

# EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL: POSSÍVEIS RELAÇÕES

VERA HENRIQUES

Doutoranda em Educação da PUC-RJ

## RESUMO

*Reconhecendo que a partir da gestão de Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP — foram criadas condições para uma produção sociológica sobre educação no Brasil, este trabalho procura demarcar as possíveis relações implícitas nesse diálogo. Inicialmente, o CBPE, agrupando educadores e cientistas sociais com interesses comuns, surge como o espaço institucional privilegiado para um trabalho de aproximação entre as duas áreas. Num segundo momento, o mapeamento das relações estabelecidas entre o Centro e as instituições universitárias ligadas a ele, pelos seus membros, aparece como o sentido prático da articulação. Mas, considerando possível a relação, resta saber que problemas educacionais e que ciências sociais estavam sendo pensadas naquele contexto. Busca-se, portanto, definir as bases do desenvolvimento daquelas ciências no Brasil, procurando entender a partir de quais parâmetros elas podiam servir de apoio à análise educacional da época.*

CBPE — SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO — PESQUISA EDUCACIONAL — INEP

## ABSTRACT

*EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES IN BRAZIL: POSSIBLE RELATIONSHIPS. Recognizing that beginning with the term of Anísio Teixeira as head of the INEP, conditions for a sociological work about education in Brazil were created, this work seek to delineate the possible implicit relations in this dialogue. Iniatially the CBPE, grouping educators and social scientists with common interests, arose as a privileged institutional space to work to bring the two areas closer. At a second moment the mapping out of the established relationships between the Center and the university institutions linked to it through its members appears as a practical point for organizing. But, if the relationship were possible it remains to be seen which social sciences and educational problems were being thought out there. It seeks then to define the bases for development of those sciences in Brazil, trying to understand on which parameters they could be based to be useful to educational analysis and support during that period.*

Quando Anísio Teixeira assumiu a direção do INEP, em 1952, declarou seu propósito de estabelecer naquele espaço um campo de estudos voltados para o movimento de “consciência nacional”, indispensável à reconstrução do ensino no Brasil. Pretendia lançar as bases do que chamou “Nossa Ciência da Educação” (1956. n.1, p.16). Mas, se Anísio falava em ciência era mais no sentido de aplicar ao campo educacional “métodos objetivos e quando possível experimentais”. Fornecer-lhe o traçado de um “caminho penoso e difícil, com idas e voltas, ensaios, verificações e revisões em constante reconstrução”. Enfim, “uma unidade de essência, de fins e objetivos” (p.16).

Vale ressaltar, portanto, que encarada como “arte de educar”, a educação ainda não se constituía para ele como ciência. Como arte prática era, todavia, muito mais complexa que uma ciência. Nesse sentido sua proposta não seguia em busca da criação de uma ciência da educação em âmbito restrito pois, segundo suas próprias palavras, ela não existia nem poderia existir como ciência autônoma (Teixeira, 1977. p.46).

Então, a que se referia Anísio ao falar da necessidade de propiciar “condições científicas à atividade educacional”? Como educador ativo e preocupado ele certamente não estava alheio à natureza e às dificuldades próprias do campo. Reconhecia sem dúvida os problemas advindos de uma perspectiva que pudesse concentrar ali objetivos ligados simultaneamente à prática educativa e à prática investigativa. Sim, as práticas educativas deveriam beneficiar-se de algumas “ciências-fonte” (principalmente a antropologia, a sociologia e a psicologia), mas não pela aplicação direta de experiências específicas dessas áreas. Seria preciso transformar essas experiências e/ou elaborá-las para “a aplicação educacional” (Teixeira, 1977).

Isso significava para Anísio tomar os resultados dessas ciências como “instrumentos intelectuais, elaborar técnicas, processos e modos de operação apropriados à função prática de educação” (idem., p.54). Esse projeto, formulado em tese, em 1952, tornou-se viável em 1955 com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais — CBPE —, que Anísio Teixeira dirigiu até 1964. Por cerca de uma década, aquele centro constituiu-se em importante espaço de trabalho na área educacional, buscando uma aproximação com o campo das ciências sociais (Cunha, 1994). Mas, que ciências sociais? Que problemas educacionais?

## **NO CENTRO, A BASE DAS RELAÇÕES**

Em termos de política educacional podemos definir o CBPE como um órgão que teria nascido órfão e teve vida híbrida. Foi criado por decreto federal em dezembro de 1955, período de tensão político-social entre o final da era Vargas e o início da proposta da ideologia desenvolvimentista de Juscelino

Kubitscheck. Todavia, foi gestado desde 1952 e se manteve atuante até 1964, tendo seu momento áureo entre 1956-1960. Expressando o contexto da época, contou com a participação de organismos internacionais em suas atividades, sendo, o próprio centro, resultado de um plano de cooperação entre o INEP e a UNESCO, em que se previa a participação direta dessa última, mediante a indicação de um membro que atuaria na direção de programas do Centro (Nossa Ciência da Educação, n.1, 1956). Desta feita, encontramos no boletim n.3 do Centro (Nossa Ciência da Educação, 1956) o registro de um plano de ação (1955-56) feito por diretores do Centro, auxiliados pelos técnicos da UNESCO, J. Lambert e O. Klineberg. Ali se enfatiza o objetivo de “aplicar a pesquisa sociológica à política educacional”, dentro de uma perspectiva de uso das ciências sociais para a solução dos problemas da educação no Brasil.

O CBPE, tal como os demais campos possíveis de serem recortados dentro do espaço social mais amplo, não se constituiu sem lutas internas e externas e com suas próprias estratégias de desenvolvimento. Assim é que, mesmo encontrando oposição tanto por parte dos pedagogos, que “pensavam a educação num sentido estreito (...) e consideravam desnecessário investigar as condições sociais antes de planejar novos modelos educativos ou modificar antigos” (Mariani, 1972. p.181), quanto por parte dos técnicos do INEP, insatisfeitos com as condições existentes, Anísio “tentou montar uma grande máquina de ciências sociais, de intelectuais tratando da problemática da educação” (idem). Conforme testemunho de Darcy Ribeiro, quando Anísio criou o CBPE, o objetivo era “ter um comando dedicado aos problemas da educação e vinculado à Universidade, à intelectualidade e ao magistério (...) uma tentativa de interessar os intelectuais brasileiros nos problemas da educação, coisa que não tinha acontecido até então” (idem. p.179).

