenhado em superar os limites do positivismo, Luiz Antonio dispunha de uma salvaguarda teórica que o impediu de cair no risco apontado. Posso, pois, concluir, a partir das breves considerações apresentadas, que o conjunto de sua obra está em consonância com o espírito da tese de Lucien Goldmann por mim epigrafada.

2. O cientista militante

Outra faceta a ser destacada na trajetória de Luiz Antonio é sua militância. À primeira vista pode parecer paradoxal esse destaque, dada a postura decididamente crítica por ele assumida diante da militância, de modo especial no caso dos professores universitários com cujo sindicalismo ele manteve vários embates. Se com certeza Luiz Antonio não foi um militante sindical, não tenho dúvidas de o classificar como um intelectual militante, um cientista consciente das determinações sociais da ciência e, por consequência, cioso do compromisso social dos pesquisadores. Daí estar ele sempre atento aos acontecimentos, buscando analisá-los cientificamente e também interferindo neles pessoalmente. Passo, pois, a ilustrar essa faceta com alguns episódios.

Lembro-me de sua participação nas gestões que conduziram à fundação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd. E me recordo da Primeira Reunião Anual da ANPEd, realizada em Fortaleza em 1977, tendo como tema a concepção de mestrado em educação, quando ambos permanecemos em reunião após o expediente, entrando pela noite, discutindo propostas e elaborando teses para serem apresentadas na Plenária do dia seguinte, quando se encerraria o evento na qual enfrentamos a resistência às nossas posições por parte de coordenadores de programas de pós-graduação ali presentes.

Lembro-me também que foi sua a proposta da retomada da série das conferências de educação, que resultou na realização, com periodicidade bienal, das seis Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), entre 1980 e 1991. Estávamos em 1979, no âmbito da III Reunião da ANPEd que ocorria em Salvador, em uma reunião com os representantes das três principais entidades da área de educação recentemente fundadas, a ANPEd, criada em 1977, o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), articulado em 1978 e formalizado em março de 1979 e a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979. Um dos pontos discutidos nessa reunião era a organização, pelo CEDES, do II Seminário de Educação Brasileira, já que os articuladores dessa entidade haviam realizado, em 1978, o I Seminário de Educação Brasileira, pensado para ter sequência com periodicidade bienal. Foi então que, por iniciativa de Luiz Antonio, surgiu a proposta de juntarmos as três entidades e, em lugar do II Seminário, realizarmos um evento de maior porte. Articulou-se, dessa forma, a I Conferência Brasileira de Educação, retomando a memorável série das Conferências Nacionais de Educação organizadas pela ABE (Associação Brasileira de Educação) entre 1927 e 1967. E, como um bom cientista militante, Luiz Antonio não se satisfez em fazer a proposta e vê-la acolhida. Ato contínuo, produziu um artigo resgatando a história das conferências de

educação no Brasil como um subsídio para que os participantes não apenas protagonizassem a história presente, mas se sentissem como um elo na história da educação do país que não estava começando nem iria se esgotar naquele momento. Trata-se do artigo “A organização do campo educacional: as conferências de educação” (CUNHA, 1981a).

Acolhida a proposta, foi constituída a Comissão Organizadora da I CBE, composta por um representante de cada uma das três entidades promotoras. Ponderou-se, então, que o autor da proposta não poderia ficar fora da Comissão Organizadora. Estabeleceu-se por um momento certo impasse, uma vez que as três entidades já dispunham de representantes, e Luiz Antonio não integrava os quadros dirigentes de nenhuma delas. Desfiz o impasse sugerindo que convidássemos o CEDEC (Centro de Estudos da Cultura Contemporânea) para somar-se à ANDE, ANPEd e CEDES na organização da CBE, tendo o autor da proposta como seu representante na Comissão Organizadora. Eis como Luiz Antonio descreveu esse episódio:

