Os estudos sociológicos da educação no Brasil*

Candido Alberto da Costa Gomes **

1. Introdução; 2. O desenvolvimento da sociologia no Brasil; 3. A institucionalização da sociologia; 4. A sociologia no Brasil a partir dos anos 50: a maioridade; 5. O período da pós-graduação; 6. Conclusões.

1. Introdução

O presente trabalho não pretente esboçar um histórico completo dos estudos sociológicos da educação no País, tarefa que exigiria um grande investimento em termos de tempo e que ultrapassaria as possibilidades de uma comunicação como esta. Pretendemos, antes de mais nada, reunir algumas informações dispersas sobre os caminhos seguidos pela sociologia no Brasil, levantar questões e, sobretudo, trazer à luz possibilidades de investigação até agora — ao que sabemos — inexploradas pelos que se dedicam à pós-graduação. Trata-se, portanto, de mero ponto de partida que, esperamos, possa vir a ser utilizado para aprofundamento.

De início, duas observações fazem-se necessárias. Primeiro, não pretendemos abordar os estudos sociológicos da educação como um fenômeno histórico-cultural, mas como um processo intelectual cujas relações com o contexto socioeducacional brasileiro buscamos assinalar. Segundo, a expressão sociologia da educação não é utilizada para caracterizar o objeto

* Trabalho apresentado no II Seminário sobre Fontes de Dados Socioeconômicos para Pesquisa Educacional no Brasil, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em junho de 1979.

** Mestre em educação pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro — IUPERJ. Professor de sociologia da educação do Curso de Mestrado em Educação da PUC/RJ.

deste trabalho porque, como veremos, ela não pode ser adequadamente aplicada senão a uma parte da produção mais recente deste campo de atividade.

2. O DESENVOLVIMENTO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL

A periodização constitui, de modo geral, tarefa das mais árduas e geradoras de controvérsias. No caso da história de uma ciência de desenvolvimento recente, como a sociologia, tais dificuldades são evidentemente acentuadas. Assim é que, embora a maioria dos autores aceite a existência de três fases — a pré-científica, a da institucionalização e a fase científica propriamente dita — não existe consenso quanto aos seus marcos cronológicos (5, p. 30 e seg.). Enquanto Florestan Fernandes considera que a fase pré-científica termina em fins do século XIX, autores como Fernando de Azevedo e Octavio Ianni vêem o seu término por volta de 1930, quando a ciência sociológica é introduzida nos currículos escolares brasileiros. Com efeito, levando em conta inclusive os propósitos deste trabalho, consideramos os anos 30 como um marco mais significativo para a história da sociologia no Brasil.

A chamada fase pré-científica começa, sem dúvida, com a importação de idéias européias. À guisa de espelho, nossa intelectualidade reflete escolas e teorias estrangeiras — como o positivismo, o evolucionismo, a escola antropológica da Itália, a antropogeografia —, quer numa sucessão simétrica, quer em combinações sincréticas que ignoram a sua incompatibilidade entre si. Nesta perspectiva dedutivista, onde a ciência e a filosofia são transplantadas de realidades alienígenas, em vez de brotarem da reflexão sobre a realidade brasileira, não é de estranhar que a sociologia, conforme o dizer de Florestan Fernandes (14, p. 27), seja explorada como "um recurso parcial e uma perspectiva dependente de interpretação. Seu interesse recai sobre conexões entre direito e sociedade, literatura e contexto social, Estado e organização social etc., muito parecidas com as que foram elaboradas na Europa pelo pensamento racional pré-científico". A educação não chega a ser, assim, um dos focos de interesse do período.

Contudo, seria exagero considerar o cultivo da sociologia como um exercício intelectual inteiramente ocioso. Na verdade, o positivismo, que traz a sociologia ainda muito ligada à filosofia, se desenvolve no período da crise do modelo agroexportador, que se consolidara no Segundo Rei-

nado. O processo de modernização vivido pelo Império dá ensejo ao aparecimento de novas elites, oriundas dos estratos médios urbanos e formadas pelas escolas técnicas, médicas e militares (11, p. 123 e seg.). Diferindo em parte dos intelectuais formados pelas escolas de direito, estes grupos voltam-se em grande parte para o positivismo, que serve como uma das bases para o movimento político em favor da República e da Abolição. Esta característica do movimento positivista acha-se relacionada à reforma educacional de 1891, levada a efeito por Benjamin Constant. Embora a educação não tenha sido foco de interesse para os estudos sociológicos, houve uma tentativa (mal dirigida e mal sucedida) de utilizá-la como meio de formar uma nova mentalidade, menos voltada para a tradição humanística que para as ciências positivas. Deste modo, a sociologia, associada à moral, é incluída pela primeira vez no currículo da escola secundária, por um curto período, embora sem efeitos práticos (4, p. 319).

3. A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA

A segunda fase do desenvolvimento da sociologia, segundo Fernando de Azevedo (4, p. 317), se estende de 1928 a 1935, quando o ensino daquela disciplina é introduzido em currículos de nível médio e superior. No entanto, tendo em vista que a produção sociológica ainda era bastante modesta e em parte orientada por missões de professores estrangeiros, preferimos, com Berger (5, p. 313), estabelecer como limite desta fase o início dos anos 50.

Este processo de introdução da sociologia nos currículos, que ocorre no Brasil num movimento tardio em relação a outros países latino-americanos, está indubitavelmente ligado às transformações sofridas pela sociedade brasileira. Tendo em vista a natureza do seu objeto e as implicações da sua produção, a sociologia, dentre as diversas ciências, é particularmente sensível ao condicionamento histórico-social do conhecimento. Assim, o processo de urbanização, a industrialização substitutiva de importações, a quebra de certos laços de dependência da economia brasileira e a emergência de novas classes sociais, ligadas às novas atividades econômicas, provocam transformações aceleradas da nossa estrutura social. Neste período, marcado pela Grande Depressão, a política brasileira sofre os impactos da Revolução de 1930 e da Revolução Constitucionalista de 1932, que contribuem para alterar o sistema de poder. O surgimento da sociedade urbano-industrial, desintegrando passo a passo a ordem social

patrimonialista, gerou novas condições, em termos de secularização e racionalização, para a valorização da sociologia. Conforme observa Florestan Fernandes (14, p. 37), a modificação da composição das camadas dominantes e a inadequação das técnicas tradicionais para a resolução dos problemas então vividos pela sociedade brasileira leva à exploração regular de técnicas e conhecimentos científicos. Com isto, as ciências sociais ganham relevo e surge uma compreensão racional das funções da educação. No período que se segue à Revolução Constitucionalista em São Paulo, o ensino das ciências sociais é incentivado, tendo em vista os objetivos de educar as novas gerações para as tarefas de liderança econômica, administrativa e política e de criar recursos para a solução racional e pacífica dos problemas sociais brasileiros.

