

PEDAGOGIA E CIÊNCIAS SOCIAIS: A DISCUSSÃO BRASILEIRA EM TRÊS TEMPOS

*Laélia Portela MOREIRA**

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar a discussão sobre o estatuto da Pedagogia como área do conhecimento, focalizando as diversas propostas de definição do campo apresentadas por autores brasileiros nas últimas décadas. Examinaremos inicialmente a noção de educação como arte científica, apresentada por Anísio Teixeira, na década de 1950, no âmbito do projeto global do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais; em seguida, analisaremos o avanço das ciências da educação a partir do declínio do especificamente pedagógico, como consequência da penetração da teoria crítica no campo educacional brasileiro e, por último, a tentativa de redefinição do campo pedagógico e delimitação de seu objeto a partir dos anos 1990.

Palavras-chave: Pedagogia. Ciências da Educação. Ciências Sociais.

Introdução

A compreensão da natureza e da especificidade do campo da Educação¹ a partir de critérios científicos tem ocupado, no Brasil, educadores e cientistas sociais há mais de meio século. Ao longo desse período, duas questões têm sido discutidas de forma recorrente: a relação da Educação com as Ciências Sociais e a possibilidade de constituição de uma ciência da educação unitária, com método e objeto próprios.

* Mestrado em Educação – Universidade Estácio de Sá- UNESA. Rio de Janeiro – RJ – Brasil – 20071-001 – moreira.laelia@gmail.com

¹ Neste texto utilizaremos de forma indistinta os termos Educação e Pedagogia, para designar a área de conhecimento, em contraposição à prática educativa, (educação) que será grafada com a inicial minúscula.

O que se pretende quando se reclama cientificidade para o campo da Educação? Alçar a disciplina a um *status* mais respeitável relativamente a outros saberes disciplinares? A obtenção de conhecimentos confiáveis e passíveis de generalização e transferência? A produção de teorias essencialmente pedagógicas elaboradas pelos professores ou pelos pedagogos? Uma prática fundamentada em saberes oriundos de outras disciplinas científicas?

Autores de várias áreas do campo educacional, da Didática à Filosofia da Educação, têm se ocupado do tema a partir da segunda metade da década de 1990; entretanto, as análises apresentadas ainda padecem de certa dispersão, reveladora da falta de diálogo mais profundo, baseado em regras claras e definidas, entre os representantes das várias propostas existentes. O esforço de constituição de uma comunidade científica pedagógica no país é fenômeno recente, o que implica falta de tradições de pesquisa teórica sólidas sobre este campo, independentemente do aumento global do número de publicações e de grupos de pesquisa. As consequências mais visíveis são a corroboração ou aceitação tácita das considerações e propostas dos autores mais conhecidos, por um lado, e certa dose de arbitrariedade nas publicações esparsas que são encontradas sobre o assunto, por outro. Ainda assim, é possível, a partir de uma abordagem retrospectiva, identificar pontos comuns nos escritos dos diversos autores e talvez até apontar tendências, a partir das nuanças e divergências que as caracterizam.

A apresentação de vários aspectos e pontos problemáticos dessa discussão é o tema deste trabalho, que partirá da consideração de três momentos principais: a) a aproximação entre cientistas sociais e educadores no âmbito do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), de meados da década de 1950 até o início dos anos 1960; b) a hegemonia das ciências da educação, a partir da recepção da teoria crítica no Brasil, nos anos 1980; c) a discussão atual, que tem como foco a proposta de estruturação de uma ciência da educação no singular: a Pedagogia.