Foi a condição de coordenador de educação do CEDEC que ele [Saviani] evocou por ocasião da ANPEd de 1979, em Salvador. Esse foi um evento bastante concorrido, realizado em um momento estimulante, no ano mesmo da anistia política. Em uma reunião sobre os desdobramentos para o ano seguinte, verificou-se que as três entidades – ANPEd, ANDE e CEDES – haviam projetado reuniões sobre o mesmo tema: a política educacional. Também participante, sugeri que se fizesse uma só reunião, acumulando os esforços das entidades e reduzindo os custos. A sugestão foi aceita de imediato, então na forma de uma conferência de educação como as que a Associação Brasileira de Educação realizava nos anos de 1930 e 1940. Formou-se logo uma comissão organizadora, com os diretores daquelas entidades, que estavam todos presentes: Jacques Velloso (ANPEd), Guiomar Namó de Mello (ANDE) e Moacyr Gadotti (CEDES). Quiseram me pôr na comissão, já que eu é que tinha feito a tal proposta – afinal, o autor de uma proposta aprovada tem de fazer parte da comissão. Aleguei que eu não podia porque não era dirigente de entidade alguma, posição necessária para levar adiante um empreendimento como aquele. Foi aí que Saviani me nomeou representante da área de educação do CEDEC, à qual eu não pertencia. Diante da aprovação dos colegas, não tive como argumentar contra. Foi assim que entrei para o CEDEC (por um ano) e essa entidade entrou para a I CBE, de onde saiu ao fim da IV (CUNHA, 1994, p. 45).

Este é o momento oportuno para eu esclarecer melhor essa questão. Na verdade, da forma descrita, fica a impressão de que eu teria agido de forma por assim dizer personalista, tomando uma decisão à revelia dos canais normais de deliberação de uma entidade constituída como uma associação civil, tal era o caso do CEDEC. Cumpre-me, pois, indicar as circunstâncias em que o referido fato ocorreu.

O CEDEC fora fundado por iniciativa do sociólogo e cientista político Francisco Weffort, que me havia convidado para participar da entidade na condição de sócio fundador. Minha

interlocução com Weffort no âmbito do CEDEC foi facilitada pelo fato de que sua sede foi instalada junto à PUC-SP, na qual eu atuava como docente estando, naquele momento, na coordenação do Doutorado em Educação. E exatamente naquela conjuntura, 1979, estávamos constituindo a área de educação do CEDEC para cujo desenvolvimento planejávamos a filiação em bloco da turma de onze doutorandos à qual pertencia Luiz Antonio Cunha. Foi nesse contexto que levantei a possibilidade da participação do CEDEC na organização da CBE, a qual se constituiria na primeira atividade da área de educação da entidade. Naturalmente, a viabilização dessa proposta dependia da consulta à direção do CEDEC. Feita a consulta, a proposta foi aceita prontamente, o que viabilizou a participação de Luiz Antonio na Comissão Organizadora da I CBE, uma participação bastante enriquecedora, por sinal. Com a mudança da sede do CEDEC para um local distante da PUC-SP e com a volta dos pesquisadores que faziam doutorado para suas instituições de origem após a defesa de suas teses, inviabilizou-se nosso vínculo com o CEDEC, o que acabou por determinar também sua retirada da organização das CBEs.

Quando, em 1984, a ANPEd passou a se organizar na forma de Grupos de Trabalho, segundo o recorte das várias áreas que compõem o campo da educação, Luiz Antonio liderou a organização do GT-História da Educação, que se mantém como o mais antigo dos GTs da ANPEd em funcionamento.

Em 1988, ano da promulgação da nova Constituição, participamos de outro episódio, assim relatado por Luiz Antonio Cunha:

Procurando antecipar-se à previsível corrida pela apresentação de projetos de lei de diretrizes e bases da educação nacional, a comissão organizadora da V CBE convidou Dermeval Saviani, Jacques Velloso e eu para elaborarmos o documento básico da conferência, reunindo ideias que apontassem na direção de uma LDB. Velloso foi proposto pela ANPEd, Saviani pela ANDE e eu pelo CEDES. O tempo era muito curto e a tarefa tremendamente ambiciosa para esse trio. Juntamos as ideias e fizemos uma montagem, que acabou saindo em forma de anteprojeto de lei, com muitos pontos problemáticos até mesmo para nós três. A comissão organizadora não teve como utilizar nosso texto, nem mesmo o apanhado dos princípios gerais, feito por Jacques Velloso, que seria apresentado como termo de referência para os participantes dos simpósios. No entanto, o trabalho não foi em vão. Aquele ensaio de anteprojeto, depois de muito ampliado e complexificado, foi uma das primeiras referências do projeto de LDB do deputado Octávio Elísio. Lembro-me de que Jacques Velloso e eu (con)vencemos nosso companheiro de grupo de trabalho a aceitar apenas uma referência muito ligeira à politecnia. Saviani, meio dissidente, apresentou à reunião da ANPEd, que se realizou em Porto Alegre, naquele mesmo ano, seus subsídios para a LDB, nos quais enfatizou a questão da politecnia, fonte de uma polêmica ainda não esgotada (CUNHA, 1994, p. 46)