Neste contexto, os educadores desempenham um papel de grande importância. A insatisfação com as condições educacionais do País vinha crescendo nos anos 20, bem como a procura de novas bases para reformas de educação através do movimento das Escolas Novas, expressão bastante ampla para incluir diferentes orientações inovadoras. Embora possamos distinguir naquele movimento duas correntes — uma individualista, tomando o indivíduo como ponto de partida para a organização da escola, e outra de orientação social, que acentuava a necessidade de articulação da escola com o meio e de sua adaptação a uma nova civilização (3, p. 671) — o fato é que se identifica ampla influência do liberalismo sobre o pensamento pedagógico e a crença otimista na educação como fator de mudança social, que permitiria a incorporação de grandes camadas populacionais ao "progresso". O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, fruto apical deste processo, chega a tomar uma posição avançada para a época, proclamando a educação como problema social e exigindo um programa educacional amplo para o País. Florestan Fernandes (14, p. 39-40) nota que, no setor da Inteligência, foram os educadores que procuraram enfrentar as necessidades da situação nova e propor reformas que ajustassem o ensino brasileiro à ordem social emergente.

Como parte desta tentativa de atender às novas demandas, compreende-se que a sociologia tenha sido incluída nos cursos de formação de professores. Historicamente, neste período a disciplina é primeiro introduzida na sexta série do curso ginasial pela Reforma Rocha Vaz (1925), para os interessados em obter o diploma de bacharel em ciências e letras. Em 1925-8 são criadas cadeiras de sociologia no Colégio Pedro II, na

Escola Normal do Distrito Federal e na Escola Normal do Recife. Em 1931 a Reforma Francisco Campos manteve a sociologia nas três ramificações em que se desdobrava o segundo ciclo do curso secundário. Em 1933 o Instituto de Educação de São Paulo é fundado, já tendo no currículo a cadeira de sociologia geral e educacional, inovação esta que se estende a todas as escolas normais do Estado. No mesmo ano a disciplina é introduzida no ensino superior através da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e, um ano depois, passa a fazer parte da Universidade de São Paulo, com a incorporação a esta última do Instituto de Educação e a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Em 1935 a Universidade do Distrito Federal também abriga a sociologia em seus cursos (4, p. 319 e seg.). Vemos, deste modo, que, ao contrário dos países hispano-americanos, em que a ciência sociológica penetra por intermédio do curso de Direito, aqui ela é trazida pelo educador como parte de uma proposta renovadora da educação e, de certo modo, da sociedade. Como conseqüência, a formação dos professores, em nível médio e superior, para o cumprimento de um papel social submetido a novas expectativas, devia incluir um espaço para a obtenção de novos requisitos.

A introdução da disciplina nos currículos escolares representa um momento decisivo na história da sociologia, pois está relacionada, como observa Florestan Fernandes (14, p. 39-40), com a formação de *status* e com papéis sociais que dão suporte estrutural à transformação da nova ciência em especialidade, além de criar um público orgânico para a produção sociológica. O ensino superior, sobretudo, deu à atividade dos sociólogos o caráter de carreira regulada academicamente e possibilitou a associação do ensino e da pesquisa. Por outro lado, porém, a nova situação constituiu um incentivo à repetição de conhecimentos através de compêndios e manuais, muitas vezes sem adequação à realidade nacional, servindo antes à esterilização e à burocratização da sociologia que à sua expansão. O campo prestava-se por excelência à atuação de autodidatas e de mestres improvisados, atuação que nada tinha a ver com os propósitos dos reformadores da época. Como costuma acontecer até os dias de hoje, a prática implicava graves distorções dos ideais educacionais.

No âmbito da sociologia em geral o impulso de missões de professores franceses e norte-americanos gerou interessantes trabalhos sobre a chamada sociologia primitiva, estudos de comunidade e pesquisas sobre contatos entre grupos africanos e a sociedade brasileira, entre outros. Des-

tacam-se também estudos que visavam oferecer uma visão ampla do processo social brasileiro (*Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda; *História econômica do Brasil*, de Caio Prado Júnior etc.) e obras sobre o nosso passado histórico, tendo em vista a explicação do presente (*Casa-Grande & Senzala*, *Sobrados & Mocambos*, de Gilberto Freyre) (13). A educação, porém, ao contrário do que se poderia esperar, não despertou grande interesse dos pesquisadores, delineando-se com clareza a separação entre os educadores e os cientistas sociais, os primeiros ocupando-se obviamente com o seu campo de atividade e os últimos pouco incursionando na educação. Prova disto é que o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP, criado em 1938, como órgão por excelência de pesquisas educacionais, até por volta do meio dos anos 50 concentrou seus esforços em temas psicopedagógicos (16, p. 210).

A identificação das principais tendências apresentadas pelos estudos sociológicos da educação, numa seqüência histórica, auxilia-nos sobremaneira a compreender as limitações do Brasil neste campo. Antônio Cândido (10, p. 7 e seg.) distingue:

1. A tendência filosófico-sociológica, que, sendo o ponto de partida dos estudos sociológicos sobre a educação, constitui, antes de mais nada, uma reflexão sobre o caráter social da educação, "seu significado como sistema de valores sociais e sua relação com as concepções e teorias do homem", como é o caso de Durkheim e Dewey. A concepção criada, no entanto, conduz a "uma concepção nova, que mais facilmente se traduz em pedagogia ou filosofia do que em sociologia, uma vez que suas respostas amplas desestimularam a pesquisa".