Educação como Arte Científica: Proposta de um Intercâmbio Frutífero Entre Educadores e Cientistas Sociais

As peculiaridades da Pedagogia como a ciência da educação ou como uma das ciências da educação tem sido tratada, a partir da última década, no Brasil, por autores como Pimenta (1996, 2000), Franco, Libâneo e Pimenta (2007), Mazzotti (1993, 1996, 2000, 2006), Mazzotti e Oliveira (2000), Libâneo (1996, 2000) e Franco (2003, 2004a, 2004b), que apresentam uma produção mais contínua sobre o assunto, sem prejuízo de outras contribuições, como as de Brandão (1995, 2002a, 2002b)

e Henriques (1993, 2002), dentre outras. No centro dessa discussão, o estatuto de uma possível ciência da educação e, conseqüentemente, sua relação com as Ciências Sociais, que materialmente compartilham o mesmo objeto. Essa é uma linha de reflexão desenvolvida por autores vinculados à universidade. Contudo, o assunto já havia sido proposto e discutido, em nível institucional, entre a metade da década de 1950 e o início dos anos 1960, no bojo do projeto de constituição do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais², que tinha entre seus principais idealizadores o educador baiano Anísio Teixeira.

A instituição do CBPE, com seus diversos centros regionais³, tinha por objetivo possibilitar a reconstrução da educação em bases científicas, por meio de ampla reforma educacional e da colaboração entre cientistas sociais e educadores. Foi parte de um movimento de redefinição e de valorização do campo educacional, que procurava, a partir do aprofundamento do ideário escolanovista, romper com a idéia de uma ciência pedagógica especulativa e normativa de bases católicas, fundamentada nas idéias de Herbart, que dominou o cenário educacional brasileiro até o final dos anos 1920.

A concepção de educação subjacente à proposta do CBPE pode ser definida tanto pela noção de arte científica, que Anísio Teixeira (1957a, 1957b) desenvolveu em vários textos, dentre os quais o elucidativo “Ciência e arte de educar”, quanto pela idéia de ciência aplicada expressa por Florestan Fernandes (1959) em “A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada”. Em ambos os casos, a possibilidade de constituição de uma ciência pedagógica autônoma é dispensada. Tomam-se os resultados do progresso da Antropologia, da Sociologia e da Psicologia como instrumentos intelectuais para elaborar técnicas, processos e modos de operação apropriados à função prática da educação, como parte de um esforço de colaboração para a modernização do país, o progresso e o fortalecimento da democracia.

Em “Ciência e arte de educar” e “Ciência e educação”, dentre outros escritos, Anísio Teixeira(1957a, 1957b) sustenta que, apenas concebida como arte, a educação pode ser considerada autônoma. Diferentemente do Direito, arte formal, a educação seria uma arte material, à maneira da Medicina e da Engenharia. E assim como não há ciência de curar nem de construir, mas arte fundada em conhecimentos de várias ciências, o mesmo ocorre com a Educação. Trata-se de submeter esta prática, que antes do método científico progredia por tradição, ao crivo do estudo objetivo e promover o desenvolvimento cumulativo e contínuo do ato de educar. Para que

² O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) foi criado por decreto federal em dezembro de 1955 e, segundo Henriques (1997), teve seu período áureo entre 1956 e 1960, tendo permanecido em funcionamento até 1964.

³ No Rio Grande do Sul, em Pernambuco, São Paulo, na Bahia e em Minas Gerais.

as ciências práticas como a Educação pudessem beneficiar-se do progresso científico, seria preciso que as disciplinas que lhes servem de fontes antes se desenvolvessem como as grandes ciências organizadas. A Educação, por seu turno, transformaria esses conhecimentos, nunca os aplicando diretamente.

Nessa concepção, os cientistas sociais buscam no campo da prática escolar os seus problemas, mas isso não os torna educadores; do mesmo modo, professores são artistas práticos, não cientistas. Os problemas dos cientistas sociais que trabalham na área da Educação são problemas de ciência, desligados de interesse imediato, e visam ao estabelecimento de teorias. São originados **da** prática educacional, mas não **de** prática educacional e destinam-se a descobrir fatos e suas relações, para formulação de princípios e leis. Aos sociólogos, antropólogos e psicólogos competiria produzir conhecimentos teóricos. Aplicá-los seria tarefa exclusiva dos professores. Distingue-se, assim, o conhecimento teórico, objeto da ciência, da regra prática, produto da tecnologia e da arte.