Desta feita, em agosto de 1955, de uma reunião na qual estavam presentes educadores e cientistas sociais, resulta um acordo geral “quanto à necessidade e à possibilidade de se estabelecer no CBPE a mais íntima cooperação entre educadores e cientistas sociais” (Nossa Ciência da Educação, n.1, 1956. p.44). Para atingir os fins propostos, foram adotadas certas diretrizes de trabalho das quais algumas merecem ser destacadas. A pesquisa em ciências sociais, realizada no Centro, seria subordinada, em princípio, aos interesses e objetivos da ação educacional, devendo ser explorada amplamente, para que fosse possível obter conhecimentos positivos sobre as condições de existência na sociedade brasileira e sobre o modo de integração e de funcionamento do sistema escolar dentro dela. Consoante tal postura, a pesquisa educacional deveria ser explorada de maneira que permitisse o aproveitamento regular dos resultados da pesquisa em ciências sociais, sempre tendo em vista as possibilidades de ajustar o sistema educacional às condições existentes e às exigências do desenvolvimento econômico, social e cultural das diversas regiões do país. Finalmente, os resultados da pesquisa em ciências sociais e da pesquisa educacional serviriam para elaborar os fundamentos da política

educacional, ou de orientação para reformas específicas, ou programas restritos de alteração do sistema educacional (Nossa Ciência da Educação, n.1, 1956, p.52).

Vemos então que, se nas décadas de 20/30 a aproximação entre a Educação e as Ciências Sociais se inseria em um projeto mais amplo de procura de um estatuto científico para os Estudos Superiores em Educação e Ciências Sociais (Escola Livre de Sociologia e Política — ELSP/USP, Universidade do Distrito Federal — UDF e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras — FFCL/SP), em 50/60 o que parecia mover esta reaproximação era a necessidade de uma base mais segura — científica — para as propostas de intervenção nos sistemas educacionais da perspectiva do planejamento. Nesse período, dentro de um quadro de insatisfação em relação às condições socioeducacionais brasileiras e sob a ótica do planejamento, os educadores nucleados no CBPE procuraram imprimir uma orientação pragmática à pesquisa que exprimia um entendimento muito próprio sobre a especificidade do campo da educação.

Todavia, não podemos correr o risco, para o qual nos alerta Bourdieu (1983a), de nos deixarmos envolver pelo “realismo da estrutura” abstraindo-nos das relações objetivas. Retomemos então um pouco a perspectiva da relação entre educação e ciências sociais tal como vista pelos agentes do campo (CBPE), tentando buscar parte do modo de engendramento das práticas nela existentes.

Uma primeira postura a ser levada em consideração é a de João Roberto Moreira que foi durante muito tempo diretor de Programas do CBPE. Fundamentando sua proposta educacional brasileira sob a ótica do planejamento, defende a intrínseca natureza social dos fatos educacionais. Moreira (1963) assegura que, na medida em que fossem estudadas, compreendidas e explicadas as transformações e o desenvolvimento social, seria possível também compreender e explicar as transformações e o desenvolvimento educacional. A definição de planejamento educacional então, para ele, toma como ponto de partida a ligação e a inserção na lógica das características de previsão científica, as possibilidades e dificuldades de interferência no curso natural e complexo dos fatos sociais econômicos e culturais. Desta feita, é tanto uma forma de pensar quanto um conjunto de métodos capazes de identificar e compreender problemas sociais.

Segundo Moreira, porém, não é somente a sociologia que pode ser estabelecida como elemento de compreensão da realidade educacional. Ele pressupõe a inteligibilidade da sociedade e do homem em mútuo comprometimento. Assim, se por um lado a sociologia ajuda a perceber e conhecer o como e o porquê da educação como fator social, por outro, devemos à psicologia da educação os recursos que permitem compreender “como o indivíduo recebe a ação educativa e como reage a sua influência” (1942). Também Darcy Ribeiro que acompanhou de perto o trabalho de Anísio realizado junto ao CBPE, quer como ministro da educação no período JK, quer como diretor da Divisão de

Estudos e Pesquisas Sociais — DEPS —, retrata, pela sua experiência pessoal, aquilo que podemos chamar de um projeto mais geral do CBPE. Afirma Darcy em entrevista concedida a nosso grupo de pesquisa em novembro de 1995:

Pois é, quando fui trabalhar com o Anísio, eu fui inicialmente como um antropólogo. (...) Então eu propus para o Anísio, como programa de trabalho, que fizéssemos um ciclo, um conjunto de estudos que desse a informação básica sobre a sociedade e a cultura brasileira, sobre o Brasil urbano, sobre o processo de socialização (...) para sabermos o que era o país, o que estava acontecendo, para ter base para projetar a educação (...) base científica para a educação.

Com a fundação do CBPE, criou-se um clima institucional favorável à ruptura com um enfoque restrito de pesquisa que dominara o cenário da educação até meados da década de 50, para empreender uma linha de pesquisa empírica cujos fundamentos estavam sendo buscados nas ciências sociais e humanas. Pretendia-se assim romper com o clima que havia em relação à educação, ou seja “uma neblina pedagógica em que os cursos de didática, de pedagogia eram cursos frouxos, não eram nada”. Anísio queria que “a Universidade incorporasse a problemática da educação” (Darcy Ribeiro in Mariani, 1972. p.179). Segundo F. de Azevedo (1958), surgia um período no qual as ciências sociais se definiram pela associação do ensino e da pesquisa nas atividades universitárias e sob a colaboração de missões culturais estrangeiras, sobretudo da França e EUA, que contribuíram para “o alargamento do campo de investigações científicas em todos os setores” (idem., p.323). Sob essa ótica, a nova forma de aproximação entre educação e ciências sociais adotada pelo CBPE visava romper com a tradição de pesquisa, que se desdobrava inclusive na área da chamada sociologia educacional.

Proposta que pode ser reconhecida em Antonio Candido (1973), ao ressaltar que na trajetória prática de definição da sociologia no Brasil existiu uma tendência que se deveu à articulação entre sociólogos ou educadores de orientação sociológica. Naquele momento a prioridade estava voltada para “a preocupação com a função social da educação e com a solução dos problemas educacionais” (p.9).