2. A tendência pedagógico-sociológica, que se desenvolveu sobretudo nos Estados Unidos, voltada para o estudo dos aspectos sociais da educação mais diretamente pertinentes ao funcionamento da escola, bem como de suas relações com a comunidade. Aqui a debilidade teórica e a ausência de pesquisa, condicionadas pelo imediatismo, afastaram os educadores dos sociólogos.

3. A tendência da chamada sociologia da educação (denominação diferente de sociologia educacional, esta aplicada sobretudo à produção norte-americana), vista como ramo da sociologia, que aparece como um aprofundamento sociológico das linhas anteriores e como análise das situações pedagógicas, abrindo caminho para a pesquisa.

A nossa bibliografia dos anos 30 e 40 filia-se ora à primeira, ora à segunda tendência. [1] De um lado, escasseia a base teórica que seja de fato sociológica, de outro faltam pesquisas sobre a nossa realidade. A influência de Durkheim e Dewey é patente em autores ligados à Escola Nova, enquanto a influência da sociologia educacional norte-americana aparece em outros autores. Dentre estes, há que assinalar a existência de alguns cuja obra é tão diversificada que não podem em absoluto ser considerados especialistas em sociologia. No entanto, tais livros tiveram ampla difusão, sobretudo nos cursos normais, em grande parte, talvez, pela atração que parece exercer sobre o educador o tratamento prático dos problemas, claro e imediato, mas freqüentemente sem o embasamento teórico adequado e sem a necessária inserção no contexto da sociologia. De qualquer forma, fica patente o divórcio entre os educadores e os cientistas sociais, fato cujas implicações estudaremos mais adiante.

4. A SOCIOLOGIA NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 50: A MAIORIDADE

Nos anos 50 a sociologia no Brasil ruma para a consolidação e uma geração de sociólogos brasileiros, muitos dos quais ex-alunos dos professores estrangeiros que aqui estiveram, dá considerável impulso ao seu ensino e pesquisa. Ao longo deste período, marcado pelo processo de industrialização substitutiva de importações, pelo nacionalismo desenvolvimentista e pelo populismo, a sociologia caminha no sentido de: a) buscar independência em relação à importação de idéias; b) analisar os problemas sociais mais agudos da realidade brasileira, unindo a teoria e a prática, segundo uma nova perspectiva de neutralidade científica.

1 Um levantamento do acervo da Biblioteca Nacional indica alguns títulos bastante interessantes: Archero Junior, Achilles. *Os grupos sociais e a educação (com um estudo de comunidade de Itapetininga)*, São Paulo, Imp. Commercial, 1938; monogr. apresentada no ato da inscrição para o concurso de livre-docência à terceira cadeira (sociologia educacional) do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo; —. *Lições de sociologia educacional; de acordo com o programa das escolas normaes do estado e do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo.* São Paulo, Liv. Ed. Odeon, 1936; Azevedo, Fernando de. *Sociologia educacional; introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais.* São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1940; Carvalho, Carlos Miguel Delgado de. *Sociologia educacional, para as escolas de professores dos institutos de educação e cursos de formação de professores em escolas normaes,* S. Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1933; Leão, Antonio Carneiro. *Tendências e diretrizes da escola secundária (aspectos de sociologia educacional).* Rio, Typ. do Jornal do Commercio, 1936; —. *A educação para um mundo democrático.* Rio, Jornal do Commercio, 1945; Pinto Estevão. *A escola e a formação da mentalidade popular do Brasil.* Recife, Imp. Official, 1931. Tese para concurso da cadeira de sociologia educacional da Escola Normal de Pernambuco, aberto pelo Decreto nº 54, de 13 de abril de 1931, do Sr. Intervenor Federal; —. *Programma de sociologia educacional (4. anno do curso geral)* da Escola Normal de Pernambuco.

Uma avaliação, realizada em 1958 por Florestan Fernandes e analisada, junto com outros trabalhos, por Maria Isaura Pereira de Queiroz (19, p. 511 e seg.), mostra que a ciência sociológica nos anos 50 se caracterizou pela expansão da pesquisa e pela ampla dispersão dos temas, em virtude da existência de inúmeros campos e problemas inexplorados ou negligenciados. Não precisamos dizer que um destes campos é, sem dúvida, a educação, pois, dos dados arrolados pela autora sobre as obras publicadas por pesquisadores nacionais em São Paulo, depreende-se que não há número significativo de trabalhos dedicados ao assunto. As obras sobre os problemas "exóticos" (estudos sobre caboclos, negros, índios, imigrantes), talvez por influência de professores estrangeiros, superavam nitidamente os trabalhos sobre a sociedade urbano-industrial. Ademais, ainda prevalecia a explanação descritiva sobre a interpretativa e não se observava integração teórica dos resultados das investigações (19, p. 517).

Já o panorama dos anos 60 apresenta outras características, com a sociologia se colocando como uma ciência que buscava estudar o real e modificá-lo. Cresceram significativamente o volume de pesquisas e a variedade dos seus temas, extravasando o âmbito universitário. Embora continuassem faltando estudos teóricos, os múltiplos problemas do desenvolvimento socioeconômico predominaram entre os assuntos estudados. Importantes contribuições foram feitas no sentido de criar conceitos e tipologias nacionais, como alternativa à aplicação indiscriminada à realidade brasileira de teorias e conceitos importados (19, p. 521). Analisando as pesquisas empíricas mais recentes, Queiroz (19, p. 518) divide-as em:

a) "pesquisas imediatamente voltadas para a realidade prática, a fim de fornecer bases para ação" (sociologia demográfica, rural, urbana — quanto ao estudo de favelas — e, finalmente, educacional); b) "pesquisas orientadas para a compreensão da realidade local, regional ou nacional, relacionadas também com a ação, porém de maneira longínqua e não mais imediata" (sociologia rural "clássica", urbana, econômica e industrial, estudos sobre a formação do operariado, uma parte dos estudos de estratificação e mobilidade sociais, uma parte dos estudos de sociologia religiosa e estudos sobre a família); c) "pesquisas orientadas para o refinamento técnico" (uma parte das pesquisas de estratificação e mobilidade sociais); d) "pesquisas orientadas para o esclarecimento de problemas sociológicos mais gerais" (uma parte das pesquisas de sociologia religiosa).