Nega-se, portanto, nessa proposta, a possibilidade de autonomia do campo educacional, por desnecessária, dada sua natureza de arte prática. A configuração de um movimento de redefinição e de valorização do campo educacional far-se-ia dispensando a pedagogia como ciência.

À primeira vista, a fusão de filosofia e ação, característica da concepção pragmatista que informava o projeto educacional da época, teria impossibilitado a instituição de uma possível ciência pedagógica e, conseqüentemente, retirado dos pedagogos e professores a possibilidade de teorizar sobre seu campo de atuação, além de ter eliminado a dimensão filosófico-especulativa própria da pedagogia e conferido um caráter instrumentalista à educação, a serviço de um projeto global de sociedade nos marcos do desenvolvimentismo e do liberalismo. Pode-se também assinalar a ambigüidade dessa perspectiva, dado que introduz no ideário pedagógico brasileiro a noção de cientificidade, mas inaugura, ao mesmo tempo, a minoridade do campo educacional, pela hegemonia das chamadas ciências-fonte. Uma leitura atenta dos textos de Anísio Teixeira, entretanto, permite interpretação diversa, em virtude da ênfase com que o autor sublinha as idéias de intercâmbio e cooperação entre educadores e cientistas sociais, adverte para os perigos da aplicação precipitada de resultados de pesquisas e ressalta o papel dos professores e educadores como agentes de uma síntese, possível apenas a partir da prática e do desempenho cotidiano da ação pedagógica.

Assim, não é de subordinação que se trata, mas da transformação, por meio da ação pedagógica, dos conhecimentos produzidos pelas ciências sociais em conhecimentos pedagógicos. Estamos, portanto, na presença de uma visão renovada de ciência aplicada, defendida por Florestan Fernandes, em oposição à concepção

tradicional, que o autor considera “pré” e “anti-científica”, baseada no divórcio entre teoria e aplicação. Este autor propõe uma relação de **interdependência** dos cientistas sociais e educadores e a necessidade de os primeiros abrirem mão de estudos unicamente teóricos, como forma de contribuir para a mudança social planejada e dos segundos superarem a precariedade de sua visão dos problemas educacionais, baseada unicamente na prática.

Analisando a prática de pesquisa do CBPE, Xavier (1999) demonstra a tensão presente na parceria entre educadores e cientistas sociais nos Centros e argumenta que, ao se ocuparem de questões educacionais, os cientistas sociais reafirmavam a importância da atividade científica, com base no rigor acadêmico e ênfase nas questões emergentes de seus campos originários ou em assuntos nos quais estivessem interessados. Em outras palavras: os estudos dos cientistas sociais tinham suas disciplinas de origem como ponto de partida e de chegada, o que excluiria a hipótese de que da cooperação entre cientistas sociais e professores pudesse resultar um *corpus* de enunciados que favorecesse o estabelecimento de uma ciência educacional empírica. Contudo, pode-se depreender de “Ciência e arte de educar”, que independentemente do que a prática possa ter demonstrado, na concepção de Anísio Teixeira (1957b) o campo da educação não apenas seria o ponto de partida, a fornecer, por meio dos professores, dados sobre as situações educacionais, mas também o de chegada, a partir da contribuição que os cientistas sociais passariam a oferecer à ação pedagógica. Assim, a impossibilidade de uma ciência da educação autônoma dar-se-ia menos pela hegemonia de qualquer das ciências-fonte, do que pelo caráter de arte da educação. Arte prática, mas também científica; baseada no método e nos conhecimentos disponibilizados pelos cientistas sociais a partir da pesquisa, e não mais na tradição e no senso comum.