Passados 26 anos do ocorrido e 20 anos do relato transcrito, não tendo me manifestado antes, sinto-me no dever de aproveitar este ensejo para apresentar minha versão.

A IV CBE, realizada em Goiânia em 1986, teve como tema central a educação na Constituinte. E se encerrou com a divulgação da “Carta de Goiânia” que apresentava os pontos que os educadores propunha para compor o capítulo da educação na Constituição. De fato, a andamento dos trabalhos da Assembleia Constituinte incorporou praticamente todos aqueles pontos entre os quais figurava a manutenção da competência exclusiva da União para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Em consequência, as entidades representativas da área de educação voltaram suas atenções para o tema da LDB. Foi assim que se definiu como tema central da V CBE, a realizar-se em Brasília em 1988, as diretrizes e bases da educação nacional. E já em 1987 eu fora convidado para proferir palestra na Reunião Anual da ANPEd, em Salvador, sobre o tema “Em direção às novas diretrizes e bases da educação”, o que de fato ocorreu em 13 de maio de 1987. No final desse mesmo ano, ao se definir a pauta do número 13 da Revista da ANDE, elegeu-se obviamente como tema central a nova LDB. Considerando que eu integrava a equipe editorial da revista, fui encarregado de redigir o artigo de fundo sobre o referido tema.

Como relatei no livro *A nova lei da educação* (SAVIANI, 1997, p. 36-42), o plano inicial do artigo não previa a formulação de um anteprojeto de LDB. No entanto, à medida que o texto foi tomando forma, concluí que era importante pensar a própria estrutura da lei já que o objetivo era a mobilização dos educadores visando a influenciar os parlamentares na elaboração da LDB. Assim, o artigo, após esclarecer o significado de uma lei de diretrizes e bases da educação nacional, apresentou a justificativa da proposta e terminou colocando, como anexo, uma proposta de texto para a nova LDB na forma jurídica adequada, isto é, com os Títulos, Capítulos, Artigos, Incisos, Alíneas, distinguindo as Disposições permanentes e as transitórias. No entanto, nas conclusões, eu esclarecia que o artigo, denominado “Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa” era, de fato, um início de conversa. Ou seja, havia sido apresentado já na forma de um anteprojeto de lei apenas para facilitar o desencadeamento da discussão e fixar, de certo modo, os parâmetros e a forma na qual o debate necessariamente teria de desembocar, tendo em vista o objetivo de se chegar à aprovação de uma nova LDB adequada à situação brasileira.

A redação do artigo foi concluída em fevereiro de 1988. Portanto, quando da reunião para atender ao chamado da comissão organizadora da V CBE, eu já dispunha da referida proposta. No entanto, em consonância com o relato de Luiz Antonio, não achava exequível

apresentar um texto já de caráter conclusivo para a V CBE, tendo em vista a forma de funcionamento que previa a discussão em simpósios autônomos dos aspectos desdobrados do tema central. Daí, a dificuldade que enfrentamos e que foi destacada no relato de Luiz Antonio. Dessa forma, do que me lembro, nós não chegamos, nesse grupo de trabalho, a apresentar um anteprojeto de lei. Tanto assim que o projeto apresentado por Octávio Elísio foi o texto da proposta que publiquei como anexo ao artigo do número 13 da Revista da ANDE, ampliado no capítulo do financiamento com a contribuição de Jacques Velloso, cuja especialidade era a economia da educação.