Esta classificação segundo os objetivos, que situa as pesquisas em função de sua maior ou menor distância da ação, mostra que os estudos sociológicos da educação são pautados por caráter prático e, certamente, em determinados casos, pelo imediatismo que antes assinalamos. Com efeito, Maria Christina de Souza Campos nota que, entre 1930 e 1950, os pesquisadores estão voltados para o esclarecimento de aspectos regionais e locais, a fim de oferecer bases à adequação dos currículos às comunidades. De 1950 em diante a tônica tende a ser o papel da educação na mudança social e no desenvolvimento econômico, tendo subjacente a crença na educação como fator de transformação social (apud Queiroz, 19, p. 522). Observa Queiroz que, sendo estas as preocupações fundamentais no estudo da educação, negligenciam-se aspectos mais propriamente sociológicos, como o estudo da escola como grupo social e suas relações com a sociedade global e com outros setores do real (a família, as instituições profissionais etc.). No entanto, cabe-nos assinalar a significativa mudança de temática nos anos 50, acompanhando o momento histórico brasileiro e precedendo outras transformações ainda mais dignas de nota.

Tais transformações se sucedem no fim da década de 50 e nos anos 60, quando é desenvolvido um esforço vigoroso de investigação, que deve ser incluído na tendência propriamente sociológica dos estudos sobre educação, conforme a distinção que apresentamos antes. O Inep, que até então concentrara suas pesquisas sobre aspectos psicopedagógicos, encontra-se na sociologia e produz diversos trabalhos da maior importância, muitos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e num periódico então criado, com o significativo título de *Educação e Ciências Sociais*. Tal mudança de enfoque tornou-se possível na gestão de um pioneiro da Educação Nova, Anísio Teixeira, cujo espírito liberal se preocupava com as disparidades sociais e educacionais do País. Anísio procurou restabelecer as funções de estudo e pesquisa da instituição e criou a Campanha de Inquéritos e Levantamentos do Ensino Médio e Elementar — Cileme e a Campanha do Livro Didático e Material de Ensino — Caldeme. Tais campanhas passaram a ter execução através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais de São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, criados em 1955. Conforme Jayme Abreu (1, p. 70), a maior peculiaridade destes centros foi "trazer ao estudo do *fato social*

que é a educação a contribuição das ciências sociais".[2] A produção então levada a cabo constitui material riquíssimo para aqueles que desejarem aprofundar-se no exame da trajetória percorrida pelos estudos sociológicos da educação entre nós.

Outro centro que se destaca nos anos 60 é a Universidade de São Paulo. Diversos de seus cientistas sociais interessaram-se agudamente pelos problemas educacionais brasileiros, produzindo uma quantidade bastante significativa de pesquisas de qualidade, muitas das quais realizadas com propósitos acadêmicos, como teses de mestrado, doutorado e livre-docência.[3] Este interesse de cientistas sociais pela educação, em contraste com períodos anteriores, merece por certo uma explicação, que, a nosso ver, se encontra na luta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como sabemos, a discussão da Lei teve amplas repercussões, que ultrapassaram os limites do sistema escolar e do Congresso Nacional, dividindo-se em duas etapas distintas: uma, até a apresentação do Substitutivo Carlos Lacerda, em 1958, que constituiu a fase do embate entre as correntes a favor da centralização e da descentralização em educação, e a outra, a partir daquele ano, quando se evidenciou o choque entre os defensores da escola pública e os da escola particular (20, p. 171 e seg.). Na verdade, porém, a campanha da Lei de Diretrizes e Bases abrange

[2] O Decreto nº 38.460, de 28-12-1955, que criou tais centros, definia, entre outros, os seguintes objetivos, bem representativos de algumas das propostas dos pioneiros: a) pesquisa das condições culturais e escolares e das tendências de desenvolvimento de cada região e da sociedade brasileira como um todo, para o efeito da elaboração gradual de uma política educacional para o país; b) elaboração de planos, recomendações e sugestões para a revisão e a reconstrução educacional do país em cada região, nos níveis primário, médio e superior e no setor de educação de adultos.

[3] Dentre elas destacamos: Foracchi, Marialice Mencarini. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira.* São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1965; Gouveia, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã; um estudo de escolha ocupacional.* Rio, CBPE/INEP/MEC, 1965; —. & Havighurst, Robert J. *Ensino médio e desenvolvimento.* S. Paulo, Melhoramentos/Ed. da Universidade de São Paulo, 1969; Pereira, João Baptista Borges. *A escola secundária numa sociedade em mudança: interpretação socioantropológica de uma experiência administrativa.* S. Paulo, Pioneira, 1969; Pereira, Luiz. *A escola numa área metropolitana.* S. Paulo, Pioneira / Ed. da Universidade de São Paulo, 1967; —. *O professor primário metropolitano.* Rio, CBPE/INEP/MEC, 1963. Além destas pesquisas é indispensável citar o trabalho pioneiro de Antônio Cândido (A estrutura da escola. Separata de *Educação e Ciências Sociais,* Rio, CBPE, 1956) e trabalhos de Florestan Fernandes (A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança social provocada. In: *Ensaios de sociologia geral e aplicada.* São Paulo, Pioneira, 1960. p. 160 e seg.; *Educação e sociedade no Brasil.* São Paulo, Dominus/Ed. da Universidade de São Paulo, 1966).

aspectos mais profundos, por envolver atores de diferentes gamas de conservadorismo e de desenvolvimentismo, tendo como significado fundamental a luta pela democratização educacional no Brasil. Ora, tanto os liberais, pioneiros da Educação Nova, como Anísio Teixeira, quanto professores da Universidade de São Paulo, entre eles Florestan Fernandes, se encontravam engajados nesta luta, constituindo, inclusive, esta Universidade o centro de atuação e irradiação da Campanha em Defesa da Escola Pública. Num momento em que a sociologia mergulhava no estudo dos problemas socioeconômicos e culturais do País, visando a intervenção na realidade, não é de estranhar que o Inep e a USP se tenham tornado centros ativos de estudo de uma ciência que devassava as relações entre a educação e a estrutura social.