O trabalho dos Centros foi interrompido na década de 1960 e, apesar de algumas tímidas tentativas de se discutir a cientificidade da Pedagogia na década de 1970 e início dos anos 1980, apenas na década de 1990 retoma-se, de fato, o debate. Ainda assim, alguns autores trataram do tema antes desse último período, sob diversas perspectivas, e suas contribuições serão mencionadas, mesmo de passagem, na próxima seção.

Da Educação como Arte Científica às Ciências da Educação

A complexidade implicada na constituição do campo da Pedagogia é reconhecida por todos os autores que têm tratado do assunto, os quais ressaltam, dentre as dificuldades enfrentadas pelos que trabalham para a construção de um campo

conceitual forte e respeitado, o fato de o mesmo termo designar a ação pedagógica, a disciplina e o curso; ou, dito de outro modo, sua tripla dimensão: a filosófica, a epistemológica e a prática.

Em meu entendimento, quando se discute a constituição da pedagogia como disciplina ou campo científico trabalha-se, primordialmente, no plano epistemológico. Entretanto, na discussão brasileira é comum que os diversos autores, em um mesmo texto, transitem, sem aviso, de uma para outra dimensão, por força da própria complexidade do tema, ou por pretenderem erigir uma ciência da educação inspirada na chamada pedagogia dialética, bem exposta na obra do alemão Schmied-Kowarzik (1983). Nesse último caso, permito-me incluir os já citados Franco, Libâneo, Pimenta, e ainda Saviani (2008)⁴, cuja influência sobre as várias correntes marxistas que atuam no campo educacional é sobejamente conhecida.

Em *Progress and its problems*, Laudan (1977) ressalta que num dado domínio científico há uma dimensão que nada tem a ver com a capacidade empírica de resolver problemas de uma teoria, mas com o seu encaixe num *framework* conceitual. Assim, tão importante quanto a resolução de problemas empíricos, são os problemas conceituais. Também Gatti (2006) denuncia a diversidade conceitual existente em várias subáreas da Educação e as dificuldades que as escolhas terminológicas acarretam, não apenas na interlocução intra-áreas, como também no diálogo com outras áreas e com as instituições. E já na década de 1970, Nagle (1976) denunciava o caráter de generalizada imprecisão do discurso pedagógico e outras confusões conceituais, como, por exemplo, a mistura de padrões descritivos com padrões prescritivos e exortativos, e a associação de questões de conhecimento com curso de ação, este último aspecto também assinalado por Brandão (2002a, 2002b) e Azanha (1972, 1992).

Em trabalhos anteriores sobre o campo educacional (MOREIRA 2004, 2007a, 2007b) apontamos a circularidade da discussão relativa à pesquisa educacional a partir do exame de publicações sobre o assunto em três décadas, apesar do progresso material da área, com o incremento e a afirmação de importantes grupos de pesquisa e o crescimento exponencial de publicações nas últimas décadas. Convém agora indagar se a tentativa de erigir a Pedagogia como

⁴ Em livro publicado em 2008 este autor estabelece a diferença entre as ciências da educação e a pedagogia. Para as primeiras, o processo educativo constituiria campo de prova de hipóteses que, uma vez verificadas, serviriam para enriquecer o acervo teórico dessas disciplinas, ao passo que uma ciência da educação autônoma e unificada tomaria as contribuições das diferentes áreas a partir da problemática educacional. Note-se que esta idéia, conforme o próprio autor informa, já havia sido anteriormente desenvolvida em textos publicados em 1976 e 1991. Note-se também que coincide com a posição de Libâneo, autor bastante enfático no que se refere ao papel da Pedagogia em face das outras ciências da educação.

uma ciência unitária tem obtido sucesso, ou mesmo algum progresso, a partir da crítica à dispersão provocada pela hegemonia das ciências da educação. Para isso, é preciso que revisitemos algumas propostas.