Esclareço, ainda, que, diferentemente do que consta no relato de Luiz Antonio, não pude participar da Reunião Anual da ANPED realizada em Porto Alegre. E também não encaminhei o texto, já que fora escrito como artigo para a Revista da ANDE e não como trabalho a ser apresentado na ANPED. Contudo, ocorreu que o presidente da ANPED, Osmar Fávero, tendo tomado conhecimento de que eu havia redigido aquele texto sobre a LDB, telefonou-me pedindo autorização para fazer circular na Reunião como um subsídio informal, já que na programação oficial obviamente nada estava previsto a esse respeito. É claro que não fazia sentido negar-me a atender a esse pedido. Nessa condição, o texto circulou na ANPED de Porto Alegre, mas eu próprio não sei exatamente a forma como se deu essa circulação. Finalmente, em julho de 1988 o artigo foi publicado na Revista da ANDE de onde veio a converter-se, com os acréscimos resultantes da contribuição de Jacques Velloso, no primeiro projeto da nova LDB que, por iniciativa do deputado federal Octávio Elísio (PSDB-MG), deu entrada na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988.

Finalmente, devo dizer algo também sobre a proposta da politecnicidade. Na verdade, a ideia da organização do ensino médio com base na politecnicidade foi lançada por mim com o objetivo de contribuir para o debate visando a se atingir maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Em nenhum momento tive a veleidade ou a ingenuidade de acreditar que essa proposta pudesse tornar-se vitoriosa e incorporada à legislação. Isso fica evidente em uma entrevista concedida dois anos antes da reunião com Jacques Velloso e Luiz Antonio (SAVIANI, 1986, p. 13-15) na qual afirmei:

Essa concepção sobre o ensino de segundo grau é um ponto de referência de longo prazo. No curto prazo, teríamos que caminhar bastante antes de poder viabilizá-la. Há certas mudanças sociais que necessitam ser desenvolvidas no âmbito político e econômico para que uma proposta como essa possa se viabilizar.

[...]

Do ponto de vista prático, do que é possível fazer hoje, tendo como horizonte essa concepção de ensino de segundo grau ligada à politecnicidade,

considero que a realização dessa proposta enfrenta um conjunto de obstáculos. É preciso discuti-los e analisá-los dentro da situação atual de conflitos, disputas e jogo de interesses presentes na sociedade brasileira, para que se elaborem estratégias de curto, médio e longo prazo, para avançar nesse caminho.

Fica claro, portanto, que eu não precisava ser convencido e, muito menos, vencido para “aceitar apenas uma referência muito ligeira à politecnicia” na proposta para a LDB.

Mas a militância científica de Luiz Antonio Cunha não se limitou à participação em reuniões e apresentação de propostas, assim como em suas passagens pelo Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro e pelo Conselho Nacional de Educação. A primeira experiência foi relatada no artigo “No meio das feras: um professor no Conselho Estadual de Educação” (CUNHA, 1989). Manifestou-se, também, na análise metódica de fenômenos da conjuntura política, do que são expressão as obras *O golpe na educação* (CUNHA e GÓES, 1985), *Educação, Estado e democracia no Brasil* (CUNHA, 1991) e *Educação brasileira: projetos em disputa – Lula x FHC na campanha eleitoral* (1995); a coletânea que organizou *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino* (1985); e os artigos “A educação nas constituições brasileiras: análises e propostas” (1986), “Por uma escola democrática na América Latina: o nacional, o regional e o unitário” (1987), “Educação e transição para a democracia: o caso do Brasil” (1988b) e “As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica” (2002).

3. Controvérsias

Uma outra faceta da trajetória acadêmico-científica de Luiz Antonio Cunha é o certo gosto pela polêmica. Ele próprio destacou esse aspecto quando introduzia sua apreciação crítica de minha análise sobre o que chamei de teorias crítico-reprodutivistas da educação. Naquele momento ele se lembrou do debate que travou com Cury:

Quero dizer, antes de tudo, que a atitude crítica (sem implicar desconsiderar os esforços do contendor na busca da compreensão de seu objeto) foi praticada na turma que frequentei no doutorado que tinha Saviani como dirigente e parceiro. Foi na linha dessa motivação que Carlos Roberto Jamil Cury e eu mantivemos um curto e proveitoso debate³ em *Educação e Sociedade*, que reforçou nossa amizade e meu pensamento. É nessa linha

³Luiz Antonio está se referindo, aí, aos artigos “A propósito de educação e desenvolvimento social no Brasil” (CURY, 1981) e “Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica e autocrítica” (CUNHA, 1981b).

que começo por criticar, rejeitando, a categoria com que Saviani procurou abarcar as teorias chamadas por ele de “crítico-reprodutivistas”, num artigo publicado em 1982 nos Cadernos de Pesquisa e incluído, no ano seguinte, em *Escola e democracia* (CUNHA, 1994, p. 48).