Esta tendência, contudo, não teve continuidade a partir do meio dos anos 60, fato que por certo está ligado ao declínio do processo de industrialização substitutiva de importações, ao fim do nacionalismo desenvolvimentista e às novas condições políticas e econômicas do Brasil. No caso do Inep, a partir de então e até pelo menos o início da década de 70, o órgão dedica-se preferentemente aos temas econômicos, sobretudo àqueles ligados aos recursos humanos (16, p. 210-1), acompanhando o ingresso e a ascensão no País dos conhecimentos de economia da educação e de planejamento educacional, sob os estímulos do contexto sociopolítico e do novo modelo econômico, o do capitalismo associado. É assim que o balanço da pesquisa educacional no Brasil até 1970, efetuado por Aparecida Joly Gouveia (16, p. 209 e seg.), mostra uma pequena contribuição dos sociólogos. O quadro 1 apresenta os resultados de uma tabulação dos dados apresentados pela autora, onde procuramos localizar a contribuição do sociólogo, tomando as pesquisas em que este atuou como pesquisador principal. Como se pode observar, a participação do sociólogo é, no todo, modesta e incide sobretudo no estudo de: a) expectativas e aspirações de estudantes ou de clientela potencial de escolas de diferentes tipos, aspectos de indubitável importância quando se lida com problemas de democratização e de planejamento da educação; b) caracterização do corpo discente, docente ou administrativo de escolas de diferentes níveis, onde necessariamente são incluídas variáveis socioeconômicas; c) educação e movimentos sociais, o que representa participação pequena no total, sendo, porém, todas as pesquisas dirigidas por sociólogos. Não se registra nenhuma contribuição no campo da administração da educação e é pouco significativa, numa realidade como a nossa, a sua

participação nos estudos sobre rendimento escolar, reprovação e evasão. Todos os estudos, exceto dois, são quantitativos e as bases institucionais mais freqüentes dos sociólogos como pesquisadores principais são, pela ordem, centros governamentais de pesquisa, centros de pesquisa inseridos em universidades e pesquisa independente efetuada por professores universitários. Certamente, as reduzidas proporções da contribuição do sociólogo, estão condicionadas não apenas por diferentes alterações do contexto sociopolítico mas também, conforme assinala Gouveia (16, p. 209 e seg.), pelos movimentos oscilatórios percorridos pela pesquisa educacional, como resultado de modismos intelectuais, em geral importados, que afetam a consciência pedagógica.

Quadro 1

Projetos de pesquisa educacional iniciados e/ou concluídos 1965-70

Áreas dos projetos	Campo do pesquisador principal: sociologia		
	Total	Nº	% sobre total
Caracterização do corpo discente, docente ou administrativo de escolas de diferentes níveis	36	12	33,3
Expectativas e aspirações de estudantes ou da clientela potencial de escolas de diferentes tipos	9	5	55,5
Caracterização ou avaliação de cursos, escolas ou redes escolares	37	5	10,8
Rendimento escolar. Reprovação. Evasão	18	4	22,3
Descrição de funções e desempenho de papéis relacionados com a situação escolar	2	—	—
Aprendizagem. Desenvolvimento psicológico	19	—	—
Métodos de ensino e recursos didáticos. Tecnologia educacional	14	1	7,1
Elaboração, validação e padronização de instrumentos de medida. Avaliação da aprendizagem	11	—	—
Administração da educação	1	—	—
Economia da educação	4	1	25,0
Follow-up de ex-alunos e bolsistas	11	3	27,2
Recursos humanos. Mercado de trabalho	22	8	36,6
Opiniões, atitudes e depoimentos dos professores sobre problemas ou situações escolares	7	2	35,0
Educação e movimentos sociais	6	6	100,0
Total	197	47	23,4

Fonte: Gouveia, 1971.

5. O PERÍODO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Nova fase no desenvolvimento da pesquisa no Brasil, em qualquer campo científico, abre-se com a implantação do ensino de pós-graduação. No âmbito deste nível de ensino, mais que em qualquer outro, deve haver as condições necessárias para a associação do ensino à pesquisa. No caso da educação, a primeira tese de mestrado foi apresentada em 1970, alcançando a partir daí uma expansão notável, que passou a assegurar a preponderância do ensino de quarto grau no campo da pesquisa educacional (12, p. 4). Cabe então indagar sobre as características de que esta contribuição se vem revestindo. No que se refere aos estudos sociológicos da educação, nota-se a existência de apenas duas áreas de concentração, nos cursos de mestrado, dedicadas às ciências sociais aplicadas à educação, uma em Minas Gerais e outra na Bahia. Por sua vez, relatórios enviados pelos centros de pós-graduação ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em 1977 mostraram que, quanto à produção, predominam os trabalhos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, métodos e técnicas de ensino e currículos e programas. Notou-se talvez algum crescimento na produção de estudos socioeconômicos, mas particularmente em economia da educação. De um total de 64 projetos de pesquisa então declarados 6 eram de sociologia da educação. Por outro lado, das 19 linhas de pesquisa então mencionadas nenhuma era dedicada ao estudo sociológico da educação (9, p. 119 e seg.). Quanto à produção científica discente, o número de teses que têm aspectos sociológicos como tema central é também reduzido, embora a avaliação neste caso seja difícil.[4] Um levantamento de teses sobre educação, acompanhado dos respectivos resumos, indica que, de um total de 256, apenas 26 teses se enquadram naquele caso, abordando temas amplamente variados. Em outro trabalho, de todos o mais abrangente, podemos contar 41 teses de pós-graduação em educação, isto é, 5,4% do total de 755 teses aprovadas até 1977, focalizando aspectos sociológicos como tema central (7). Neste caso, a única indicação com que contamos foi o título do trabalho, o que nos obrigou a eliminar todos aqueles que deixassem dúvidas, conduzindo a uma subestimativa.