## **INSTITUIÇÕES: UM PROJETO DE RELAÇÕES?**

Florestan Fernandes, como participante na organização da proposta que criou o CBPE, nos alerta a respeito das linhas internas atuantes no relacionamento entre educação e ciências sociais, ali pensadas como projeto de pesquisa. Segundo ele, o processo de criação daquele Centro pode ser dividido em duas partes. Uma primeira (1952-54), de caráter institucional, na qual se destacaram projetos e objetivos no âmbito organizacional. A segunda, a partir de 1955, tentou definir os objetivos do Centro Brasileiro de Pesquisas

Educacionais, delimitando suas funções no seio da vida educacional brasileira como instituto acadêmico de estudos, a partir da elaboração de projetos que tinham à frente Otto Klineberg, Charles Wagley e João Roberto Moreira. Existia, segundo Florestan, a discussão dos planos de organização do Centro onde prevalecia

a idéia de encetar-se a elaboração de uma “filosofia de trabalho”, que presidisse ao anseio de combinar educadores e cientistas sociais em projetos comuns (com alvos empíricos, teóricos e práticos), que ganhou corpo e inspirou conclusões gerais. (...) É pena que depois ela tivesse sido abandonada... (1966. p.565)

Assim, ainda que não esclarecedora das razões da afirmação, a fala de Florestan aponta para a perspectiva de que, junto com a criação do CBPE, foi estabelecido um ambicioso projeto de aplicação das ciências sociais para o campo da educação, que não teve continuidade. Perdido? Quando? Por quê? Estaríamos diante do inconsciente de uma disciplina, ou seja, de “sua própria história, representada pelas condições sociais de produção que foram ocultadas, esquecidas”? (Bourdieu, 1983a. p.64). Desse modo, que marcos definem a história da relação de pesquisa entre educação e ciências sociais no Brasil, história na qual se insere a trajetória do CBPE como um campo de atuação nesse espaço?

Fernando de Azevedo (1956. p.6), em pronunciamento feito durante a inauguração do primeiro Centro Regional de pesquisas ligado ao CBPE, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo — CRSP —, do qual foi diretor, reitera a proposta de Anísio em seu discurso de posse na direção do INEP. Retoma a idéia da consciência de abertura do campo educacional às atividades de pesquisa, devido à necessidade de “recorrer às ciências e às pesquisas sociais para esclarecer situações, iluminar caminhos e lançar bases mais sólidas, traçar diretrizes seguras à reconstrução educacional” (p.7).

A relevância dessas investigações científicas de cunho social efetuadas pelos Centros de pesquisa é considerada prioritária pelo educador paulista, contra aqueles que criticavam o grande vulto de capital aplicado em organizações daquela natureza, em detrimento de soluções práticas como o aumento do número de escolas primárias e médias. Azevedo defende um programa de planejamento educacional baseado no metódico conhecimento da realidade social em que se pretende operar. A criação do CBPE e dos Centros regionais representam para ele a “transição de uma política empírica de educação para uma política científica, realista e racional” (idem. p.8). Essa política, de interesse de sociólogos e antropólogos, deveria contar com a íntima colaboração das ciências sociais e das ciências educacionais, pois seria de grande importância para a educação

aproximar dela e fazer para ela convergirem as ciências sociais, destinadas a examinar os seus problemas de um novo ângulo e a fecundar esse campo (...) unindo-as ou articulando-as não por pontes de ligação, armadas por precárias medidas administrativas,

mas pela identidade de espírito científico e por esse sentimento de trabalho em comum, que não gera senão na consciência viva das influências e dos serviços que mutuam e das contribuições sumamente importantes que umas podem trazer às outras. (1956. p.9-10)

Qual o sentido, no entanto, da prática desenvolvida pelos agentes no CBPE, em termos da articulação entre educação e ciências sociais? Uma primeira forma de mapeamento do universo de produção de pesquisa pode ser levantada a partir das relações estabelecidas entre o próprio Centro, as instituições universitárias e aqueles que durante um longo período de existência de uma das publicações do Centro (o boletim *Educação e Ciências Sociais*), tiveram seus artigos ali publicados. Um olhar rápido nos mostra que nele existem trabalhos de sociólogos da Universidade do Brasil, Rio de Janeiro (J. A. Costa Pinto e V. Bazzanella), da Escola de Sociologia e Política de São Paulo (Juarez L. Brandão, Josildeth Gomes), da Faculdade de Filosofia da USP (Florestan Fernandes, Antonio Candido), de técnicos da UNESCO (os sociólogos ingleses B. Hutchinson e Andrew Pearse) e do professor da Universidade de Chicago (R. Havighurst). Também os membros do corpo técnico do CBPE tinham seus trabalhos publicados no boletim. Além de Anísio Teixeira, escrevem Jaime Abreu, J. R. Moreira e Darcy Ribeiro. O primeiro, inspetor federal de ensino e diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais — DEPE —, o outro, licenciado em Filosofia, Bacharel em Pedagogia, técnico de educação do MEC e Diretor de Programas do CBPE, e o último, Darcy, antropólogo, diretor da DEPS.

Pensando em termos de uma sociologia articulada no âmbito das universidades, a questão se coloca nos seguintes termos: de onde vêm as ciências sociais cuja linha de trabalho era desenvolvida no CBPE? Retomando F. de Azevedo (1956), veremos que existe uma grande diversidade de influências na formação dessa disciplina no Brasil. Inicialmente, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Paulo (incorporada à USP), uma influência durkheimiana e as correntes do pensamento alemão, inglês e americano. Ali estiveram R. Bastide, C. Lévi-Strauss, G. Gurvitch e C. Mozaré. Pela Faculdade Nacional de Filosofia, em 1935, passaram J. Lambert e Radcliff-Brown. Em relação à ELSP, F. de Azevedo fala de uma influência norte-americana e da contribuição (1942-44) do antropólogo inglês Radcliff-Brown. Dela também foram professores H. Davis, S. Lowrie e D. Pierson.

O universo das possíveis articulações que estão por trás do diversificado quadro intelectual dos pesquisadores do CBPE desautoriza a se fazer qualquer afirmação sobre a existência de uma linha de ciências sociais, matriz dos trabalhos ali desenvolvidos. Mas pode-se inicialmente buscar uma relação entre o espaço social das instituições universitárias, que estavam indiretamente presentes por intermédio de seus professores, ex-alunos e/ou pesquisadores, e o Centro, identificando-os como espaços de atuação na área educacional durante um mesmo período histórico.

