



LEGADOS PEDAGÓGICOS

A Pesquisa Educacional entre a Conjuntura e a História

Luiz Antônio Cunha¹

Dizer que uma pesquisa puxa outra é uma afirmação banal. Afinal, dissertação que se desdobra em tese que gera artigos e comunicações, etc., são exemplos comuns demais, não rendem maiores reflexões. O que pretendo compartilhar com os leitores é uma articulação pouco comum entre conjuntura e história, que presidiu meus percursos de pesquisa – sem que resultassem de intenção prévia. Ou seja, no que me diz respeito, *na prática, a teoria foi outra*. Essa é uma confissão tardia e nada reconfortante de quem começou a vida acadêmica como professor de Metodologia e Técnicas de Pesquisa em curso de graduação em Sociologia na PUC-Rio.²

Seduzido pela Educação como tema de estudo, consegui transferência para esse departamento e entrei no mestrado. Um resquício de tecnicismo se mantinha inercialmente, e eu continuava fascinado com as possibilidades de cruzamento de variáveis, facilitado pela recém-chegada computação eletrônica na área de Humanas. Tal era a fascinação, que, por pouco, não me embrenhei numa dissertação que priorizava a exibição de malabarismos estatísticos em torno de um tema de pouca relevância.



Fui salvo ao reagir a uma conferência do padre José de Vasconcelos para os mestrandos em Educação, sobre o relatório do Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (que ele integrou), pouco antes da promulgação da lei 5.692/1971; e pelo convite de colega docente para explicar aos professores e pais de alunos de escola privada o que seriam os aspectos sociológicos da reforma, ainda em tramitação no Congresso. Na busca desses aspectos, percebi, desde logo, que a profissionalização, o coração da política educacional que os pedagogos da ditadura consideravam a salvação de nossos problemas, não procedia. Para início de conversa, porque o ensino profissionalizante concebido para o 1º Grau não era compatível com o do 2º. E neste,

¹ Professor-pesquisador na PUC-Rio, na FGV-Rio, na Unicamp, na UFF e na UFRJ. Foi professor titular de Sociologia da Educação na UFF e de Educação Brasileira na UFRJ. Tem publicações sobre os seguintes temas: gênese e formação dos sistemas educacionais, políticas educacionais, ensino técnico e ensino superior. Desde 2006, a laicidade do Estado constitui seu objeto principal de pesquisa. Em agosto de 2014 recebeu o título de Professor Emérito da UFRJ, por decisão do seu Conselho Universitário.

² Comecei a graduação na Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 20 dias antes do golpe militar de 1964, e a terminei no Departamento de Sociologia da PUC-Rio. Nesta universidade me iniciei no magistério em março de 1969, três meses após a decretação do Ato Institucional nº 5.

as justificativas para a universalização e a compulsoriedade não tinham respaldo no tão celebrado mercado de trabalho.

A percepção desses furos me foi possível porque, além (aliás, antes) de professor horista na universidade, eu trabalhava no Centro de Estudos e Treinamento em Recursos Humanos-CETRHU da Fundação Getúlio Vargas, onde lidava com estatísticas educacionais, inclusive do emprego de egressos do ensino técnico. Veio, então, meu grito de *eureka*: a busca das funções políticas e ideológicas da profissionalização universal e compulsória do Ensino de 2º Grau me daria a chance de dissertar sobre um tema politicamente relevante naquela conjuntura, sem os perigos da repressão policial. Ou, pelo menos, de menor perigo. Resumindo: a conjuntura me salvou da irrelevância na dissertação de mestrado.

Não foi fácil desenvolver a dissertação. O orientador, Durmeval Trigueiro, teve um derrame cerebral e ficou impossibilitado de lecionar por dois anos. A improvisação de novo orientador e a entrada numa seara para a qual não dispunha de ajuda num tema exigente de competência e experiência não impediram a realização da pesquisa que, publicada em 1973, serviu para sustentar parte da luta contra a política educacional da ditadura.

A partir do diagnóstico sobre a gênese da reforma do Ensino Médio 2º ciclo (que veio a se chamar 2º Grau), fiz um prognóstico que se mostrou equivocado. Supus que as redes públicas de ensino viriam a montar currículos efetivamente profissionais, que cumpririam a função contenedora que delas era esperada, isto é, a de desviar para o mercado de trabalho um contingente de jovens que, de outra forma, tenderiam a se candidatar aos cursos superiores. As escolas privadas, ao contrário, manteriam currículos falsamente profissionalizantes, de modo que pudessem cumprir com a função propedêutica (preparação para os vestibulares) que sua clientela, proveniente dos setores de mais alta renda das camadas médias, esperava.

O equívoco se deveu a meu insuficiente conhecimento tanto da rede pública quanto da rede privada de Educação Básica (na nomenclatura pós LDB-96). Naquela época eu ignorava o caráter privatista ou irresponsável da administração das redes públicas, do que resultou, junto com outros fatores, na sua rápida deterioração, que acabou levando para as escolas privadas alunos oriundos de famílias que tinham história de escolarização bem-sucedida na rede pública.

Um ponto forte da dissertação foi a descoberta da dupla origem dos cursos técnicos do ramo industrial. A maioria das escolas técnicas federais descendia das escolas de aprendizes artífices criadas em 1909, uma em cada capital de estado, como regra. Outros cursos técnicos, no entanto, foram criados junto a escolas de Engenharia, como na Universidade Mackenzie, na Universidade Federal de Juiz de Fora, na Universidade Federal de Minas Gerais e na própria PUC-Rio. Todos eles constituíam o modelo que a reforma pretendia estender a todo o Ensino de 2º Grau, e que a dissertação se propunha a criticar com a linguagem que a conjuntura permitia.

Não dispunha de teoria, nem mesmo de um conceito empírico que dessa conta dessa *descoberta*. Na bagagem acadêmica trazida do Departamento de Sociologia para o de Educação, nada havia de Sociologia da Educação. Foi esta disciplina que fui lecionar, improvisando as aulas a partir da coletânea *Educação e Sociedade*, de Luiz Pereira e Marialice Foracchi (1964).³ Essa carência me preocupava, porque o manual de Goode e Hatt (1960) adotado no meu programa de Metodologia e Técnicas de Pesquisa do curso de Sociologia, servia apenas para aumentar a ansiedade: a teoria (que eu não dispunha) fornece uma estrutura conceitual, uma relação ordenada de fatos empiricamente observáveis e fatos previsíveis, além de lacunas no conhecimento. Não dispunha de nada disso, só lacunas.

³ Refleti a partir desse dado autobiográfico em âmbitos mais amplos, o que motivou um artigo que perguntava se a Educação era um objeto rejeitado pela Sociologia – não pela teoria, mas por seus praticantes (CUNHA, 1992).