Apesar de demarcarmos a segunda metade da década de 1990 como o início de uma nova linha de investigação sobre a cientificidade da Educação, é importante assinalar que, entre o esquecimento⁵ da tradição representada por Teixeira e o CBPE, interrompida nos primeiros anos da década de 1960, e a retomada do tema, na década de 1990, este foi tratado de várias maneiras, sem que se discutisse, contudo, de modo explícito, a identidade epistemológica da área.

Uma característica comum à produção sobre o assunto referente ao período pós-CBPE, quando a atividade de investigação científica desloca-se para a universidade, é a ausência do aspecto intervencionista, característico da tradição anterior. A concepção e os projetos de Anísio Teixeira e seus colaboradores baseavam-se em uma abordagem filosófica que praticamente fundia filosofia e pedagogia e visava, em última análise, à intervenção programada no processo de reconstrução educacional, inserido, por sua vez, em uma concepção de mudança social mais abrangente. O tratamento posterior do assunto, ao contrário, caracteriza-se pela ausência de diretrizes práticas para o cotidiano educacional, seja nos escritos que focalizam o discurso da Educação, como os da coletânea *Educação e linguagem*, organizada por Jorge Nagle, seja nos grandes quadros teóricos explicativos construídos, nos anos 1980, a partir da Sociologia, Economia Política e Filosofia da Educação.

Nagle (1976) e outros autores de textos incluídos na coletânea organizada por ele focalizam especialmente a necessidade de esclarecimento dos conceitos utilizados nesse campo. Em seu texto, o autor enfatiza as características “epistemologicamente insustentáveis” do discurso pedagógico, caracterizado pelo “ensaísmo” e pelos “traços opinativos” e pela combinação sem critérios dos usos normativo e informativo da linguagem. No trato com os dados e procedimentos de outros domínios, os estudos pedagógicos seriam deficientes por não questionarem a qualidade desses conhecimentos, tratarem todos os universos discursivos como se fossem iguais, e os métodos como procedimento fixo universal.

Na mesma obra, Soares (1976) atribui à falta de uma teoria da instrução a assimilação de estruturas de pensamento e de linguagens “de outras ciências, prescritivas e normativas”, com o sacrifício da compreensão das situações educativas, o que implicaria, conseqüentemente, renúncia à construção de bases teóricas próprias do campo pedagógico. Creio ser possível identificar, nesse texto de Soares (1976), o

⁵ Brandão, Mendonça (1997), em *Uma tradição esquecida: por que não lemos Anísio Teixeira*, defendem a tese do esquecimento da tradição de pesquisa do CBPE com o deslocamento das atividades de pesquisa para a universidade, principalmente a partir da década de 1970, dando como explicação principal para esse esquecimento a identificação do pensamento de Anísio Teixeira com o liberalismo.

início da discussão que envolve atualmente os autores que defendem certa autonomia do campo educacional e a constituição de uma ciência pedagógica.

Além do trabalho organizado por Nagle, não se registram, em forma de discussão explícita sobre o assunto, avanços significativos na análise do tema até o final dos anos 1970, início de um período em que as ciências da educação passam a hegemonizar o campo teórico da Pedagogia entre nós. É quando Gadotti (1979) critica a inadequação do conceito de pedagogia frente às exigências do contexto social e introduz uma reflexão sobre as ciências da educação, que pode ser contraposta, não apenas ao tecnicismo característico do período pós-64 e de toda a década de 1970, mas também às formulações sobre a Educação baseadas no referencial da filosofia analítica.

Segundo Cambi (1999), o declínio da Pedagogia como saber unitário acontece a partir da década de 1960, quando a investigação pedagógica experimental alcança grande desenvolvimento e surgem novas disciplinas como a Psicopedagogia e a Sociologia da Educação.