A ELSP surge na sociedade brasileira como fruto de uma derrota político-social das velhas classes dirigentes paulistas. Estas, conscientes de sua pequena participação no governo centralizado, em nível federal, criam uma instituição de ensino visando a formação de elites culturais e políticas. Mas, ainda que marcada por um caráter político, a Escola teve, desde o início, um centro de estudos e pesquisas segundo os moldes de institutos europeus e americanos, onde se tornava impossível dissociar ensino e pesquisa (Fávero, 1980).

A USP, uma das primeiras universidades do Brasil, foi criada ainda sob o lastro de insatisfação da revolução constitucionalista de 32. “Contando com o beneplácito do Estado, a elite paulista funda a Universidade de São Paulo e a sua faculdade de Filosofia, Ciências e Letras” (Ortiz, 1990. p.164). Uma instituição que trouxe consigo a missão de “formar uma elite dirigente, com conhecimentos científicos”. Dispôs, em seu projeto de elaboração, da contribuição de diversos setores sociais. Dentre eles estavam Fernando de Azevedo, relator, Almeida Jr., representante do Instituto de Educação e Júlio Mesquita, representando o jornal *O Estado de S. Paulo*. Defendiam, como princípio, fazer dessa universidade um “centro de criação e elaboração do saber em todos os domínios do conhecimento” (Fávero, op. cit. p.65).

O papel da FFCL/SP difere das duas instituições anteriormente mencionadas. Integrada à USP em 34, ela passa a se constituir como a *alma mater* daquela universidade, sendo ao mesmo tempo “base e cúpula”. Seria portanto, a responsável pelo

cultivo de todos os ramos do saber, pela promoção do ensino de disciplinas de caráter não-utilitário, pela realização de pesquisas científicas e altos estudos de caráter desinteressado, bem como pela realização de cursos básicos de disciplinas comuns a outros institutos universitários, além de colaborar na formação de professores secundários e superiores (idem. p 63).

Uma responsabilidade de tamanho porte demandou a contribuição de especialistas estrangeiros que lecionaram, pela primeira vez, no ensino superior no país.

A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935, como resultado do esforço de Anísio Teixeira (então Secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal) em meio a um momento de grande tensão política entre a ANL — Aliança Nacional Libertadora — e a gestão autoritária de Vargas. De uma existência de quatro anos (três dos quais sem Anísio) essa instituição tinha em sua origem a preocupação de formar profissionais e quadros intelectuais para o Brasil, até então autodidatas em sua maioria. Formada pelo Instituto de Educação, Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito, Escola de Filosofia e Letras e Instituto de Artes, a UDF teve, assim como a ELSP, a não-dissociação entre ensino e pesquisa como marco essencial.

O saber deveria passar por um espírito crítico que se formava acima de tudo pela prática e pelo confronto com a realidade. Nesse sentido, o Instituto de Educação deveria preocupar-se “não apenas com a formação do magistério, mas também concorrer como centro de documentação e pesquisa para a formação de uma cultura pedagógica nacional” (Fávero, 1980. p.77). Partindo desse complexo quadro de articulações sociopolíticas que está por trás da formação dessas representativas instituições universitárias brasileiras, cabe lembrar: Anísio, o CBPE e a UDF estavam no Rio de Janeiro. As escolas de ciências sociais<sup>1</sup> estavam em São Paulo.

Mas, outro elo possível da relação entre educação e ciências sociais, no período de vigência do CBPE, pode ainda ser buscado pelas relações de Anísio Teixeira com Donald Pierson. Este, amigo pessoal de Anísio, esteve no Brasil por dezesseis anos, mas nunca trabalhou no Rio de Janeiro, mantendo seus vínculos acadêmicos sempre com a ELSP. Embora não tenha escrito para *Educação e Ciências Sociais*, teve vários de seus trabalhos publicados na revista do INEP, *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, assim como na revista *Sociologia* da ELSP.

E, se Anísio Teixeira fez sua pós-graduação em Colúmbia, mais do que tomar os EUA como modelo, se apaixonou por ele (Lovisoló, 1990). Trouxe da experiência acadêmica americana o entusiasmo pela prática da pesquisa empírica. Perspectiva que na Universidade de Chicago fora defendida e adotada pelo Departamento de Sociologia e Antropologia em que D. Pierson se formou e trabalhou. Ali, diferentemente das outras universidades americanas que privilegiavam o ensino, a prioridade era dirigida à pesquisa. A pesquisa empregada era marcada pela insistência dos investigadores em produzir conhecimentos úteis para a solução de problemas sociais concretos (Coulon, 1992. p.7).

Nesse sentido, Pierson pode ser considerado um dos representantes da linha sociológica americana no Brasil. Segundo Lippi (1995), teria integrado os ideais da elite paulista que fundou a ELSP aos princípios sociológicos da Universidade de Chicago. Nessa Universidade, durante o período da gestão de R. Park, professor de Pierson, praticava-se uma sociologia urbana. A cidade representava um laboratório de pesquisas por excelência. Era importante estudar o homem em seu meio, em seu *habitat* (Coulon, op. cit.). A sociologia estava voltada, portanto, para o estudo das práticas sociais de determinada comunidade, a qual era entendida como o espaço em que convivem indivíduos semelhantes ou diferentes, estabelecendo-se entre eles uma “competição cooperativa” (Pierson, 1944). Ali, dedicava-se basicamente ao estudo do homem urbano criado pela sociedade industrial, com todos os seus problemas sociais: imigração, criminalidade, pobreza, relações raciais etc. (Coulon, 1992. p.124).

---

1. Não constava no quadro da UDF uma escola de ciências sociais, ainda que lá tenham trabalhado Gilberto Freyre, Jacques Lambert e Artur Ramos. Ver Fávero 1980.

Mas, mesmo estabelecendo-se uma possível relação e/ou influência entre Anísio Teixeira e Donald Pierson, cabe indagar o que representam, no Brasil e particularmente no CBPE, os pressupostos das ciências sociais desenvolvidas naquele Centro. Poderíamos definir a articulação entre educação e ciências sociais, existente no Centro, como semelhante à sociologia da Universidade de Chicago, pela forma de trabalhar, associada ao objeto que é trabalhado, dando prioridade à pesquisa empírica voltada para questões sociais? Se não, o que fundamentava em termos científicos aquela relação?