Uma espécie de concepção difusa da *função* da escola na sociedade capitalista, com alguma tinteira marxista (que eu mantinha entre parênteses naquele tempo de ditadura) não podia ser desenvolvida em minha dissertação, nem disfarçada. Para o leitor ter uma ideia, a Filosofia da Educação estudada no mestrado consistia na Pedagogia Essencialista e, mesmo quando ousava, não passava do que Engels chamou de socialismo utópico, impregnada de transcendentalismo, do Tommaso Campanella do século XVII ao Ivan Illich do XX. Para se ter uma ideia da pobreza bibliográfica a que estávamos submetidos, li a recém-publicada (1970) *Pedagogy of the oppressed* de Paulo Freire, em livro trazido dos Estados Unidos, com a capa arrancada e disfarçado na de uma brochura anódina. *A educação como prática da liberdade* continuava à venda no Brasil, mas aquele livro de nosso patrono estava numa zona proibida – só recebeu uma edição brasileira quatro anos depois.

Nas aulas de Estrutura e Funcionamento do Ensino do mestrado, tomei conhecimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Enquanto a professora e os colegas se debatiam com a Pedagogia da Escola Nova meio presente ou meio ausente no texto (o que, aliás, continua a polarizar as atenções), estranho no ninho, eu não tirava os olhos da incisiva presença no texto de conceitos da tradição marxista de crítica da educação escolar na sociedade capitalista: divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, um tipo de escola para cada um, conflitos entre o Ensino Primário-Profissional e o Secundário-Superior, sociedade dividida em classes, etc.⁴ O diagnóstico dos signatários foi taxativo: o ensino secundário era o *ponto nevrálgico* da questão da discriminação social pela escola. O Manifesto não podia servir de substituto para a teoria, porque a passagem em questão era considerada de caráter *político-reivindicatório*. Ademais, de esquerda, logo subversivo.⁵

Foi somente depois de alguns anos que me deparei com *L'écologie capitaliste en France*, de Christian Baudelot e Roger Establet (1971), onde descreveram as redes antagônicas Secundário-Superior (SS) e Primário-Profissional (PP), constituídas historicamente em direções contrárias: a SS de cima para baixo (os liceus criando suas próprias escolas primárias); e a PP de baixo para cima (escolas primárias a partir de escolas de ler e escrever para proletários, seguida de escola profissional sem possibilidade propedêutica). Esse livro foi publicado na França quando eu redigia a dissertação. Felizmente não o conheci nesse momento, pois a frustração seria maior.

Quando li aquele livro, me chamou logo à atenção o emprego pelos autores das mesmas categorias para designar redes de escolarização no Manifesto em 1932, mas não utilizadas por outros, na França nem no Brasil. Supus, como suponho, existirem referências comuns a ambos os textos, possivelmente socialistas franceses das décadas de 1920 e 1930. Lamentei não ter tido sucesso na procura da origem dessas categorias – nem no rastreamento da bibliografia francesa de História da Educação, nem na entrevista que fiz com Baudelot a propósito de suas próprias fontes. O resultado da análise detida desse livro mais de *L'écologie primaire divisée*, deu origem a um livrinho (CUNHA, 1982), cujo ponto alto (na minha avaliação como autor) foi a resenha de textos de críticos da teoria, no calor da hora: Gerard Mendel e Christian Vogt; H. Lagrange; Nicos Poulantzas; Georges Snyders; Bruno Lautier e Ramón Tortajada; todos publicados originalmente na França.

UNIVERSIDADE E ENSINO TÉCNICO

Defendida a dissertação e publicada (CUNHA, 1973), resolvi explorar aquela intuição (menos do que uma hipótese), sem apoio algum de teoria, apenas de um trecho do Manifesto de 1932 como teoria *ad hoc*, apoiada num conceito empírico de ensino superior para

⁴ Cf Manifesto... p. 418.

⁵ Naquela época, a questão da laicidade do ensino público laico, defendida pelo Manifesto, não me despertava o menor interesse.

as elites e seus funcionários *versus* ensino profissional para os trabalhadores artesanais/manufatureiros/industriais. As condições materiais para a pesquisa eram propícias. A partir da segunda metade de 1974, trabalhei em duas instituições. De manhã no Centro João XXIII de Pesquisa e Ação Social, instituição católica que me propiciou excelentes condições de trabalho. De tarde no CETRHU, da Fundação Getúlio Vargas, de onde me transferi para o Instituto de Estudos Avançados em Educação-IESAE, da mesma instituição. Em ambas, encontrei condições privilegiadas de trabalho de pesquisa. No IESAE, também no ensino e na orientação de dissertações. Em cada uma delas desenvolvi pesquisa histórica a partir da conjuntura. No Centro João XXIII, sobre o Ensino Superior; no IESAE, sobre o Ensino Profissional. Começada aí, prossegui em outras instituições, dando origem a duas trilogias.

A ideia dessa pesquisa não foi uma decorrência imediata da dissertação de mestrado. Antes que chegasse até ela, em 1975 o programa de pós-graduação em Educação da UFMG me convidou para ministrar aulas como visitante na disciplina “Ensino Superior no Brasil”, sem prejuízo das atividades desenvolvidas no Rio. O programa tinha uma área de concentração em ensino superior, no qual atuei. Enfrentei o desafio sem bibliografia adequada nem vivência compatível. Aprendi muito com a experiência e saí dela com indagações na cabeça e a certeza de que não se dispunha de uma boa análise da formação desse nível de ensino em nosso país. Foi, então, em Belo Horizonte que nasceu o projeto de pesquisa sobre o lado, digamos, SS da estrutura educacional brasileira, o mesmo lado de onde se originou parte das escolas técnicas industriais, inclusive o Colégio Técnico da UFMG.

O IESAE, por sua vez, enfatizava bastante a atividade de pesquisa, pois se esperava que ela guiasse o ensino. Pelo menos essa foi a ideia

original de Anísio Teixeira ao dar o perfil do instituto que então se criava. Neste caso, a ideia (mais do que propriamente um projeto) de estudar a gênese e o desenvolvimento da aprendizagem artesanal-manufatureiro-industrial resultou da existência de materiais não utilizados na dissertação de mestrado, disponíveis para exame imediato sem maiores custos de levantamento.

Com a ajuda de dicas de José Silvério Baía Horta e Ana Waleska Mendonça, colegas do Departamento de Educação da PUC-Rio, que conheciam a legislação educacional mais e melhor do que eu, pude ligar as hipóteses que levantara a respeito das funções atribuídas ao ensino profissionalizante no 2º Grau pela nova política educacional em 1971 e a reforma universitária de 1968. Se o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária propôs uma modificação na organização das universidades públicas de modo que elas pudessem fazer frente à expansão da demanda, alertou para que, a longo prazo, seria necessário diminuir o número de candidatos aos exames vestibulares. Ou seja, desviar parcela dessa demanda para o mercado de trabalho, supostamente carente de profissionais de qualificação técnica típica do nível médio. Para isso, julgaram bastar a reforma do currículo, pois presumiam que os jovens queriam, na idade em que cursavam o Ensino de 2º Grau, obter uma habilitação profissional que lhes permitisse ingressar no mercado de trabalho prontamente. Chamei de *função manifesta* da reforma do ensino de 2º grau a habilitação do contingente de jovens como técnicos, demandados pelo mercado de trabalho, num momento em que o desenvolvimento do país estaria dando mostras de carência desse tipo de profissionais. A *função não manifesta* seria esse deslocamento de parcela dos candidatos potenciais aos exames vestibulares para o mercado de trabalho, de modo a livrar as universidades públicas de terem de fazer grandes investimentos para atendê-la.⁶ E prevenir

⁶ A expressão *função manifesta* foi um eufemismo conveniente naquela época. A censura impediu-me de dizer algo como *política educacional discriminatória* e de seu *objetivo ideológico*, no sentido de falso ou dissimulado, como, na época, entendia este termo.

eventuais insatisfações que pudessem resultar em protestos contra o governo – não nos esqueçamos de que o movimento estudantil estava entre os principais alvos da repressão política. Que não encontrassem razões objetivas para retomar as manifestações de 1968.