Em sua crítica Cunha considera inadequada a categoria “crítico-reprodutivismo” para classificar teorias diferentes entre si, como o são a “teoria da reprodução” ou, mais precisamente, “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica” (Bourdieu-Passeron), a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado” (Althusser) e a “teoria da escola dualista” (Baudelot-establet), e explica por que a considera inadequada⁴. Fundamentalmente, entende ele que minha crítica, ao simplificar o significado dessas teorias, teve o efeito de conduzir os professores a entender que não era necessário estudá-las, empobrecendo teoricamente ainda mais a área de educação que já é tão pobre em teoria.

Em duas oportunidades procurei responder, ainda que brevemente, a essas objeções. A primeira delas ocorreu em 2003 quando da publicação de uma nova edição (a oitava), revista e ampliada do livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (SAVIANI, 2003, p. 135-137). A segunda ocorreu em 2007 por ocasião do lançamento do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil* (SAVIANI, 2008, p. 397-399).

No primeiro caso fiz os seguintes esclarecimentos:

a) Admiti que as críticas formuladas pudessem ter produzido nos professores o efeito mencionado. Agora, porém, cumpre acrescentar que não posso responder por eles. O que posso assegurar é que, de minha parte, jamais admiti que as referidas teorias não precisassem ser estudadas. Muito ao contrário. Como professor, sempre incluí nos programas das disciplinas que ministrava o estudo dessas teorias. E, se no caso das outras teorias eu me contentava em debater com os alunos os textos indicados para leitura, no caso de *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron, consciente das dificuldades que os alunos teriam em compreendê-la, eu fazia, em classe, uma leitura comentada das proposições constitutivas do livro 1 da referida obra. Aliás, devo acrescentar que, além desse, o único outro texto que recebia de mim esse tratamento era o “método da economia política”, de Marx.

b) O fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas” não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa

⁴ Estudioso das teorias de Bourdieu-Passeron (CUNHA, 1979b, 1982b) e de Baudelot-Establet (CUNHA, 1980c) Luiz Antonio empenhou-se em explicá-las didaticamente e em esclarecer pontos controversos das mesmas

pretensão. Conforme uma distinção sugerida pelo próprio Luiz Antonio Cunha em nossas muitas conversas sobre essas questões, trata-se de “teorias *sobre* educação” e não de “teorias *da* educação”. Seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa. Agora cumpre-me acrescentar que, em decorrência das pesquisas que desenvolvi sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil e sobre o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, introduzi uma outra distinção, a saber, entre teorias da educação e teorias pedagógicas. Considerei, então, que se toda pedagogia é teoria da educação, nem toda teoria da educação é pedagogia. Assim, constituem-se como teorias pedagógicas aquelas teorias da educação que se propõem explicitamente a orientar a forma de realização da atividade educativa. Com efeito, a palavra “pedagogia” e, mais particularmente, o adjetivo “pedagógico” têm marcadamente ressonância metodológica denotando o modo de operar, de realizar o ato educativo. Fica claro, pois, que as teorias que chamei de “crítico-reprodutivistas”, não tendo esse escopo, não são teorias pedagógicas.

c) O fato de não serem teorias pedagógicas não implica que não tenham trazido elementos da maior importância para se entender a própria prática educativa. Ao contrário. Estando empenhadas em compreender e explicar o modo de funcionamento da educação, tais teorias formularam categorias de grande relevância para o entendimento da prática educativa. Estão nesse caso os conceitos de “Aparelhos ideológicos de Estado” (Althusser), “Rede PP: Primária-Profissional” e “Rede SS: Secundária-Superior” (Baudelot-Estabet), “Capital Cultural” e, principalmente, “Habitus” (Bourdieu-Passeron). Eu próprio lancei mão do conceito de *habitus*, a meu ver equivalente ao conceito de “segunda natureza” (Gramsci), ao tentar compreender e explicar a natureza e especificidade da educação.

d) Em suma, as referidas teorias já podem ser integradas no âmbito das abordagens clássicas da educação que, como tais, devem ser estudadas por todos aqueles que pretendem, de modo sério, protagonizar o “campo educativo”. E o conceito de “campo” é outra categoria que devemos a Bourdieu.