## **CIÊNCIAS SOCIAIS: O COMPLEXO ELO DE DEFINIÇÃO DAS RELAÇÕES**

Segundo Corrêa (1987), a contratação, pelo CBPE, de pessoas ligadas às áreas das ciências sociais, e o claro envolvimento delas em pesquisas que versavam sobre os projetos do Centro, foi decisivo na trajetória da antropologia e da sociologia brasileiras, para a realização de um trabalho empírico que teria rompido com a tradição das “grandes sínteses” em ciências sociais. Aquela articulação entre educadores e cientistas sociais na década de 50 teria, ainda, segundo a autora (1988), gerado frutos práticos, teóricos e políticos para as ciências sociais como um todo, em nível nacional. Ciências essas que no Brasil já estavam constituídas institucionalmente, mas ainda em processo de afirmação disciplinar. Partindo da afirmação da autora, uma questão, todavia, continua no ar: que ciências sociais estavam sendo definidas naquele momento, que pudessem servir de apoio às questões educacionais?

Busquemos então a orientação de F. de Azevedo (1958) quando defende a não dissociação do desenvolvimento e das bases teórico-institucionais das ciências sociais brasileiras de seu contexto latino-americano. Nesse sentido, um indicativo de expressão pode ser o Primeiro Seminário Sul-Americano de Ensino Superior de Ciências Sociais convocado pela UNESCO e realizado na Reitoria da Universidade do Brasil em 1956 (Pinto 1956. p.173). Aquele Seminário constituiu-se não apenas em um espaço de reflexão crítica e de troca entre os cientistas sociais da América do Sul, mas representou também uma forma de redimensionamento do campo naquilo que diz respeito à pesquisa e ao ensino. As orientações sobre esse evento podem ser mais bem esclarecidas pelas “impressões” de L. Costa Pinto (1956), relator geral do Seminário, professor da Universidade do Brasil e pessoa ligada às atividades de pesquisa do CBPE.

Uma primeira consideração a ser feita se refere ao fato de ali ter ficado patente que o desenvolvimento das ciências sociais na América do Sul, além de possuir um interesse acadêmico, tem principalmente um interesse prático, “como meio de resolver problemas concretos e prementes com que se defrontam os povos latino-americanos na fase de desenvolvimento em que se encontram”

(idem. p.175). Tratava-se, portanto, do estabelecimento de diretrizes e discussões não necessariamente teóricas.

Protestou-se, por outro lado, pelo fato de as ciências sociais, na América do Sul, estarem ligadas e/ou postas a serviço de governos, partidos e ideologias, o que, de algum modo, as “deformaria”, impedindo o seu crescimento. Naquilo que se refere à formação universitária, recomendou-se não somente cursos especializados de ciências sociais, mas o ensino dessas disciplinas como complemento essencial em outros cursos de nível superior e na formação do magistério primário.

Outro aspecto de interesse do Seminário estava voltado para a defesa da utilização da mão-de-obra qualificada em ciências sociais, alegando-se que essa necessidade não só implementaria o desenvolvimento teórico na área, mas também seria instrumento de progresso social de um país em específico. Nesse núcleo de debate, destacou-se ainda a atuação do professor de ciências sociais em pesquisas de instituições não universitárias, “como meio precisamente de assegurar uma constante ligação entre ensino e pesquisa” (idem. p.181).

Vale assinalar ainda que, visando uma melhor coordenação e ampliação dos esforços no sentido para promover o desenvolvimento das ciências sociais na América do Sul, a UNESCO efetivou, a partir do Seminário, a criação de dois centros. Um centro de ensino destinado à formação e aperfeiçoamento de especialistas em ciências sociais, sediado no Chile, e outro, de pesquisas em âmbito continental, objetivando realizar programas de investigação científica sobre problemas sociais, no Brasil.

Poderíamos, conhecendo as propostas desse Seminário, pensar em uma confluência de interesses entre educadores e cientistas sociais no CBPE? Conforme já assinalado, parece não restar dúvida na ênfase dada à pesquisa por Anísio Teixeira. Posso mesmo afirmar que a aproximação entre educação e ciências sociais, gerada pelo grupo que se articulou em torno dele, propunha-se a uma reorientação educacional para enfatizar a pesquisa empírica. De acordo com o 1º Boletim do Centro (Nossa Ciência da Educação, março, 1956. p.15-75), no qual estão listados os estudos e as pesquisas referentes “a problemas educacionais propriamente ditos e a problemas sociais relacionados à situação educacional brasileira”, tidos como prioritários (os que já estavam em andamento e os programados para 1956), podemos destacar os estudos de comunidade por Josildeth Gomes, o trabalho sobre estratificação social feito por Costa Pinto e V. Bazzanella, o estudo sobre mobilidade social de B. Hutchinson e a questão das relações étnicas do sul do Brasil trabalhada por Florestan Fernandes.

Sob essa ótica muitos caminhos podem ser percorridos no intuito de tentar definir *que problemas educacionais, que ciências sociais* estavam ali implicados. Vejamos o que Fernando de Azevedo, em 1958, identificava como “as grandes correntes atuais do pensamento sociológico”. Segundo o autor, as diversas

linhas de ciências sociais, a despeito das nuances que as diferenciavam, podiam, naquilo que se referia à concepção de sociedade, ser agrupadas em algumas vertentes principais. Assim, enquanto os sociólogos americanos não distinguiam a realidade social da soma dos indivíduos, prevalecia, na Europa, a concepção de uma realidade social irredutível àquelas realidades individuais. Por outro lado, era possível dizer que, enquanto na França a sociologia já teria se desligado de sua base filosófica tornando-se ciência com objeto e método próprios, o mesmo não acontecia na Alemanha, onde ela permanecia ligada à filosofia histórica.

Nos Estados Unidos, essa disciplina possuía um caráter analítico e prático, aumentando as atividades dos pesquisadores em campos especializados, principalmente em direção a uma tendência psicológica individualista. Ao lado dessa tendência alguns sociólogos americanos voltavam-se ainda para o estudo das culturas nos moldes adotados pelos antropólogos. Enquanto isso, os ingleses propunham a expressão “antropologia social” para designar a sociologia (Azevedo, 1958. p.283).