E foi a partir do conhecimento das políticas educacionais da ditadura militar que parti para a pesquisa que resultou no livro *A Universidade Temporã – o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas* (1980). Como herança da historiografia educacional, prestei especial atenção às leis e regulamentos. Diferentemente da monumental obra de Fernando de Azevedo, *A cultura Brasileira* (1943), minha referência original, aquele conhecimento do tempo presente me levou a prestar atenção ao papel do Estado na criação, expansão e contenção das instituições de Ensino Superior; na relação entre a esfera pública e a privada; nos mecanismos de discriminação social, especialmente na articulação com o Ensino Secundário; no controle político-ideológico de docentes e estudantes; e em outros aspectos que considere importantes nessa reconstrução histórica.

Uma questão interessante, derivada do meu tempo presente foi o próprio conceito de universidade, tão disputado pelas instituições privadas. Nesse movimento ao passado, evitei sacralizar a universidade, razão de tantos lamentos pela ausência de instituição com esse status no tempo da Colônia e do Império. Lamentos ainda maiores quando da comparação com os vizinhos hispano-americanos. Ao invés disso, foquei no que seria a *função* de uma instituição de Ensino Superior, qualquer que fosse seu status legal, de ministrar o saber das classes dominantes, mas não todos, apenas o saber definido como superior – uma orientação com suave inspiração de Marx e de Bourdieu, que, aliás, não faziam parte da bibliografia. Gramsci, sim, serviu de suporte na elaboração de uma hipótese que pretendia explicar a criação da Universidade Católica do Rio de Janeiro e seu destaque na capital do país.

Na pesquisa sobre o ensino artesanal-manufatureiro-industrial, minha referência inicial foi outro admirador das políticas educacionais do Estado Novo, Celso Suckow da Fonseca, autor da monumental *História do Ensino Industrial no Brasil* (1961). Ele apresentou uma fieira de instituições destinadas à formação do trabalhador manual a partir das crianças miseráveis, mendigas, delinquentes, cegas ou surdas, isto é, às *classes menos favorecidas*, como na justificativa de Nilo Peçanha quando da criação da rede de escolas de aprendizes-artífices em 1909. Aquele autor, primeiro e longo diretor da Escola Técnica Nacional (depois CEFET que recebeu seu nome), viu na política educacional do Estado Novo, com Gustavo Capanema no Ministério da Educação, a *redenção* do ensino profissional, que teria sido propiciada pela montagem de uma estrutura unificada em níveis e ramos articulados. Desde então, o ensino profissional teria sido alçado à dignidade do que conduzia à formação das elites intelectuais. Seguindo a trilha aberta por ele, mas com outro olhar, eu estava atento para a estrutura discriminatória explícita nos liceus de artes e ofícios, nas escolas de aprendizes-artífices, mas, também, implícita na arquitetura educacional das leis orgânicas do Estado Novo. Um aspecto que me chamou à atenção foi a concepção de trabalho embutida nessas iniciativas, que combinava a crença religiosa de que ele expulsaria ou redimiria o pecado, com a suposição de que evitaria a tendência das *classes laboriosas* à subversão política.

CONSCIÊNCIA METODOLÓGICA E TEÓRICA

O doutorado foi uma inflexão teórico-metodológica fundamental. Ingressei na PUC-SP em 1977, na primeira turma cooptada por Dermeval Saviani. Os tempos era bem outros. A ditadura já não podia se manter e as barreiras estavam sendo derrubadas no rumo de uma lei da anistia aos condenados por razões políticas e da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte.



LAC com Dermeval Saviani e Carlos Roberto Jamil Cury, em 1990

Quando ingressei no doutorado, mantinha ainda na dupla filiação Centro João XXIII e IESAE. Ao contrário do mestrado, o acesso bibliográfico estava liberado e as mentes mais abertas. Tive a sorte de conviver com os colegas Carlos Roberto Jamil Cury, Neidson Rodrigues, Miriam Warde, Guiomar Namó de Melo, Paolo Nosela, Osmar Favero e outros, que soubemos aproveitar a liderança de Saviani para discutir nossos projetos. No clima de discussão aí travado, me beneficieei, também, de interlocutores externos, como Oder José dos Santos, da UFMG. Meu projeto, já em desenvolvimento, resultou em *A Universidade Crítica – o ensino superior na República Populista* (1983). Embora fosse produto do mesmo movimento que me levou da conjuntura para a história, ela já não se encontrava no desamparo de *A Universidade Temporã*, publicada no mesmo ano da defesa daquela tese. O grande salto foi na metodologia no desenvolvimento do projeto, pelo ganho de consciência da prática de pesquisa, que me fez ligar, conscientemente, a conjuntura à história, superando a intuição (não a descartando, mas a promovendo a um nível mais amplo de entendimento). Adam Schaff (1977) foi o autor que me guiou com seu conceito de *retrodição*, completado com a advertência de Eduard Carr (1976) para o caráter histórico dos conceitos, como, no meu caso, o conceito de universidade. E outros autores, que rastreei no capítulo teórico da tese, publicado separadamente (CUNHA, 1981).

A Universidade Reformanda – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior foi

o terceiro termo da trilogia, resultado de pesquisa realizada após o doutorado, quando me beneficieei das condições de trabalho acadêmico propiciadas pela Unicamp e pela UFF, turbinada com bolsa e auxílio do CNPq.

A linha de pesquisa sobre a educação profissional teve uma produção completamente diferente. Antes de tudo, ela resultou de trabalhos sobre instituições específicas, como o Instituto de Meninos Desvalidos, do período imperial, e as escolas de aprendizes-artífices da república nascente, por exemplo. Para o período mais recente, isto é, desde as políticas industrializantes do Estado Novo, me beneficieei de apoio material da sede brasileira da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais-FLACSO, que desenvolvia projeto para o Ministério do Trabalho. No biênio 1998-1999 pude contar com a colaboração de auxiliares de pesquisa de diversos níveis de qualificação para preencher lacunas e partir para a redação de *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. Aproveitei a oportunidade e articulei os textos produzidos no âmbito do mestrado, sobre a política de profissionalização no ensino de 2º Grau, e no do IESAE, publicados inicialmente em sua revista *Fórum Educacional*, para compor os livros sobre *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata* e *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. Os três foram publicados simultaneamente em 2000.