No que se refere ao segundo caso, isto é, à publicação, em 2007, do livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, retomo essas considerações acrescentando que a denominação “crítico-reprodutivismo” foi cunhada com o propósito de identificar o elemento comum desse conjunto de teorias. Não tinha, pois, nenhum caráter depreciativo. É verdade que o sufixo “ismo”, na linguagem corrente, tende a ser utilizado com certo tom pejorativo. No entanto, no campo das concepções não se empresta essa conotação. Idealismo, realismo, estruturalismo,

funcionalismo, comportamentalismo, cognitivismo, pragmatismo são termos que buscam nomear uma corrente de pensamento a partir do conceito central em torno do qual ela se articula. Não denotam, portanto, qualquer significado desqualificador. Ora, pareceu-me que a expressão “crítico-reprodutivismo” preenchia claramente o requisito apontado. Com efeito, a “reprodução” é, sem dúvida, o conceito central dessas teorias, utilizado, no entanto, com evidente sentido crítico. Ou seja: a reprodução não as define positivamente, como ocorre nos exemplos antes mencionados, mas negativamente. Daí, o prefixo “crítico” para assegurar o caráter próprio dessas teorias.

Enfim, observei que não se pode esquecer que o caráter desmistificador assumido por essas teorias não compromete definitivamente seus autores com o limite que elas mesmas se autoimpuseram. Assim, Bourdieu levou às últimas consequências essa restrição na obra *A Reprodução*. No entanto, há vários outros trabalhos seus em que esse limite não se apresenta. Basta lembrar sua luta contra o neoliberalismo, expressa em obras como *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (BOURDIEU, 1998) e *Contrafogos 2: por um movimento social europeu* (BOURDIEU, 2001). Pode-se perceber, apenas pelo título desse segundo livro, que estamos diante de um Bourdieu propositivo. Algo semelhante se pode dizer de Baudelot e Establet, levando em conta o livro *O nível educativo sobre: refutações de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas* (BAUDELOT & ESTABLET, 1994).

4. Conclusão: um novo projeto sobre a laicidade na educação

Concluído o estudo da dualidade escolar que gerou duas trilogias de grande importância para a historiografia da educação brasileira, Luiz Antonio elegeu um novo objeto de investigação: a laicidade do Estado, vista pelo prisma da colonização da escola pública pela religião. Ou melhor: vista a partir da crítica à colonização da escola pública pela religião com a consequente necessidade de sua descolonização.

Esse novo projeto encontra-se em sua primeira fase. E começou com a criação, em 2007, de um “site”: o “Observatório da Laicidade do Estado” (OLE) transformado, em 2013, no “Observatório da Laicidade na Educação”. Trata-se de um espaço aberto de discussão dos mais variados aspectos implicados no tema da laicidade do Estado e da educação.

Um primeiro resultado mais sistematizado dessa nova linha de pesquisa foi disponibilizado em 2013 com a publicação do livro *Educação e religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública* (CUNHA, 2013). É notável observar que na própria estrutura do

livro se faz presente a articulação entre a sociologia da educação e a história da educação que identifiquei como sendo marca característica da produção de Luiz Antonio Cunha. Assim, após uns esclarecimentos terminológicos preliminares, o livro se abre com a análise da “escola pública colonizada”, na qual o autor se serve da abordagem sociológica para construir um retrato vivo do fato social objeto de estudo, ou seja, a colonização da escola pública. Uma vez identificado e caracterizado o objeto em sua manifestação sincrônica, faz intervir a análise historiográfica recuando às origens da formação do Estado brasileiro para, em perspectiva diacrônica, fazer emergir a gênese e desenvolvimento do fenômeno estudado.