Ainda segundo o autor, foi nesse contexto de tendências múltiplas e às vezes excludentes que se inaugurou no Brasil, a partir de 1935, um período de efervescência e atividade intelectual que resultou em fecundo processo de estudos sociológicos. Além do desenvolvimento das ciências sociais em nível institucional, esse impulso favoreceu uma atividade “intensa e fecunda (...) no domínio dos estudos e das pesquisas de sociologia e de antropologia social”, responsável por um movimento de associação dos que trabalhavam no campo dessas ciências (1958. p.324). Surgiu, em 1950, a Sociedade Brasileira de Sociologia (resultante da antiga Sociedade de Sociologia de São Paulo, criada em 1935), com finalidades estritamente científicas, em âmbito nacional, possuindo cinco seções em funcionamento: Distrito Federal, Pernambuco, Paraná, Minas Gerais e Santa Catarina. Esta Associação estava filiada à Associação Latino Americana de Sociologia (Buenos Aires) e à International Sociological Association (Oslo), tendo promovido, em 1954, o Primeiro Congresso Brasileiro de Sociologia, que expressou “a força de expansão das ciências sociais no Brasil”.

Posso afirmar que essa expansão manteve, em termos institucionais, naquele momento, uma ligação com a área educacional, ao mesmo tempo em que estava atenta aos modelos vigentes em outros países. Carneiro Leão, sociólogo brasileiro nas décadas de 40-50, referindo-se à reforma da educação realizada em Pernambuco, salienta a necessidade da criação de uma cadeira de sociologia, disciplina “capaz de auscultar as realidades brasileiras, de sondar a vida social, regional e nacional, de modo objetivo e científico” (1940. p.1). Pelo conhecimento adquirido nessa área o futuro educador teria, segundo ele, condições de “ver e observar com o intuito de tirar da experiência os conhecimentos necessários à educação para a sociedade e para a vida. E, o que era mais

importante,” ressalta o autor, “nos Estados Unidos os movimentos sociológicos mais recentes realizavam-se nas escolas de professores” (idem. p.2).

Nesse sentido, até que ponto seria possível pensar a relação entre educação e ciências sociais realizada no CBPE influenciada por alguma vertente externa? Sabemos que além de Anísio Teixeira muitos dos pesquisadores que ali trabalhavam mantinham contato direto com professores estrangeiros que nas décadas de 30/40 estiveram no Brasil. Outros, como Aparecida Joly Gouveia e Gilberto Freyre, estudaram fora do país. Ela em Chicago, ele em Colúmbia.<sup>2</sup> Também sabemos que os Centros Regionais de Pesquisas serviam institucionalmente como meios de promoção de estudos e pesquisas educacionais e sociais, no sentido de “abrir caminhos em todas as direções, sondar e designar horizontes novos” (Azevedo, 1957. p.7).

Desta feita, inúmeras outras questões decorrem como pertinentes. Em que estados se concentrou a influência estrangeira nas ciências sociais em nível acadêmico? O CBPE estava instalado no Rio de Janeiro e os Centros Regionais de Pesquisas se encontravam em Recife, Salvador, Belo Horizonte, São Paulo e Porto Alegre. Teria o CBPE agrupado mais as atividades administrativas de coordenação e planejamento, enquanto os Centros Regionais estariam mais voltados para as atividades de pesquisa? E se nesses Centros existiu uma proposta de trabalho conjunto entre educação e ciências sociais, que enfoques das ciências sociais eram ali privilegiados?

Uma linha de análise válida por trazer e discutir opções possíveis é a perspectiva de Peirano (1991), quando retoma os depoimentos de Luiz Castro Farias, Egon Schaden e Thales de Azevedo, três antropólogos da década de 50 no Brasil, que foram convidados pela UnB, em 1982, para registrarem suas experiências relativas àquela disciplina. Temos, assim, pelas relações que estabelecem a partir da antropologia, um olhar triplo sobre as ciências sociais oriundas de espaços institucionais diferentes. O primeiro do Museu Nacional, o segundo da USP e o terceiro da Universidade da Bahia.

Do depoimento de Castro Farias, dois aspectos constituem registros importantes para nossa reflexão. Inicialmente, a afirmação da dependência institucional da Antropologia em relação à História e à Geografia. A primeira teria se utilizado do prestígio hegemônico das outras para inserir-se como disciplina na Faculdade Nacional de Filosofia no Rio de Janeiro. O outro aspecto refere-se àquilo que o entrevistado considera como as principais iniciativas da área nos anos 50-60. Dentre elas estão o Curso de Treinamento de Pesquisadores do CBPE

---

2. R. Ortiz (1990) refere-se a uma disputa entre a Escola de Chicago e a Universidade de Colúmbia. A primeira, de caráter intelectualista, hegemônica no campo das ciências sociais nos EUA até 40, teria sido suplantada pela segunda, onde florescia um entendimento profissionalizante da área.

(1957-58) e a criação do Instituto de Ciências Sociais na Universidade do Brasil em 1960 (p.44). Thales de Azevedo salienta o aspecto das origens institucionais, em nível pedagógico, da Antropologia, quando inadequadamente era lecionada nas Faculdades de Filosofia do país por médicos docentes. Isso teria determinado a presença de uma linha teórico-conceitual direcionando a disciplina para uma problemática física e cultural (p.45).

Os dois antropólogos, ainda que partindo de impressões diferentes, ressaltaram a “fragilidade teórica e a ausência de pesquisa” como traços marcantes da antropologia na época. Tais deficiências eram supridas individualmente ou por meio de projetos vindos de fora. A esta altura, o projeto sobre relações raciais da UNESCO é citado.

Todavia, a contribuição mais expressiva do levantamento de Peirano está no aprofundamento da fala de Egon Schaden. O antropólogo paulista afirmou que “nunca chegou a esboçar-se na USP uma escola antropológica paulista”, tendo o desenvolvimento dessa disciplina ocorrido “num processo retardatário em relação à sociologia”. Isso, segundo a autora, representa muito mais do que uma simples constatação. É possível, segundo ela, perceber, a partir de então, a não existência de uma “tradição” antropológica naquela universidade, mas somente aquilo que define como “manifestações” antropológicas. Desta feita, não se verifica o registro de continuidade entre as obras nem a formação de grupos e/ou elaboração de uma linguagem própria (idem. p.46).

Em contraposição a essa inexistência a autora ressalta que “foi a sociologia que nos anos 50-60 tornou-se a disciplina hegemônica dentro do quadro das ciências sociais no Brasil (...) a primeira a formar uma escola ou uma tradição (...) a antropologia ficara para trás”. Paradoxalmente atribui a Florestan Fernandes a não afirmação da antropologia (feita de forma empírica e com pouco refinamento teórico) e o êxito da sociologia (“a que deu certo”), ou seja, a chamada “sociologia feita no Brasil” (p.47-48). Nesse sentido, nas décadas de 50-60, a antropologia, para Peirano, se constituiu apenas como uma escola paulista de antropologia no mesmo momento em que a sociologia surgia como “explicação científica e coerente” dos problemas brasileiros. Era em sua agenda que figuravam os projetos nacionais (p.49).