A conjuntura não foi deixada de lado porque enquanto me dedicava à reconstrução da história, eu participava em eventos públicos de crítica das políticas educacionais, da ditadura e da transição para a democracia, bem como na redação de artigos sobre questões atuais, a exemplo da reforma universitária no âmbito do setor público; as políticas de privatização, inclusive de cobrança de mensalidades; a avaliação individual e institucional; etc. Também no ensino profissional, especificamente no ramo industrial, particularmente nas mudanças da lei 5.692/1971, no que chamei de *reforma da reforma* – o maior fracasso das políticas

educacionais da ditadura. Paralelamente, analisei mudanças significativas no acesso à escolarização obrigatória, então com duração duplicada, efetuada pelo crescimento dos sistemas públicos de educação: o momento da discriminação passou a ser feito mais tarde no percurso escolar. Na época do Manifesto era no fim do primário de 4 anos, agora no fim do fundamental de 8-9. Em consequência, observa-se o refluxo sobre o nível Superior, como a diferenciação dos cursos, mediante a criação da pós-graduação e divisão da graduação com os cursos de duração reduzida e a introdução do critério eliminatório no vestibular classificatório. A interação entre passado e presente me levou a prestar especial atenção a certos aspectos, como, por exemplo, à tensa relação entre os projetos idealizados para a universidade, no âmbito acadêmico ou não, e o que a legislação prescreve – pelo menos desde 1931, tensão que não parou mais.

SISTEMATIZAÇÃO E CONJUNTURA

A reflexão teórica veio junto com o ganho de consciência metodológica no doutorado. Ficou logo claro que eu não dispunha de uma teoria geral da educação que desse conta de minhas *démarches*. Tive de apelar para *teorias regionais*, me inspirando (mas não coincidindo) com a proposição de Nicos Poulantzas (1977) nesse sentido. Apresento aqui duas delas.

A primeira *teoria regional* concerne às relações entre educação e trabalho, pela ótica da (des)conexão entre a estrutura escolar e as estruturas ocupacionais. A crença ingênua é que existe ou poderia existir uma conexão técnica entre ambas, de modo que a formação realizada pela escola nos seus diferentes níveis e nas várias modalidades, corresponderia à diversidade ocupacional, resultando daí uma produtividade otimizada. Ou seja, o mercado de trabalho elaboraria requisitos educacionais para a ocupação dos cargos existentes e previstos para o futuro, que escolas e universidades deveriam atender em termos qualitativos e quantitativos, visando tudo à otimização da produtividade. Pois isso não passa de uma

idealização, somente coincidente com a realidade em mínima parte (CUNHA, 1978).

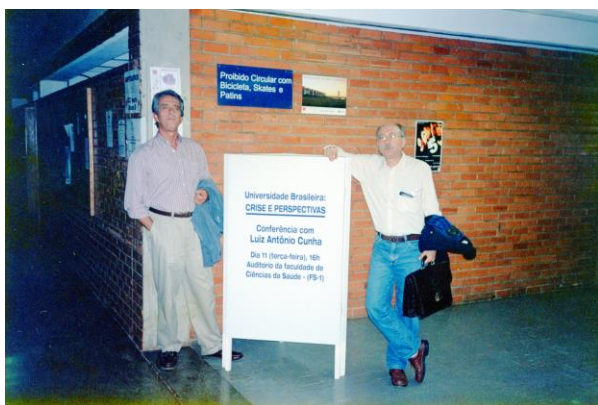
O estudo do tal trecho do Manifesto dos Pioneiros, dos autores mencionados acima e de outros, de distintas orientações, me permitiu chegar a uma conclusão bem outra. Daqueles, mais o funcionalista Ivar Berg, os marxistas Bruno Lautier e Ramón Tortajada, passando pelo eclético Manfredo Berger, montei um quadro que revelou a existência de uma relativamente elevada desconexão entre a estrutura escolar e a estrutura ocupacional, somente explicável por fatores sociais, que, resumidamente, poderíamos chamar de discriminação social. Vejamos como decompor essa discriminação, resumidamente.

- (i) A situação mais extrema de segmentação do aparato escolar se encontra em formações sociais onde existe discriminação de caráter nacional, religioso ou racial, onde o acesso a escolas ou universidades é vedado aos portadores dos caracteres socialmente considerados indignos ou, então a esses são reservados segmentos apartados dos destinatários legítimos.
- (ii) O grau de segmentação do aparato escolar depende de decisões políticas que podem legitimar a separação total entre os segmentos destinados à formação do trabalho manual, de um lado, e o trabalho intelectual, de outro. Ou a formação de passarelas de comunicação limitada entre ambos. Ou, ainda, a unificação formal combinada com a separação interna dissimulada.
- (iii) A divisão do trabalho e a hierarquização das ocupações depende da gerência da massa salarial e do controle político dos assalariados dentro e fora das instituições e das unidades empregadoras.
- (iv) A oferta de oportunidades educacionais não depende exclusivamente (aliás, quase nunca) das demandas diretas de empresas e outras instituições, mas, sim, do resultado de demandas definidas mediante outros critérios. Exemplo: direito à educação para toda a população; mais e melhor educação para as minorias; acesso às novas tecnologias; incorporação de instituições educacionais na reprodução do capital; etc.
- (v) O aumento da oferta de pessoas com certificados e diplomas enseja as empresas e

instituições a elevarem os requisitos educacionais para o preenchimento de cada cargo; em situação contrária, ao seu rebaixamento; ambos os procedimentos servem de instrumentos de seleção de pessoal, independentemente de necessidades técnicas.

(vi) Associações corporativas atuam na defesa de privilégios no mercado de trabalho, atuando politicamente para a aprovação de leis e regulamentos que estabeleçam ou elevem os requisitos educacionais para a ocupação dos cargos de seu interesse.

Desnecessário dizer que as instituições escolares não existem independentemente da política, da economia, da religião, etc. Novidade é ver os aparatos educacionais escolares, em sociedades complexas, tendendo a formar campos, no sentido que Pierre Bourdieu deu a esse termo, que, lamentavelmente, tem sido empregado como mero sinônimo de área, de processo e até mesmo de disciplina acadêmica, remetendo-se a esse autor, à guisa de fonte. Na pesquisa que desenvolvo, esse conceito foi útil para a compreensão de importantes aspectos da Educação Brasileira, a exemplo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como expressão da luta pela autonomização do campo educacional. Daí que a busca das interferências extra-educacionais, como as mercadológicas nos currículos, assumiu uma importância crescente na pesquisa (CUNHA, 2011). O conceito de campo e o processo correspondente de autonomização assumiram papel crescente nas análises que passei a desenvolver.



LAC com Jacques Velloso, 2002

Ademais, essa construção sociológica não deve ser entendida numa perspectiva finalista. Resultou de transformações multisseculares e nada garante que persista, por mais que isso não seja divisível por quem vive na primeira metade do século XXI. Com efeito, as instituições educativas são um produto da história, tiveram sua gênese marcada por determinações sociais. Reconhecer essa gênese implica admitir seu fim, como mostrou Mario Alighiero Manacorda (1975, p. 10): “mesmo quando nos déssemos conta das razões históricas que a determinaram, mais ainda se deveria sentir a experiência de que deveria deixar de existir, quanto mais não seja porque, tendo começado a existir e existindo, amadureceram as razões para não existir mais”.