No Brasil, data de 1979 a publicação da coletânea *Iniciação teórica e prática às ciências da educação* (REZENDE, 1979), na qual Gadotti (1979) publicou “As ciências da educação: ano zero”. Nesse texto, o autor alinha-se dentre os que, seguindo a tendência européia, (cita, principalmente Mialaret) descreem da possibilidade de uma Ciência da Educação e defendem o tratamento dos fenômenos educacionais pelas chamadas ciências da educação. Para Gadotti, as ciências da educação estão intimamente ligadas às ciências “mães” (as Ciências Humanas) e, como estas, enfrentam o problema da autonomia e da unidade. O fato de ocuparem-se todas do mesmo objeto, o ato/fato educativo, garantiria a unidade, restando ainda o problema da integração, possível por meio da pluri, inter e intradisciplinaridade do objeto.

O autor utiliza a mesma terminologia deweyana presente em Anísio Teixeira (“ciências-mãe”) e também lança mão da analogia entre Educação e Medicina, ao mesmo tempo em que se reporta a Paulo Freire para defender uma “teoria crítica”. Propõe um conceito de educação alargado, para além da educação escolar, e a unidade dialética entre reflexão e ação, teoria e prática, como princípio fundamental das Ciências da Educação; como tarefa, a de pensar e repensar a educação, “[...] passo a passo com a reconstrução da própria sociedade” (GADOTTI, 1979, p.20).

O texto de Gadotti antecipa, de certo modo, uma tendência que se tornaria hegemônica na década seguinte e na qual questões relacionadas ao estatuto de cientificidade da Pedagogia não constavam da pauta de discussões. A década de 1980 caracteriza-se pela hegemonia das análises de cunho macrossocial dos

fenômenos educacionais, fundamentadas teoricamente na Sociologia, na Política, e na Economia, assim como pelo conseqüente desprestígio do especificamente pedagógico. Não são abordadas, nesse período, questões propriamente epistemológicas. Apenas a partir de meados dos anos 1990 é que o tema passa a ser tratado de modo explícito, por meio da publicação, em artigos e livros, de análises mais contínuas sobre a identidade do campo educacional.

É importante registrar, contudo, diversas menções ao assunto, em períodos anteriores, na literatura crítica relativa à pesquisa educacional, particularmente por parte de autores interessados em analisar os elementos determinantes de uma possível crise de teoria e método nessa área. Nessa perspectiva, destacamos Mello (1982) e Warde (1990) que assinalam a necessidade de reestruturação da relação entre as Ciências Sociais e o campo educativo, a partir de uma definição mais precisa do objeto da Educação. Denunciam, naquele momento, a presença de certa tensão entre o campo disciplinar e o interdisciplinar, tema a ser retomado posteriormente pelos autores brasileiros que tratam do estatuto de cientificidade da Pedagogia, a partir da década de 1990.

Discute-se o campo educacional, ainda, no número 22 da revista *Em Aberto*. Nesse caso, as análises sobre a natureza e a especificidade da Educação centralizaram-se na possível contribuição da escola para a transformação social. Nem o tema da identidade epistemológica nem o das relações da Educação com as diversas Ciências Sociais foram focalizados pelos diversos autores que participaram desse número daquele periódico. Note-se, ainda, que a ideia da construção de uma ciência pedagógica, da mesma forma que nos estudos da década anterior, não constava da pauta das discussões mais importantes do período. Entretanto, é possível identificar a presença indireta do assunto no texto de Gadotti (1984) no qual o autor reforça a defesa da pluralidade das ciências da educação, posição que já assumira em trabalho publicado na década anterior (GADOTTI, 1979).

Em síntese, a partir da utilização pelos autores desse número de *Em Aberto* dos referenciais marxista e neomarxista (gramsciano) da Educação, o ponto alto dos debates era a função da educação como prática social na construção de um espaço de luta contra-hegemônica e, conseqüentemente, o foco a partir do qual se processavam as discussões não era propriamente epistemológico. Do mesmo modo, a relação entre as Ciências Sociais e a Educação não se configurava como problemática, visto que os grandes quadros teóricos provinham basicamente de algumas das chamadas ciências da educação.