Mesmo aceitando a hipótese de Mariza Peirano, de que cabia à sociologia, naquele momento, a incumbência de explicar as questões sociais no Brasil, resta tentar entender que interesses estavam se definindo entre tal ciência e o CBPE, tendo como base o campo educacional. Estariam esses interesses traduzindo simbolicamente a tensão que Ortiz (1990) identifica como “um embate entre uma sociologia que se autodefine como predominantemente acadêmica e reside em São Paulo, e, outra politizada, interagindo diretamente com o Estado, na capital federal”? (p.168). Ou o conflito estaria no interior do próprio campo das ciências sociais como um todo?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A DIVERGÊNCIA (?) DE INTERESSES

Levando em consideração as idéias desenvolvidas no decorrer deste trabalho, podemos pensar a existência de uma distribuição desigual de legitimidade no campo das ciências sociais durante o período 50-60, quando se estabeleceu, no âmbito da pesquisa, uma relação mais direta entre elas e o campo educacional. Essa condição, de certa forma, dificulta qualquer tentativa apressada de delinear que idéia de *ciências sociais* se fazia naquele contexto. Todavia, considerando o CBPE como campo de forças no qual se confrontavam não somente formas diferentes de capital intelectual, podendo também ser definidas, em termos pedagógicos e/ou sociológicos, como interesses ligados a ele, fica mais fácil perceber que existiram ali estratégias desenvolvidas e orientadas para a obtenção e maximização de lucros em relação àquilo que estava sendo colocado em jogo.

A breve colocação de três perspectivas de atores que assumiram posições hierárquicas diferentes no momento de formação do CBPE pode servir para exemplificar algumas das possíveis linhas de cooperação e/ou conflito que deram a lógica de funcionamento do campo.

Inicialmente, Fernando de Azevedo (1957), diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, colaborador direto do projeto do CBPE e que mantinha boas relações de amizade com Anísio Teixeira, é levado a assumir uma postura que enfatiza a aliança entre as atividades desenvolvidas pelo Centro com o planejamento e o poder político em nível nacional. Em pronunciamento no Primeiro Seminário Interestadual de Professores, realizado em São Paulo, exalta a existência daquele Centro Regional como parte de uma “nova fase de inflexão na política educacional”, na qual “governo e pesquisadores deveriam trabalhar juntos”. Pois, se até aquele momento a educação brasileira estivera comprometida com “acomodações políticas”, “caprichos de governos”, “improvisações de administradores” ou “intuições idealistas de reformadores”, a partir de então seria possível a “colaboração entre o governo e aqueles que se propunham a estudar e a dar soluções práticas aos problemas educacionais do país” (p.8). Nesse sentido, afirma sua convicção de que aquele Centro Regional agira corretamente ao iniciar seu trabalho pelas questões referentes à educação primária, aquele setor que “dos governos exige maiores cuidados” e que fora o setor que paradoxalmente menos crescera na década anterior (p.15). Com a criação dos cinco Centros Regionais Anísio Teixeira teria, segundo Fernando de Azevedo, “realizado inconscientemente a feliz idéia de, pela ciência empreender um bom combate pela causa da educação nacional”. Projeto aquele que estava respaldado pelas “boas vontades” que deveriam existir entre “família e escola”, “educadores e governos”, “sociedade e governos”, imbuídos em um “longo espírito de entendimento e colaboração” (p.19).

Por outro lado, detentor de um capital social específico resultante da posição que ocupava no campo, encontramos Henri Laurentie (1956), representante no Brasil da junta de Assistência Técnica das Nações Unidas, cobrindo o período de abril a junho de 1956. O registro de seu pensamento, em relatório transcrito sob a forma de “Uma opinião sobre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais”, traduz a posição de quem, estando em um pólo dominante da relação, fala a partir de estratégias que podem ser entendidas como práticas ou ações ordenadas e desenvolvidas consoante determinados interesses.

Nesse sentido, expressou naquele momento sua certeza de que o Centro produziria resultados satisfatórios, visto ter se constituído a partir de “esforço metódico e paciente” daqueles que o empreenderam (p.173). Tal projeto contou, segundo suas próprias palavras, além de seu grande idealizador Anísio Teixeira, com “a opinião autorizada de cientistas estrangeiros, como grande apoio moral” que trabalharam sob o “concurso da UNESCO” (p.174). Pois, se foi Otto Klineberg quem “propôs um plano de ação (...) que definia os objetivos, as atividades específicas e a organização do Centro”, também a Charles Wagley (da Universidade de Colúmbia) foi confiada a tarefa de “auxiliar os brasileiros a por em prática o plano e criar concretamente o Centro” (p.175). Sob a mesma ótica de orientação e interesse, Jacques Lambert, cientista político francês, deu “conselhos valiosos para se eliminar muitas dificuldades” e assim preparou o caminho para a chegada, no Centro, de R. Havighurst, co-diretor e técnico da UNESCO.

Consoante ao acima exposto, Laurentie enfatiza ainda a necessidade e a urgência na elaboração de projetos educacionais brasileiros. Ao lado desses, projetos mais minuciosos e específicos deveriam constituir o programa de pesquisas do Centro por no mínimo dois anos (p.176). Enfim, consciente do investimento técnico que fora feito por parte das Nações Unidas, acreditava que “a presença e o entusiasmo do excelente quadro que a UNESCO ajudou a formar são uma garantia de que a educação no Brasil conseguirá, com o tempo, assegurar a utilização, cada vez maior e mais adequada dos recursos econômicos e intelectuais do país” (p.176).

Mas o otimismo de Laurentie não foi compartilhado por Florestan Fernandes (1966) que, mesmo sendo na época colaborador e pesquisador do CBPE, fazia restrições a alguns aspectos referentes ao projeto de sua criação. Já vimos que esse campo, tal como os demais campos, não pode ser considerado homogêneo e indiferenciado. Os vários agentes e/ou grupos ali existentes de certa forma detinham lugares e posições específicas, reveladores da diversificada importância e valor simbólico que o grupo como um todo atribuía a seu trabalho. Florestan Fernandes falava como sociólogo ligado intelectual e institucionalmente à USP.