Na reconstrução histórica efetuada Luiz Antonio identifica duas ondas laicas. A primeira ocorreu no final do Império tendo desembocado na instalação da República, um regime que instituiu formalmente o Estado laico ao decretar a separação entre Igreja e Estado, ao extinguir o Padroado e abolir o ensino religioso nas escolas públicas, ao instituir o casamento civil e a secularização dos cemitérios, entre outras medidas. Mas essa iniciativa de caráter político não foi suficiente para neutralizar a força da religião, dado que esta já se encontrava incrustada no próprio tecido social. Assim, além de não se impor plenamente, a laicidade do Estado sofreu revezes também no aspecto formal, cujo exemplo mais conspícuo foi a volta do dispositivo referente ao ensino religioso nas escolas públicas, culminando com a Concordata entre o Brasil e o Vaticano assinada em 2010. Nesse percurso o autor considera que nos encontramos atualmente numa segunda onda laica agora não mais hegemônica pelas elites intelectuais, como na primeira, mas com forte presença dos movimentos sociais, em especial aqueles ligados às denominadas questões de gênero e à liberdade de orientação sexual.

Mas, como já adiantei, essa nova linha de pesquisa está ainda em sua fase inicial. O próprio Luiz Antonio, na dedicatória com que me encaminhou o novo livro assim se manifestou: “aqui vai, para sua crítica, o esboço da pesquisa que venho realizando e, pelo jeito, vai me ocupar por um bom tempo”. Quem sabe, dentro de mais uns cinco ou dez anos seremos brindados com uma nova trilogia! Ou talvez, em analogia com o tema estudado, ganharemos um decálogo? Mas se a pesquisa, ao ser concluída, não resultar em dez obras, com certeza Luiz Antonio poderia compor um decálogo em defesa da laicidade do Estado. Assim procedendo estaria seguindo o exemplo de Guiomar Namó de Mello, que formulou um “Decálogo em defesa do ensino público”, aliás reproduzido por Luiz Antonio Cunha na coletânea que organizou sobre *escola pública, escola particular e a democratização do ensino*.

Enfim, para fechar esse texto com um pouco de humor, vai aqui um esboço um tanto jocoso do

DECÁLOGO EM DEFESA DA LAICIDADE DO ESTADO

1º mandamento: Considerarás sempre, para todos os efeitos, a laicidade como o primeiro e principal atributo do Estado;

2º Não transigirás com o conceito de laicidade e jamais o utilizarás em vão;

3º Observarás o princípio da laicidade do Estado em todas as tuas ações seja na esfera pública, seja na esfera privada;

4º Honrarás a laicidade do Estado como condição do exercício pleno da liberdade nos planos político, civil e religioso;

5º Não negarás teu apoio à laicidade na educação;

6º Não atentarás contra a laicidade do Estado;

7º Não tergiversarás sobre a importância da laicidade para a educação pública;

8º Não falsearás o significado do conceito de laicidade;

9º Respeitarás a neutralidade do Estado em matéria de fé;

10º Em todas as circunstâncias agirás sempre de acordo com a seguinte máxima: Assim como o Estado não interferirá nas coisas da religião, também as instituições religiosas não se intrometerão nos negócios de Estado.

Referências bibliográficas

BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1971). *L'ecole capitaliste en France*. Paris, Maspero.

BAUDELLOT, Christian & ESTABLET, Roger (1994). *O nível educativo sobe: refutação de uma velha ideia relativa à pretensa decadência das nossas escolas*. Porto, Porto Editora.

BOURDIEU, Pierre (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

----- (2001). *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

CUNHA, Luiz Antonio (1973a). *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. Rio de Janeiro, Eldorado.

_____ (1973b). “O ‘milagre brasileiro’ e a política educacional”. São Paulo, *Argumento*, n. 2, nov., p. 45-54.

_____ (1974a). “Moeda universitária: o crédito”. *Revista de Cultura Vozes*, vol. XLVIII, n. 2, março.

_____ (1974b). “A Pós-Graduação no Brasil: função técnica e função social”. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 14, n. 5, setembro/outubro.