Pode-se, assim, concluir que, na década de 1980, apenas de passagem encontram-se menções à construção de uma área de conhecimento estritamente

educacional. O tema “educação como instrumento de transformação social” penetrou todos os planos. Da Filosofia da Educação à Metodologia da Pesquisa discute-se a educação como prática e não como área do conhecimento. Os debates passam a focalizar, fundamentalmente, o caráter transformador ou conservador da educação escolar. Desloca-se, assim, a discussão: do pragmatismo que fundamentava a concepção dos anos 1950/60 para o neomarxismo gramsciano, com breve passagem pela filosofia analítica, fundamento da coletânea de Nagle. A inexistência de uma ciência unitária da educação e a afirmação de seu caráter plural, resultante da afirmação das chamadas ciências auxiliares, marca a busca por uma redefinição interna desse campo, não mais, nesse momento, no âmbito do cientificismo e do pragmatismo, mas pela via do início da recepção da teoria crítica em nosso país e ainda por força da influência das obras de autores portugueses, franceses e espanhóis trazidos para a discussão por profissionais vinculados à Didática (Libâneo, Pimenta), à Filosofia da Educação (Mazzotti e Saviani) e ainda pela porta da Sociologia e da História da Educação (Brandão, Henriques e Xavier). Note-se que a ideia de uma teoria crítica da educação, nesse contexto, tinha como referência uma releitura do marxismo baseada em fontes diversas, especialmente em Gramsci, e não, como se pode erroneamente imaginar, diretamente na chamada Escola de Frankfurt.

Entre 1992 e 1994 retoma-se mais uma vez a discussão sobre o campo educacional, dessa feita a partir da apropriação do conceito de paradigma, de Thomas Kuhn, em forma de vários artigos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sob a rubrica “Questão em Debate – Paradigmas em Educação”. Entretanto, essa linha de discussão não favorece a consolidação do debate sobre a identidade do campo, a despeito dos artigos de Henriques (1993) e dos textos de Rubim (1993) e Mazzotti (1993)⁶. É apenas a partir da segunda metade dessa década que a discussão ganha visibilidade tornando possível reconhecer o esboço de uma nova linha de investigação, cujo foco principal reside na reflexão sobre a possibilidade de conferir aos estudos pedagógicos estatuto de cientificidade. A característica fundamental dessa concepção nascente é a retomada da idéia de uma ciência pedagógica distinta, tanto das concepções herbartianas e católicas dominantes até o final da década de 1920, quanto da proposta escolanovista e cebepliana, por postular uma disciplina enraizada na prática e dona de método e objeto próprios.

⁶ Em seu texto, Vera Henriques (1993) analisa a relação entre a educação e outros saberes e define o campo educacional pela interdisciplinaridade. Rubim (1993) e Mazzotti (1993) discutem a utilização do conceito de paradigma no campo educacional, e encerra-se a discussão com o texto deste último, no qual este autor discute a possibilidade de uma ciência da prática e a legitimidade da indução, temas que retoma em trabalhos posteriores, dentre os quais os que comentamos aqui.

Das Ciências da Educação para a Pedagogia como Ciência da Educação

Em 1996 é publicada a coletânea *Pedagogia: ciência da educação?*, na qual vários autores reacendem o velho tema da identidade da Pedagogia e da sua relação com as Ciências Sociais⁷, defendem certa autonomia do campo e discutem a possibilidade de constituição de uma Ciência da Educação: a Pedagogia. Libâneo, Mazzotti e Pimenta são os autores brasileiros presentes nessa coletânea, que também conta com um texto do português Antônio Nóvoa.