Segundo o autor, a delimitação das funções do CBPE no sentido de tentar um mútuo ajustamento entre a educação brasileira e as necessidades e exigências

sociais, econômicas e educacionais do povo brasileiro parecia inviável. Desta feita, a proposta de trabalho a ser ali desenvolvida por comparação e confronto de dois mapas (um cultural e outro educacional) não poderia, de acordo com Florestan (1966), indicar orientações práticas satisfatórias, dada a complexidade e a dinâmica das exigências presentes na situação brasileira. Aquelas eram “técnicas estáticas de investigação da realidade presente (...) quando o verdadeiro dilema do presente e para a segurança do futuro do Brasil” deveria ser a fundamentação nas tendências de seu processo de desenvolvimento histórico-social (p.570).

Ainda que reconhecendo e louvando a importância e a necessidade na sociedade brasileira de um Centro de investigações nos moldes do CBPE, Florestan critica seus fundamentos teóricos. Pois, no momento em que urgia a compreensão dos fatores presentes nas situações globais concretas nas quais as questões políticas, psicológicas e antropológicas se apresentavam, o Centro, segundo Florestan, se preocupava em operar com mapas. Estes, sempre passíveis de conduzir uma análise para “a simplificação da realidade e para a representação por sucedâneos ou por símbolos dos efeitos concretos” (p.571).

Outro ângulo da crítica de Florestan Fernandes se dirige aos problemas relativos à prática científica estabelecida pelo Centro como prioritária. Ressalta o fato de que, mesmo conhecendo o “incipiente desenvolvimento de pesquisa científica no Brasil”, aquela instituição não poderia esquecer os fins práticos a que se propunha, coisa que ali parecia estar relegada a segundo plano diante da centralidade dos estudos de pesquisa básica, “não compatíveis com os propósitos inerentes a um centro de ciência aplicada” (p.573). Finalmente, o sociólogo paulista levanta questões sobre o “aproveitamento prático dos resultados das pesquisas e sugestões do CBPE”. Segundo Florestan, o Centro se firmaria se desenvolvesse sistematicamente uma atividade conjunta com “as alterações na administração e na política educacionais do país” (p.577).

Estaria Florestan Fernandes, com sua crítica, buscando legitimar o espaço de prestígio das ciências sociais diante das dificuldades próprias das questões educacionais brasileiras? Se a tentativa, por parte dos intelectuais que compunham o CBPE, de fazer com que a pesquisa contribuisse para esclarecer e interferir nos problemas relativos à educação no Brasil, não foi uma proposta pacífica, mais fragmentada e difícil é a definição dos olhares que sobre tal proposta recaem. Assim, ficam aqui indicados alguns pontos dessa trama que poderão ser posteriormente trabalhados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, F. Discurso proferido na inauguração do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo. *Educação e Ciências Sociais*, v.1. n. 2., ago. 1956.

- AZEVEDO, F. Oração pronunciada a 7 de janeiro de 1957, pelo prof. Fernando de Azevedo, diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, na sessão inaugural do Primeiro Seminário interestadual de professores, promovido pelo Centro Regional. *Educação e Ciências Sociais*, v.2, n. 4, mar. 1957.
- \_\_\_\_\_. *Princípios de sociologia*, São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). *Bordieu*. São Paulo: Ática, 1983a.
- \_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*, São Paulo: Brasiliense, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Questões de Sociologia*, Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- \_\_\_\_\_. *Réponses*, Paris: Seuil, 1992.
- CANDIDO, A. Tendências no desenvolvimento da Sociologia da Educação. In: PEREIRA, L., FORACCHI, M. M. (orgs.). *Educação e Sociedade* São Paulo: Nacional, 1973.
- CAVALCANTI, M. L. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.11, n. 31. jun. 1996.
- CORRÊA, M. *História da antropologia no Brasil (1930-1960)*, São Paulo: UNICAMP, 1987.
- \_\_\_\_\_. A Revolução dos normalistas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, ago. 1988.
- COULON, A. *A Escola de Chicago*. São Paulo: Papyrus, 1992.
- CUNHA, L. A. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. *Tempo Social*, USP, v.4, n.1-2, 1994.
- FÁVERO, M. L. *Universidade e Poder*. São Paulo: Achiamé, 1980.
- FERNANDES, F. *Educação e Sociedade no Brasil*. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.
- LAURENTIE, H. Uma opinião sobre o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n.3. dez. 1956.
- LEÃO, C. *Fundamentos de sociologia*. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia, 1940.
- LIPPI, L. *A Sociologia do Guerreiro*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- LOVISOLO, H. *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Bahia: UFBA, 1990.

- MARIANI, M. C. Educação e Ciências Sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *Universidade e Instituições Científicas no Brasil*. Rio de Janeiro: CNPq, 1972.
- MARTINS, L. A Gênese de uma Intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil 1920 a 1940. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 4, n. 2. jun. 1986.
- MOREIRA, J. R. Nociones básicas de la sociología de la educación. Chile, UNESCO, Rio de Janeiro: PROEDES, s/d. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. A Pesquisa e o planejamento em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 39, n. 90, abr. 1963.
- \_\_\_\_\_. Sociología de la educación. Chile, UNESCO; Rio de Janeiro: PROEDES, s/d. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. Sociologismo e psicologismo educacionais. *Sociologia*, São Paulo, v.4, n. 1, 1942.
- NOSSA Ciência da Educação. *Revista Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: CBPE, v.1, n.1, mar.1956.
- NOSSA Ciência da Educação. *Revista Educação e Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: CBPE, v.1, n.3, dez.1956.
- OLIVEIRA, L. L. *A Sociologia do guerreiro*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- ORTIZ, R. Notas sobre as ciências sociais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 27, 1990.
- PEIRANO, M. Por um pluralismo renovado. In: BOMENY, H. (org.). *Assim chamadas ciências sociais*, Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1991.
- PIERSON, D. Estudo e ensino de sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 4. n. 2, out. 1944.
- PINTO, L. A. C. As Ciências sociais na América Latina. *Educação e Ciências Sociais*, v. 1, n. 2. ago. 1956.
- RIBEIRO, D. Entrevista. Rio de Janeiro: PUC, 1995.
- TEIXEIRA, A. Ciência e arte de educar. *Educação e o Mundo Moderno*, São Paulo: Nacional, 1977.