_____ (1975a). *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

_____ (1975b). “A expansão do ensino superior: causas e consequências”. *Debate & Crítica*, n. 5, 1975.

_____ (1976a). “Ensino Médio: reforma da reforma?”. *Síntese Política Econômica Social (SPES) – Nova Fase*, n. 8, set./dez., p. 71-104.

_____ (1976b). “O ‘modelo alemão’ e o ensino brasileiro”. In: GARCIA, Walter (Org.), *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo, McGraw-Hill, p. 69-79.

_____ (1976c). “O mercado de trabalho e a profissionalização no ensino de 2º grau”. In: NAGLE, Jorge (org.). *Educação brasileira: questões da atualidade*. São Paulo, Edart.

_____ (1977). “Polivalentes ou polichinelos?”. *Ciência e Cultura*, São Paulo, n. 4, abril.

_____ (1978). “Análise do pensamento sobre o ensino superior no Brasil”. Rio de Janeiro, *Síntese Política Econômica Social (SPES) – Nova Fase*, n. 13, maio/agosto 1978, p. 83-136.

_____ (1979a). “Vestibular: a volta do pêndulo”. *Encontros com a Civilização Brasileira*, n. 13, julho.

_____ (1979b). “Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica”. *Educação e Sociedade*, n. 4, setembro.

_____ (1980a) *A universidade temporã: da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira (2ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986).

_____ (1980b). “Ensino secundário e ensino industrial: Análise da influência recíproca”. *Síntese*, n. 18, janeiro/abril, p. 49-71.

_____ (1980c). *Uma leitura da teoria da escola capitalista*. Rio de Janeiro, Achiamé.

_____ (1981a). “A organização do campo educacional: as conferências de educação”. Campinas, *Educação & Sociedade*, Ano III – número 9 – maio, p. 5-48.

_____ (1981b). “Sobre educação e desenvolvimento social no Brasil: crítica e autocrítica”. *Educação e Sociedade*, n. 10, setembro, p. 123-131.

_____ (1981c). “Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil”. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, ano 5, n. 2, abril-junho.

_____ (1982a). *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira (2ª ed., Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1989).

_____ (1982b). “A simbólica violência da teoria”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 43, novembro.

_____ [Coordenador] (1985). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo, Cortez/Autores Associados.

_____ (1986). “A educação nas constituições brasileiras: análises e propostas”. *Educação e Sociedade*, n. 23, abril.

_____ (1987). “Por uma escola democrática na América Latina: o nacional, o regional e o unitário”. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, n. 159, maio-agosto.

_____ (1988a). *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro, Francisco Alves.

_____ (1988b). “Educação e transição para a democracia: o caso do Brasil”. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 13, n.2, julho-dezembro.

_____ (1989). “No meio das feras: um professor no Conselho Estadual de Educação”. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 33, agosto.

_____ (1991). *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Ed. da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil.

_____ (1994). “Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas”. *Revista da Faculdade de Educação-USP*, vol. 20, n. 1-2, jan./dez., p. 132-150.

_____ (1995). *Educação brasileira: projetos em disputa – Lula x FHC na campanha*

eleitoral. São Paulo, Cortez.

_____ (2000a). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso.

_____ (2000b). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso.

_____ (2000c). *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Ed. UNESP, Brasília, DF: Flacso.

_____ (2002). “As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica”. Texto apresentado na Reunião de Intercâmbio do GT “Estado e Política Educacional” da ANPEd. São Paulo, USP, 26 a 28/6/2002.

_____ (2013). *Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública*. Belo Horizonte, Mazza Edições.

CUNHA, Luiz Antonio e GÓES, Moacyr (1985). *O golpe na educação*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.

CURY, Carlos Roberto Jamil (1981). “A propósito de educação e desenvolvimento social no Brasil”. *Educação e Sociedade*, n. 9, maio, p. 155-163.

GOLDMANN, Lucien (1976). *Ciências humanas e filosofia: que é a sociologia?* São Paulo, Difel.

SAVIANI, Dermeval (1997). *A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Autores Associados.

_____ (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 8ª. ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados.

_____ (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*, 2ª. ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados.

Submissão: outubro de 2013
Publicação: maio de 2014