Não foi pela consciência da finitude das instituições educativas que minha atividade de pesquisa sofreu uma radical inflexão no início dos anos 2000. A convergência analítica das duas linhas ocorreu justamente quando eu já tinha me enveredado por outra, sobre a qual trato mais adiante – a laicidade do ensino público. Uma vez mais, a conjuntura se fez presente e com toda a força. Foi em 2016, logo após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, quando os agentes da política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso retornaram ao MEC e lançaram o primeiro movimento do governo Michel Temer na área de Educação, a reforma do Ensino Médio, antes e contra o que se elaborava na Base Nacional Comum Curricular. Novamente, o Manifesto mostrou sua atualidade: o Ensino Médio (Secundário na nomenclatura da sua época) era o *ponto nevrálgico* da questão.

A medida provisória tramitava no Congresso quando, três meses antes da sanção da lei 13.415/2017, a Seção Regional Sudeste da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior-ANDIFES promoveu um seminário na UFES sobre o Ensino Médio. Participei de uma das mesas e apresentei minha visão da produção da lei, com base em tudo o que tinha pesquisado nas décadas anteriores.

Vários pontos da medida provisória e da lei subsequente foram objeto de rejeição, mas o que mais me chamou à atenção foi a fragmentação curricular nos *itinerários formativos*, compreendendo quatro propedêuticos e um de formação técnica e profissional, lembrando a arquitetura educacional elaborada por Gustavo Capanema no Estado Novo, na qual o Ensino Médio tinha também cinco ramos, mas de natureza invertida: um propedêutico (dividido em clássico e científico) e quatro profissionalizantes (normal, industrial, comercial e agrícola). Diferentemente da crítica corrente sobre o *novo* Ensino Médio (com a qual concordava), mostrei que a retomada do *velho* deveria ser entendido na (des)articulação com o Superior: a contenção da demanda de cursos de graduação, derivada de uma forte crise das instituições privadas nesse nível, que levou a uma inédita centralização empresarial e concentração do capital.

A crise econômica atingiu em cheio o setor privado do Ensino Superior, sobretudo devido ao agravamento das condições de vida dos estudantes, obrigando muitos deles a abandonarem os cursos, mesmo quando beneficiados por algum tipo de bolsa. O resultado foi a drástica redução do número de calouros com bolsas do FIES: em 2014, eles eram 38% do alunado das instituições privadas, proporção que caiu para a metade em 2015. Os alunos pagantes, por sua vez, não ficaram imunes à crise que atingiu as famílias da baixa classe média, notadamente o desemprego. Tudo isso resultou numa taxa de inadimplência em 2016 da ordem de 50% dos contratos. E essa crise foi agravada em decorrência da política econômica do governo Temer e sua *ponte para o futuro*.

Consistentemente com a reforma constitucional que congelou por 20 anos as despesas governamentais (salvo para o pagamento de juros da dívida), o Ministério da Educação freou os gastos com o FIES. O número de vagas para 2017 foi reduzido para um patamar igual à metade de 2015. E o teto do valor de mensalidade a financiar foi rebaixado.



O que vimos, então, foi a reedição da política educacional contenedora no 2º Grau/Ensino Médio, para desviar para o Técnico-Profissional parte da demanda que iria para o Ensino Superior. Primeiro se tentou alcançar esse efeito mediante a fusão dos ramos profissionais ao propedêutico, em 1971. No octênio Fernando Henrique Cardoso, sofremos outra tentativa de apartação dos ramos, atenuada no governo Lula. No de Temer, estávamos a retomar a discriminação anterior. Era o fantasma do passado teimando em reencarnar no presente (CUNHA, 2017). Contudo, pelo que percebi, não houve repercussão desse modo de entender a questão, pois as discussões têm permanecido em torno do Ensino Médio enquanto tal, deixando-se de lado sua articulação com o Superior, com a exceção pontual do ENEM.

LAICIDADE DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Mais uma vez, minha reflexão sobre um tema gerador de linha de pesquisa não nasceu da apreensão prévia de uma teoria nem de publicação estrangeira. Foi resultado da atuação política no campo educacional no Brasil. E não surgiu pronta e acabada. Na bibliografia brasileira, inclusive na educacional, a questão da laicidade do Estado aparece (quando aparece) apenas episodicamente, como na *questão religiosa* no tempo do Império ou nos últimos anos da discussão da primeira LDB. Não fugi a essa lamentável *sina*, pois apenas tangenciei essa questão, como na atuação dos jesuítas na educação colonial e no decreto de 1931 que trouxe o Ensino Religioso de volta para as escolas primárias, secundárias e normais em

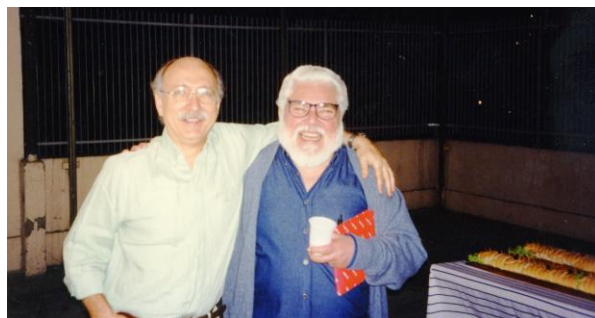
todo o país – ele recebeu apenas alguns parágrafos em *A Universidade Temporã*.

A percepção de que havia interferências prejudiciais de instituições religiosas nas educacionais veio na III Conferência Brasileira de Educação, realizada em 1984 na UFF. Roberto Romano, então professor da Unicamp, participou do simpósio que coordenei sobre *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*, com o tema “Ensino laico ou religioso?”. Destacou os embates travados pela Igreja Católica, em vários países, para assumir a tutela da sociedade, e advertiu para a pretensão da censura eclesiástica se estender para além das matérias de fé, para incidir sobre conteúdos e formas de toda a cultura, inclusive mediante o Ensino Religioso nas escolas públicas. Estaria em marcha uma verdadeira *cruzada* pregada pelo papa João Paulo II.



LAC com Nilda Alves e José Arapiraca, reunião ANPED, 1985

Finda a III CBE, escrevi com Moacyr de Góes *O golpe na educação* (1985), onde fiz, pela primeira vez numa publicação, crítica direta à Educação Moral e Cívica, inclusive ao seu conteúdo religioso, do ponto de vista laico, mas sem empregar esse termo: mostrei o absurdo do primeiro objetivo dessa disciplina como política de Estado, expresso no parecer 94/1971, relatado pelo arcebispo Luciano Cabral Duarte, membro do Conselho Federal de Educação: “a defesa do princípio democrático através do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus”. E a justificativa do prelado era da disciplina como aconfessional, tendo na *religião natural* a base da moral a ser ensinada nas escolas públicas e privadas.