Do lado da pós-graduação em sociologia, verificamos também que a educação continua a não atrair o interesse dos sociólogos, embora muitos

[4] O Banco de Teses, segundo constatamos, ainda não cobre parte significativa das teses em educação.

se dediquem a tarefas docentes, portanto no setor educacional. Utilizando o Banco de Teses (8), constatamos que apenas 13, ou seja, 5,7% de um total de 226 trabalhos de sociologia (incluídos na classificação os de serviço social), tratam da educação como tema central. O quadro 2 apresenta os resultados de uma tabulação de tais teses, selecionadas com as limitações acima. Observa-se que os trabalhos sobre oportunidades educacionais e profissionais relacionadas à estratificação e à mobilidade sociais alcançam um número significativo, tanto nos cursos de educação quanto nos de sociologia, o que não aparece no balanço de Gouveia (16, p. 221 e seg.). Nota-se também uma preocupação da parte dos educadores quanto às condições socioeconômicas dos alunos e à relação entre estas e rendimento escolar, reprovação e evasão. Parecem emergir, assim, preocupações quanto à democratização da educação e quanto às variáveis dos alunos, que inevitavelmente interferem no trabalho escolar. Os estudos sobre expectativas, aspirações e opções dos alunos e de suas famílias não apresentam a mesma importância relativa do levantamento de Gouveia. Vemos, por outro lado, despontar um interesse de educadores e sociólogos quanto ao estudo de política e legislação educacionais, o que pode levar a uma compreensão mais adequada das relações entre educação e poder político. Por fim, deve-se notar a quase total ausência de estudo sobre os aspectos intra-escolares. Enquanto há uma grande concentração relativa no que se refere às implicações do contexto social sobre o processo de escolarização e vice-versa, faltam estudos da escola como grupo social e de suas relações sociais, numa perspectiva microssociológica. Tal fato é perfeitamente justificável em nossa realidade e lamentável seria o contrário; no entanto, será conveniente que, num futuro próximo, sejam realizados estudos dentro daquela perspectiva para melhor desvendar particularidades inerentes ao Brasil. De qualquer forma, só um estudo profundo pode avaliar os trabalhos existentes, identificar as correntes sociológicas que os estão inspirando e qual a sua contribuição efetiva. Parece, todavia, plenamente confirmada uma avaliação do CNPq que se refere ao isolamento da educação em relação às ciências sociais em nosso País (9).

Em outro âmbito, que ultrapassa os limites do ensino de pós-graduação, Gouveia (17, p. 75 e seg.) procura dar continuidade ao seu balanço da pesquisa educacional, examinando o período de 1970 em diante, com base em comunicações apresentadas às reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, em projetos financiados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — INEP e em estudos publicados em

Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas. Os resultados não nos permitem identificar qualquer aumento significativo da contribuição sociológica.

Quadro 2

Teses de pós-graduação que abordam aspectos sociológicos como tema central. Distribuição quanto à sua área

Área	Educação	Sociologia	Total
Oportunidades educacionais e profissionais relacionadas à estratificação e à mobilidade sociais	8 (19,5%)	3	11 (20,4%)
Fatores socioeconômicos e rendimento escolar, reprovação e evasão	7 (17,1%)	—	7 (13,0%)
Condições socioeconômicas dos alunos e professores	4 (9,8%)	2	6 (11,1%)
Política e legislação educacionais	3 (7,3%)	3	6 (11,1%)
Expectativas, aspirações e opções de estudantes e suas famílias quanto à educação e ao trabalho	3 (7,3%)	2	5 (9,2%)
Relacionamento escola-comunidade	3 (7,3%)	1	4 (7,4%)
Socialização dos alunos (por diversos agentes educacionais, inclusive a escola)	4 (9,7%)	—	4 (7,4%)
Relacionamento professor-aluno	2 (4,9%)	—	2 (3,7%)
Outras	7 (17,1%)	2	9 (16,7%)
T o t a l	41 (100,0%)	13	54 (100,0%)

Fontes: Brasil. MEC/Dau/Capes, *Pós-graduação em educação,* 1978. *Pós-graduação em sociologia.* Convênio MEC/CNPq. 1976 e 1977.

Fora dos dados numéricos, contudo, cabe transmitir a impressão, a partir do conhecimento de uma série de trabalhos de publicação recente em nosso meio, de que os estudos sociológicos da educação tendem a ganhar uma importância nova, podendo, inclusive, chegar ao risco do sociologismo, da mesma forma que já tivemos, em tempos anteriores, outras abordagens reducionistas em educação. Nos anos 60 o mundo ocidental viveu em grande parte uma fase — diríamos — de otimismo pedagógico, com a defesa do valor econômico da educação e com a crença nas possibilidades da educação como fator de igualdade social e de eliminação da pobreza. No Brasil, conforme já assinalamos, um novo modelo econômico e

as transformações sociopolíticas ensejaram a ênfase dada à economia da educação e ao planejamento educacional. Entretanto, os anos 70 trouxeram aos meios intelectuais ocidentais uma grande desilusão quanto aos efeitos das reformas educacionais anteriormente realizadas e uma crítica muito aguda à educação, vista agora como fator de manutenção do *status quo* e como reprodutora das desigualdades sociais (2, p. 298 e seg.). Com a distensão política no País e as insatisfações geradas pela política educacional dos últimos anos em vários setores, tudo leva a crer que esta tendência influenciará os estudos educacionais no Brasil.[5] Neste caso, a sociologia pode alcançar um papel de importância ao abordar as relações entre educação, sociedade e Estado. No entanto, espera-se que, através do desenvolvimento de uma consciência crítica, aliado a fatores histórico-sociais favoráveis, ela crie raízes mais profundas que um simples modismo e não se torne mais um período passageiro na história das oscilações da consciência pedagógica no Brasil.

6. Conclusões

Contemplando a trajetória dos estudos sociológicos no Brasil por meio deste rápido esboço, verificamos que os primeiros cultores da sociologia entre nós não chegam a enfatizar a educação. Os educadores, todavia, descobrem a nova ciência e contribuem decisivamente para a sua institucionalização, ao introduzirem-na nos currículos escolares. No entanto, estabelece-se mais adiante um corte entre educadores e cientistas sociais. Os educadores continuam a pensar sociologicamente em educação, porém os laços intelectuais ligam-nos mais aos estudos educacionais que à sociologia. Os cientistas sociais, por sua vez, distanciam-se da educação e só a enfatizam num período de luta pela redemocratização educacional — e talvez agora, novamente, num período de abertura política, em que preocupações análogas parecem esboçar-se. Impõe-se uma reflexão sobre estes fatos. Por que o afastamento entre educadores e cientistas sociais? Por que esta contribuição tão modesta da sociologia e das ciências sociais em geral para o estudo de setor tão significativo?

No limiar da década de 60 Luiz Pereira (18, p. 155 e seg.) buscou analisar estes caminhos paralelos que, em alguns momentos, se tocaram. Distingue ele "dois 'estilos de pensamento' pedagógico não integrados, configurando o estado de crise dessa área da consciencialização das nossas necessidades":

[5] Entre os autores desta tendência cabe mencionar Bourdieu, Passeron, Bowles, Carnoy, Illich e Gramsci.

o pensamento dos educadores e o dos cientistas sociais. O primeiro precede no tempo o segundo e desenvolve o progressismo, ou seja, a aceitação do progresso como valor a ser alcançado pelo País, de modo a sanar as deficiências da educação, desembocando numa concepção otimista quanto ao papel do processo educacional como fator de mudanças estruturais da sociedade. Caracterizado por dar primazia aos alvos pragmáticos do conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento das instituições escolares, o pensamento dos educadores falha no plano interpretativo do conhecimento dos problemas educacionais, pois não atenta adequadamente à natureza das conexões entre o sistema escolar e os demais integrantes da sociedade inclusiva. Sua concepção da sociedade e do papel da escola contribui para o clima intelectual propício à institucionalização da sociologia no Brasil (18, p. 159).

Entretanto, enquanto a sociologia se desenvolve, continua a correr mais ou menos paralelamente o pensamento dos educadores, que imprime sérias distorções ao ensino da sociologia educacional nos cursos de formação de professores, seja em nível médio, seja em nível superior. É bem verdade que a omissão dos cientistas sociais contribui — a nosso ver — com grande quinhão para o isolamento dos educadores em seu campo intelectual. Estabelece-se, assim, um seccionamento entre a sociologia e a sociologia educacional, como se o ramo fosse separado da árvore, o que impede a sua renovação através da livre circulação de teorias e de resultados de pesquisas oriundos da ciência sociológica. Com isto, em vários setores a ingenuidade da consciência pedagógica medra ao lado da dogmatização em torno de determinadas idéias amplamente questionadas da parte das ciências sociais. Só mais tarde, porém, em condições a que já aludimos, os sociólogos vieram a ocupar-se expressivamente da educação, promovendo, com seus recursos teóricos, conforme Pereira (18, p. 160 e seg.), o abalo da "teoria geral da sociedade" elaborada pelos educadores e apresentando novos esquemas de interferência na realidade, nos quais as instituições escolares não têm a potencialidade dinâmica que a elas atribuíram os pedagogos. Contudo, apesar desta "sociologização" do pensamento pedagógico brasileiro, como diz Pereira, ainda hoje continuam a existir as duas correntes sem maior contato entre si.

Este fenômeno merece ser investigado. Algumas indagações interessantes são: Quem têm sido os educadores no Brasil? Quais as características deste grupo, no qual freqüentemente se registra a presença de elementos

de outras formações, como bacharéis em direito, por exemplo? Que papel têm exercido os formados por nossas escolas e cursos de educação, de existência tão recente no ensino superior? Como surgiu o chamado pensamento dos educadores? Que funções sociais possui em épocas históricas tão diversas? Que matizes apresenta, já que não podemos supô-lo um bloco indiferenciado? Que implicações tem tido o seu viés? Por outro lado, que fatores têm afetado o interesse dos cientistas sociais pela educação em diferentes momentos históricos? Quais as contribuições efetivas da chamada "sociologização" do pensamento pedagógico brasileiro? Como tais correntes se refletem em nossa pós-graduação?

Já que este trabalho se propõe a ser mero ponto de partida, gostaríamos de abordar alguns aspectos relacionados com as características apontadas no pensamento dos educadores. As distorções sofridas pela sociologia ao ser introduzida nas escolas de formação de professores, segundo se constata, não constituem um problema particular do Brasil. Trata-se, em grande parte, de um problema análogo ao de outros países, embora tenha-se revestido aqui de características inerentes à situação periférica da sociedade e da cultura brasileiras. Bernbaum (6, p. 17 e seg.), analisando o desenvolvimento da sociologia da educação na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e em diversos países europeus, assinala que a sociologia, bem como a psicologia e a filosofia — observe-se que o problema não é privilégio dos estudos sociológicos — ganhou características especiais quando incorporada a tal currículo. Seu desenvolvimento foi influenciado de modo substancial por diversas ideologias que lhe injetaram elementos normativos, entre eles a sua associação à idéia de melhoramento da natureza humana. Brim (apud Bernbaum, 6, p. 31) declara que a sociologia da educação, então lecionada na Grã-Bretanha por pessoas versadas em educação, mas não em sociologia, era na verdade uma pseudo-sociologia. Seu conteúdo consistia mais em aspectos morais e filosóficos que em pesquisa e teoria. Desenvolvia-se um pragmatismo que interferia seriamente na seleção dos conteúdos, afastando aspectos cruciais e dando primazia a problemas práticos, onde a utilidade tinha maior importância que a validade.