LAC com Moacyr de Góes, 2001

Embora a disciplina Ensino Religioso não estivesse em evidência na pauta política, como na década de 1930 (e voltaria a essa posição na Assembleia Constituinte de 1987-1988), ela ganhava força no *chão da escola* via interação com a Educação Moral e Cívica. Essa questão passou a ser levantada em várias ocasiões, o que me levou a encará-la na conferência de abertura da IV CBE, realizada em Goiânia em 1986 (CUNHA, 1987). Ao tratar do tema “A educação na nova Constituição”, propus nove pontos para serem inseridos na Constituição – um deles era a defesa da laicidade da escola pública. Foi a primeira vez que empreguei esse termo, que logo passaria para o primeiro plano nos meus trabalhos. Argumentei que a educação pública laica era um importante valor republicano que precisava ser resgatado, apesar dos temores de alguns, amedrontados com a persistente confusão entre ensino laico e ensino ateu ou anti-religioso. Essa confusão tinha sido semeada pelas instituições religiosas (sobretudo católicas) que se beneficiaram das políticas educacionais dos regimes autoritários, tanto o dos anos 1930 e 1940, quanto o da mais recente ditadura militar.



LAC com Márcia Angela Aguiar, Recife 2020

Na *colaboração recíproca* (expressão consagrada na Constituição de 1934) entre Estado e instituições religiosas, estas se beneficiavam com recursos públicos para financiarem seus empreendimentos educacionais, assistenciais, editoriais e outros. Ainda mais grave do que isso era o insólito poder que elas desfrutavam para exercer uma verdadeira tutela cultural e moral sobre a população brasileira. Assumiam o papel de guardiãs da verdade e do sentido da nossa existência como coletividade nacional, com uma desenvoltura que ia da imposição de ministros até a censura de filmes e a concessão de emissoras de rádio e TV. Em suma, defendi a *liberação* da escola pública dos encargos do Ensino Religioso, ou seja, a supressão dessa disciplina do currículo. Nem eu nem ninguém tinha objeção ao ensino confessional em instituições privadas.

Os nove pontos defendidos na conferência de abertura da IV CBE foram incluídos na Carta de Goiânia, proposta pelas entidades organizadoras e aprovada na sessão de encerramento para encaminhamento aos futuros constituintes. O resultado final todos sabemos: a Constituição de 1988 mencionou uma única disciplina na Educação Básica – o Ensino Religioso a ser ministrado nas escolas públicas de Ensino Fundamental, de forma facultativa para o aluno, dentro do horário de aulas e do currículo. Essa excepcionalidade não resultou de consenso, mas da vitória política do segmento confessional dos deputados e seus aliados de ocasião.

O interesse pelo estudo do processo de *colonização religiosa*⁷ das escolas públicas aumentou com a legislação fluminense promulgada em 2000, mas demorou a produzir efeitos práticos na minha atividade acadêmica. A lei (RJ) 3.459 desse ano não só estendeu a oferta do Ensino Religioso na modalidade confessional para as escolas públicas de nível médio, como incluiu docentes dessa disciplina no quadro do magistério e determinou algo inédito no Brasil: os docentes seriam destituídos de seus cargos se perdessem a fé

com a qual se inscreveram nos concursos, a juízo das instituições religiosas que os haviam endossado.

A criação de uma instância universitária dedicada ao estudo da laicidade do Estado passou do sentimento difuso para proativo em 2005, durante o seminário *Éducation, Religion, Laïcité*, no qual apresentei texto elaborado com Ana Maria Cavaliere, colega da Faculdade de Educação da UFRJ, intitulado “L’enseignement religieux aux écoles publiques Brésiliennes: formation des modèles hégémoniques”.⁸ O evento teve o patrocínio da Association Francophone d’Éducation Comparée e do Centre Internationale d’Études Pédagogiques. Os participantes de 25 países que se reuniram em Sèvres, reforçaram meu entendimento de que a questão do Ensino Religioso nas escolas públicas era sobretudo política, apesar dos diferentes arranjos institucionais, desenhos curriculares e narrativas justificadoras. E ficou ressaltada, por contraste, a indigência da produção acadêmica brasileira sobre essa questão – a produção existente se originava de estudos sobre o Ensino Religioso com um tom proselitista nem sempre explícito: confessional ou não confessional? Obrigatório ou facultativo? Era preciso transladar o ponto de vista para o campo político, onde as decisões eram tomadas.



LAC com Léa Paixão, Clarice Nunes, José Silvério Bahia Horta, 2001

A experiência de participação nesse seminário me levou a procurar um meio de atuar politicamente na promoção da laicidade do Estado, permanecendo, contudo, no âmbito

⁷ Tomei essa expressão de artigo de Ana Maria Cavaliere (2006) e a empreguei em título de livro de análise de conjuntura (Cunha, 2013).

⁸ A versão brasileira foi inserida na coletânea organizada por Léa Paixão e Nadir Zago (2007).

das atividades acadêmicas. A oportunidade surgiu com a criação, em 2007, do Observatório da Laicidade do Estado-OLE', sob minha coordenação, no Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos-NEPP-DH, no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ.⁹ Essa instância acadêmica funcionou junto ao Núcleo até 2013, período em que seu produto principal foi a organização de página na internet, a promoção de alguns eventos e a realização de pesquisa. O projeto “Gênese e o Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino” foi substituído por “Campo educacional e campo religioso: avanços e recuos na autonomização”, para o que contei com bolsa de produtividade e auxílio de bancada do CNPq. O objetivo foi partir do embate entre o confessionalismo e a laicidade, conhecido na conjuntura do início dos anos 2000, para reconstruir sua gênese. Nasceu aí a pesquisa que continuei após a aposentadoria compulsória por idade, em 2013, quando a *lei da bengala* ainda não estava em vigor.



Equipe do OLE' – UFRJ, 2013

Sem abandonar o estudo e a intervenção no debate público sobre questões referentes à laicidade do Estado no Brasil dos anos 2000, particularmente no campo educacional (como, por exemplo, a *concordata* Brasil-Vaticano), parti para a identificação dos conflitos entre o confessionalismo e a laicidade desde a formação do Estado brasileiro, isto é, desde a transferência do aparato estatal lusitano para o Rio de Janeiro, em 1808, com base na bibliografia histórica e na consulta a arquivos diversos.

Dessa vez, empreguei conscientemente o método da retrodição, na linha de Adam Schaff, e dispunha de teorias que me guiavam na reconstrução do passado. Comecei com a distinção entre os processos sociais de secularização (que concerne à cultura) e de laicização (referente ao Estado), comumente confundidos pelo uso anglo-saxônico do mesmo termo para ambos, confusão transmitida e ampliada pelas traduções literais. O francês Jean-Claude Monod (2007) forneceu elementos fundamentais para essa distinção, de grande alcance na análise das mudanças ocorridas num período de décadas, como a que eu pretendia fazer.

Vali-me do mexicano Roberto Blancarte (2000) e sua definição do Estado laico *ideal-típico* como o que não favorece nem prejudica crença e/ou prática religiosa, nem as respectivas instituições. Ele é imparcial diante de suas pretensões de proeminência no campo social que elas próprias criam em seus conflitos – o campo religioso. Consequentemente, o poder estatal não está disponível para as instituições religiosas o utilizarem no exercício de suas atividades para manterem destinatários cativos, para se financiarem, para obterem acesso aos meios de comunicação de massa ou outros recursos estratégicos. O Estado laico somente interfere no campo religioso para proteger as liberdades de crença e de prática de religiosos, de não religiosos e até de anti-religiosos, o que faz mediante a prevenção e a repressão às agressões entre pessoas, grupos e instituições. A intervenção no campo religioso se dá, também, para impedir ou corrigir a transgressão ao ordenamento jurídico do país.