Como se observa, não são poucos os aspectos desta crítica que se aplicam ao Brasil. A nosso ver, tal problemática é gerada, além de por fatores contextuais de ordem histórico-social, pelo caráter recente das ciências da educação e pelas indefinições existentes em relação ao seu estatuto epistemológico. Ante os desafios do tempo histórico, a necessidade de um estudo

científico da educação e de uma preparação adequada dos profissionais da matéria, geraram, a nosso ver, a busca legítima de uma síntese em torno da educação. Esta busca, entretanto, levou freqüentemente à constituição de um mosaico heterogêneo de estudos de educação, aclimatado ao ambiente das instituições educacionais. Tais tentativas, em vez de assegurarem identidade aos estudos de educação, deram-lhes fragilidade, pois se apóiam em grande parte na descaracterização de diferentes contribuições científicas e no seccionamento das disciplinas aplicadas à educação em relação às ciências-"mães". Tem-se enfatizado bastante em educação a pluridisciplinaridade, isto é, o apelo a outras ciências, e a interdisciplinaridade, ou seja, a busca da complementação das ciências da educação entre si, tendo em vista a complexidade do fenômeno educativo. Contudo, esquece-se o enfraquecimento de intradisciplinaridade, a saber, a indispensável relação interna que deve existir entre a ciência-"mãe" e a ciência aplicada (15, p. 15). É o caso, por exemplo, a nível curricular, da existência de disciplinas denominadas fundamentos sociológicos, econômicos, filosóficos, psicológicos etc. da educação, como se fosse possível, sem graves prejuízos, separar tais enfoques respectivamente da sociologia, economia, filosofia, psicologia, etc. Da mesma forma, surgem as abordagens reducionistas em educação, como o sociologismo, o psicologismo, o economicismo etc. e, ainda, a dispersão que se traduz no que Saviani (21, p. 14) chama de enciclopedismo vacilante, quando o educador busca responder à complexidade da educação justapondo ou aglutinando variados enfoques com riqueza de extensão, mas com insuficiência de profundidade.

A nosso ver, cabe aos educadores, em particular no âmbito das escolas de educação, buscar outras formas de conquista de identidade que não enfraqueçam os elos intradisciplinares. Com isto se poderá evitar que a educação se isole, debilitando ainda mais suas possibilidades de influência no processo social, o que só aproveita ao conservadorismo. Este trabalho será, sem dúvida, lento e difícil, dadas as indefinições que marcam as ciências da educação, como quaisquer ciências de origem recente, a exemplo do que a própria sociologia já sofreu. Mas certamente a penosa via da identidade não se confunde com o caminho fácil do insulamento intelectual, que desvincula os educadores das contribuições dinamizadoras não apenas da sociologia, mas das ciências em geral. Através do diálogo criador dos educadores com outros intelectuais, através da identificação dos vieses que têm incidido sobre os estudos educacionais e do cuidado com os currículos e programas das escolas de educação, entre outros aspectos,

será possível palmilhar o caminho para o enriquecimento e a clareza de identidade.

Por outro lado, cabe também ao sociólogo um auto-exame: apesar de considerar importante sua contribuição para os estudos da educação, ele tem tido sensibilidade para captar as expectativas dos educadores? Faz-se entender aos educadores ou fecha-se em um jargão particular? Está interessado nos aspectos que angustiam mais de perto o educador ou estuda apenas os temas que, a seu ver, deveriam preocupar o educador? Terá a sua contribuição suficiente praticidade em face de uma situação que em geral não vivencia, isto é, a da escola de primeiro e segundo graus? Que vieses permeiam também seu trabalho? O exame desta e de outras indagações pode abrir caminho para a interdisciplinaridade, tão necessária ao mundo de hoje. Porque, ao contrário das aparências, não são os contatos multilaterais entre as ciências que ameaçam a identidade de cada uma delas, mas é o isolamento que as estiola e empobrece.

Referências bibliográficas

1. Abreu, Jayme. *Educação, sociedade e desenvolvimento.* Rio de Janeiro, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1968.
2. Adams, Don. Development education. *Comparative Education Review,* 21 (2/3):296-310 (June/Oct. 1977.
3. Azevedo, Fernando de. *A cultura brasileira; introdução ao estudo da cultura no Brasil.* 4. ed. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1963.
4. ————. *Princípios de sociologia: pequena introdução ao estudo de sociologia geral.* 9. ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964.
5. Berger, Manfredo. *Educação e dependência.* Porto Alegre, Difel/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976.
6. Bernbaum, Gerald. *Knowledge and ideology in the sociology of education.* London, MacMillan, 1977.
7. Brasil. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Projeto educação: produção científica discente dos cursos de pós-graduação em educação no Brasil.* Brasília, 1978.
8. ————. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria-Geral. *Catálogo do Banco de Teses.* Brasília, 1976/1978.
9. ————. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Avaliação & perspectivas*: 1978. s.n.t.

10. Cândido, Antônio. Tendências no desenvolvimento da sociologia da educação. In: Pereira, Luiz & Foracchi, Marialice M., eds. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1973.
11. Costa, João Cruz. *Contribuição à história das idéias no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.
12. Cunha, Luiz Antonio. Os (des)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In: Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação*. Brasília, 1979.
13. Fernandes, Florestan. Aspectos políticos da civilização do açúcar. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 22 fev. 1949.
14. ————. *A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento*. Petrópolis, Vozes, 1977.
15. Gadotti, Moacir. As ciências da educação: ano zero. In: Rezende, A. M., org. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis, Vozes, 1979.
16. Gouveia, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 55 (122):209-41, abr./jun. 1971.
17. ————. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (19):75-9, 1976.
18. Pereira, Luiz. *A escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo, Pioneira/Ed. da Universidade de São Paulo, 1967.
19. Queiroz, Maria Isaura Pereira de. Desenvolvimento, no Brasil, das pesquisas empíricas de sociologia: ontem e hoje. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 24 (6):511-25, 1972.
20. Romanelli, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis, Vozes, 1978.
21. Savianî, Demerval. Contribuição a uma definição do curso de pedagogia. *Didata*, São Paulo, (5):13-22, 1976.