O alerta contra anacronismos precisou estar sempre ligado. Não podia esperar que na formação do Estado brasileiro, no início do século XIX, fosse encontrar a laicidade. Todavia, atento para essa dimensão das lutas que se travaram mais tarde, foi possível detectar suas premissas, como a luta pela liberdade religiosa – de início apenas para súditos britânicos protestantes. Foi a primeira de muitas lutas, que culminaram no fim do

⁹ Em termos organizacionais, o OLE' substituiu o Laboratório de Estudos das Universidades-LEU.

monopólio do Catolicismo no Brasil e a consequente separação entre Igreja e Estado.

O produto da pesquisa foi o livro digital *A educação brasileira na primeira onda laica – do Império à República* (2017), que disponibilizo em minha página pessoal.¹⁰ Mostrei que a laicidade do Estado que caracterizou o Governo Provisório instituído em novembro de 1889, inclusive a Constituição de 1891, não foi um acontecimento fortuito, como se resultassem da vontade de apenas algumas pessoas ou um grupo político. A derrubada da Monarquia foi realizada mediante um golpe militar, mas a República era demanda de setores políticos muito mais amplos. Não foram apenas os militares, tampouco os positivistas, que imprimiram o rumo do novo regime no sentido da laicidade do Estado, nem apenas as elites. Este sentido foi determinado por lutas travadas durante o período monárquico, lutas que foram se acirrando a partir da década de 1860 e ganhando setores cada vez mais amplos, à medida que a secularização da cultura se expandia.

Muito do que parece *natural* no Brasil de hoje resultou de demandas, resistências, derrotas e vitórias. Exemplos: o enterramento de corpos de não católicos em cemitérios públicos; o registro de nascimentos, casamentos e óbitos em repartições públicas, não em paróquias católicas; a dispensa do Ensino Religioso nas escolas públicas para os alunos não católicos, assim como o juramento de formandos em nome de sua honra, não dos Evangelhos; a possibilidade de se pregarem religiões diferentes da religião do Estado; etc.

Embora lenta e pontual, as conquistas laicas das décadas de 1860 a 1880 prepararam o advento da mais ampla laicidade republicana, que foi sendo construída passo a passo, rapidamente demais para uns, demasiadamente lenta para outros. A culminância foi a legislação do Governo Provisório e a Constituição promulgada em 1891, que extinguiu o regime do *padroado* e separou o Estado da religião católica. No que diz respeito,

diretamente, ao campo educacional, determinou a laicidade de todo o ensino público. Descobri que a decisão de suprimir a Instrução Religiosa do Instituto Nacional de Instrução Secundária (ex-Colégio Pedro II), logo em abril de 1890, foi tomada pelo ministro do Interior Cesário Alvim, que não era positivista nem maçom nem protestante.

Intitulei o último capítulo do livro de “Laicidade republicana em desmanche”. O inédito federalismo do regime republicano permitiu que os estados organizassem seu poder político com diferentes configurações, uns mais próximos outros mais distantes do prescrito na Constituição Federal. Apenas sete estados confirmaram a determinação de que o ensino fosse laico (dito *leigo*) nos estabelecimentos públicos. O Estado de São Paulo foi o que configurou sua legislação mais de acordo com o figurino republicano, inclusive na importância conferida à educação. Em Minas Gerais, ao contrário, o confessionalismo católico prevaleceu, a ponto de lograr a aprovação de lei estadual que previa o ensino da religião católica nas escolas primárias públicas – eufemisticamente (1920) ou explicitamente (1927).

A culminância desse desmanche, no campo educacional, foi durante a Era Vargas, na qual se efetivou o que Riolando Azzi (1977) chamou de *restauração católica*. O Ensino Religioso retornou às escolas públicas primárias, secundárias e normais de todo o país pelo decreto 19.941/1931, e entrou para a Constituição de 1934 e de todas as que se lhe seguiram, até a de 1988.

A percepção do precoce desmanche da laicidade republicana no campo educacional me levou a formular outro projeto de pesquisa. Em prosseguimento a *Educação Brasileira na primeira onda laica*, pretendo reconstruir o processo que resultou na *Revanche confessionalista na Educação Brasileira* (título provisório). É sobre isso que trabalho desde 2018.

¹⁰ www.luizantoniocunha.pro.br

LEGADO PRESUMIDO

Eis o que me ocorre deixar para quem mais vier, em quatro pontos.

(i) *O povo que esquece sua história está condenado a repeti-la.* Esse aforisma de George Santayana inspirou a coleção da Editora Jorge Zahar, que publicou *O golpe na educação*. Ele precisa ser lembrado pelos educadores, especialmente pelos que se dedicam ao percurso presente-passado-presente. A história de um povo, particularmente de sua educação, é (re)construída, não nasce espontaneamente, daí nossa responsabilidade de atuar conscientemente nessa tarefa. No que diz respeito à *colonização religiosa* da escola pública no Brasil do presente, cabe a pergunta: ela foi facilitada pela ignorância ou pelo esquecimento do que foram as lutas passadas pela laicidade do Estado, inclusive no campo educacional? Foi nossa *condenação* repeti-la?

(ii) A avalanche pós-moderna que incidiu sobre a produção e o ensino da história, em nosso país como em todo o mundo, teve o mérito de desincentivar o cultivo de explicações universais, mais totalitárias do que totalizantes, às quais tudo teria de ser subsumido, como em certas vulgatas marxistas. Todavia, teve o demérito de estigmatizar tudo o que ultrapassasse objetos restritos no tempo e no espaço, deslegitimando toda tentativa de visão de maior amplitude. Reconheço que muito da produção acadêmica resulta de pesquisa para tese ou dissertação, que precisa ser defendida, daí que a definição mais restrita do objeto é uma tática recomendável. Ademais, os critérios de pontuação da produção docente elaborados pela CAPES constituem incentivos sedutores para a produção com foco restrito. Já passa da hora de superar o *viés da minudência* em proveito de sínteses parciais e provisórias (quais não o são?), de maior amplitude, como as expostas resumidamente neste texto. Dermeval Saviani (2007) produziu a sua, tomando as ideias pedagógicas como vetor. Outros vetores podem e precisam ser definidos, mas venci a tentação de sugerir algum. Tais sínteses parciais e provisórias podem indicar lacunas e sugerir

pesquisas focadas sobre objetos mais circunscritos, numa ação recíproca virtuosa.

(iii) Os autores dos textos que expõem resultados de pesquisas deveriam assumir seu papel de sujeitos do conhecimento, ao invés de repetidores de visões de autores *consagrados*. Parece que a necessidade de buscar apoio em autoridades consideradas legítimas no âmbito dos programas de pós-graduação e das revistas que acolherão os artigos neles produzidos faz com que se veja pelos olhos e se fale pela boca de quem já recebeu o *beneplácito* de quem tem poder nos programas e nas revistas. Foi de propósito que empreguei dois termos oriundos do campo religioso. É preciso repetir e repetir que o critério de validade de qualquer teoria (e dos conceitos que ela fornece) é a prática – no nosso caso a atividade prática de reconstrução da história do tempo presente e do passado, mais ou menos remoto.

(iv) Sem insistir na relação dialética entre teoria e prática, em abstrato, vale ter sempre em mente que a precedência *epistemológica* da teoria não implica, necessariamente, em sua precedência *cronológica* no processo concreto de desenvolvimento da pesquisa. Penso ter exemplificado isso na primeira parte deste texto.

(v) Infelizmente, a *departamentalização* universitária implicou a *apartação* entre as ciências sociais e a história, com resultados ruins para todos os lados. Deixando as declarações de intenção para trás, que tal submeter esse processo a uma análise que combine sociologia, psicologia social, antropologia e politologia numa perspectiva histórica? E começar quebrando barreiras em nossas pesquisas? Penso que o conhecimento sobre a constituição e as transformações do campo educacional, enquanto tal e na interação com outros, poderia ganhar muito com esse procedimento contra-modismo ou contra-hegemonia.

Enfim, um legado somente se efetiva se for aceito, portanto só posso presumir que as palavras que encerram esta resenha sejam assumidas por alguém. Do contrário, não passarão da pretensão de um veterano (ultrapassado?) pesquisador.

Referências

- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira* – introdução ao estudo da cultura no Brasil, Rio de Janeiro: IBGE, 1943, 3 t.
- AZZI, Riolando. O início da restauração católica no Brasil (1920-1930), *Síntese* (Rio de Janeiro), v. IV, n. 10, maio/agosto 1977.
- BAUDELLOT, Christian; ESTABLET Roger, *L'école capitaliste en France*, Paris: Maspero, 1971.
- BERG, Ivar. *Education and Jobs: the great training robbery*, Harmondsworth: Penguin Books, 1973.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*, São Paulo: DIFEL, 1976.
- BLANCARTE, Roberto (org.). *Laicidad y valores en un Estado democrático*, México: El Colegio de México, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*, São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- CARR, Edward Hallet. *Que é história?*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- CARTA DE GOIÂNIA DA IV CBE, *Educação & Sociedade* (Campinas), v. 8, n. 25, 1986.
- CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião, *Revista Contemporânea de Educação* (Rio de Janeiro), n. 2, 2006.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*, Rio de Janeiro: Eldorado, 1ª edição 1973; 2ª edição 1977.
- CUNHA, Luiz Antônio. Escolaridade e trabalho: quatro estudos sobre a fixação de requisitos educacionais, *Fórum Educacional* (Rio de Janeiro), ano 2, n. 1, março 1978.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã* – o ensino superior da colônia à era de Vargas, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1ª edição 1980; 3ª edição São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Uma leitura da teoria da escola capitalista*, Rio de Janeiro: Achiamé, 1ª edição 1980; 2ª ed. 1982.
- CUNHA, Luiz Antônio. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil, *Fórum Educacional* (Rio de Janeiro), v. 5, n. 2, abril/junho 1981. Também publicado no *Em aberto* (Brasília), ano 3, n. 23, setembro/outubro 1984.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica* – o ensino superior na República Populista, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1ª edição 1983; 3ª edição São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. *O golpe na educação*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1ª edição 1985; 11ª edição revista e ampliada 2002.
- CUNHA, Luiz Antônio. A educação na nova Constituição, *ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação* (São Paulo), n. 12, 1987; *Cadernos de Educação Política* (Salvador), n. 1, 1987; *Anais da IV Conferência Brasileira de Educação*, São Paulo: Cortez/ANDE/ANPED/CEDES, 1988; *Cadernos de Administração Escolar* (São Paulo), n. 6, 1988.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformanda* – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1ª edição 1988; 2ª edição São Paulo: Editora da UNESP, 2007.
- CUNHA, Luiz Antônio. A educação na Sociologia: um objeto rejeitado?, *Cadernos CEDES* (Campinas), n. 27, 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora da UNESP, 1ª edição 2000; 2ª edição 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*, São Paulo: Editora da UNESP, 1ª edição 2000; 2ª edição 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*, São Paulo: Editora de UNESP, 1ª edição 2000; 2ª edição 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Contribuições para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares, *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), v. 16, n. 48, setembro/dezembro 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública*, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino médio: atalho para o passado, *Educação & Sociedade* (Campinas), v. 38, n. 139, abril/junho 2017.

CUNHA, Luiz Antônio. *A educação brasileira na primeira onda laica – do Império à República*, Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017. Disponível no endereço <http://luizantoniocunha.pro.br/uploads/livros/AEducacaoBrasileiranaPrimeiraOndaLaica.pdf>

FONSECA, Celso Suckow da. *História do Ensino Industrial no Brasil*, Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961, 2v.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. *Métodos em pesquisa social*, São Paulo: Editora Nacional, 1960.

LAUTIER, Bruno; TORTAJADA, Ramón. *École, force de travail et salariat*, Paris: Maspero, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*, Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Brasília), n. 150, maio/agosto 1984.

MONOD, Jean-Claude. *Sécularisation et laïcité*, Paris: PUF, 2007.

PAIXÃO, Léa Pinheiro; ZAGO, Nadir (orgs.), *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*, Petrópolis: Vozes, 2007.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice (orgs.). *Educação e Sociedade – leituras de Sociologia da Educação*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*, São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROMANO, Roberto. Ensino laico ou religioso? In: CUNHA, Luiz Antônio (org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*, Lisboa: Estampa, 1977.



Legados Pedagógicos

“Legados Pedagógicos” é a versão para Língua Portuguesa da sessão “Acquired Wisdom”. Esta sessão está dedicada a publicar depoimentos, memoriais, reflexões de pesquisadores/as experientes. A proposta é partilhar reflexões sobre diferentes trajetórias de vida e investigação, que possam inspirar novas gerações de pesquisadores.

Os textos submetidos à sessão Legados Pedagógicos devem ter pelo menos 15 páginas com reflexões sobre a própria trajetória acadêmica do/da pesquisador/a considerando um ponto de vista peculiar e original a partir de elementos como: principais contribuições para seu campo de pesquisa; principais lições aprendidas durante sua carreira; opiniões sobre os fatores pessoais e situacionais (instituições e outras afiliações, colegas, orientadores e orientados) que estimularam de forma significativa seu trabalho; construção de objetos e campos de pesquisa em educação.



Legados Pedagógicos – equipe editorial **Andréa Barbosa Gouveia**

Universidade Federal do Paraná

Claudio Nunes Pinto

Universidade do Sudoeste da Bahia

Maria Beatriz Luce

Universidade Federal do Rio Grande de Sul

Miriam Fabia Alves



Universidade Federal de Goiás Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. O conteúdo de 1998-2020 da *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* foi publicado sob uma licença CC diferente: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>



Nota: Os pontos de vista ou opiniões apresentadas nas resenhas de livros são exclusivamente do (s) autor (es) e não representam necessariamente os da revista.