Pimenta, baseada em extensa revisão bibliográfica sobre o assunto, lembra que há muito se debate a natureza da Pedagogia e sua especificidade em face das ciências auxiliares. Defende a importância de se discutir o estatuto científico da Ciência da Educação e subscreve a tendência a considerar a Pedagogia como um saber específico, que não se confunde com as ciências da educação. Concorda, assim, com as idéias de Mazzotti, a quem cita, quando admite a possibilidade de uma ciência da prática. Para a autora, a pedagogia é uma ciência que investiga a educação como prática social histórica. A educação (objeto da Pedagogia) é concebida como um objeto inconcluso, que constitui o sujeito que o investiga, é por ele constituído e deve ser captado nas suas diferentes manifestações enquanto prática social, na sua dialeticidade. Quanto ao método, salienta que a natureza dessa ciência da educação “[...] aponta para a insuficiência dos métodos positivistas lógicos e para a possibilidade do método dialético.” (PIMENTA, 1996, p.58).

Em “Estatuto de cientificidade da pedagogia”, Mazzotti (1996) aprofunda a discussão e analisa a dificuldade de se estabelecer uma ciência da prática educativa. Dentre os vários obstáculos ao empreendimento, assinala o fato de a Pedagogia ser tomada ora como ciência, ora como tecnologia, além de ser confundida com psicologia ou filosofia aplicadas, e discute criticamente a ideia de que não há ciência autônoma que examine as práticas educativas, já que a Pedagogia seria um conjunto de enunciados baseados em outras ciências ou em uma filosofia. Nessa perspectiva, por ser prática, a Pedagogia seria, quando muito, tecnologia. Ou mesmo arte, tendo em vista que o saber pedagógico não é passível de universalização, dependendo, portanto das habilidades dos indivíduos envolvidos nessa atividade.

Respondendo a essas críticas, sustenta que o questionamento da possibilidade de uma ciência da prática apóia-se na negação da lógica indutiva, argumento que contesta com base nos estudos realizados pelo lógico brasileiro Newton da Costa e posição que desenvolve em livro publicado posteriormente com Oliveira, em 2000. A Pedagogia seria, assim, o conjunto de estudos sobre a educação, a ciência da prática, uma ciência do fazer educativo, que não se confunde com a atividade do educador.

⁷ Ciências da Educação, nesse momento.

Como exame das práticas educativas, desenvolve-se por meio da formalização de teorias sobre estas práticas e por meio de uma crítica fundamentada no exame da lógica subjacente às teorias, com o objetivo de estabelecer um *corpus* de enunciados corretos. O autor ultrapassa os vários tipos de reducionismos que, em síntese, confundiriam a Pedagogia com uma tecnologia, ou com psicologia ou filosofia aplicadas e ainda com uma das variações da política. Distingue ainda a Pedagogia do fazer pedagógico propriamente dito, campo de atuação dos professores, posição defendida também por Libâneo e Pimenta

É importante distinguir dois momentos no pensamento de Mazzotti no que se refere à identidade do campo educacional. Os textos em que o foco é a possibilidade de obtenção de conhecimentos confiáveis por meio da indução e as relações entre as Ciências Sociais e a Educação, e aqueles publicados a partir de 2000, em que, além de reiterar as principais idéias defendidas na década anterior, acrescenta à discussão em andamento a defesa da teoria da argumentação como ferramenta indispensável para a avaliação dos conhecimentos produzidos no campo educacional.

Em *Ciência(s) da educação*, o autor, em colaboração com Oliveira, avança teoricamente em relação às tentativas anteriores de contribuir para uma epistemologia da Educação. Mazzotti e Oliveira (2000) retomam a defesa da validade da lógica indutiva, defendida por Mazzotti (1996) em texto anterior, e critica a fragmentação do objeto da Pedagogia pelas Ciências da Educação, posição à qual aderem praticamente todos os autores que se propõem a discutir o estatuto epistemológico da Pedagogia. É interessante, contudo, observar que vão além da simples constatação do fato; sugerem uma saída.

Mazzotti e Oliveira (2000) admitem a possibilidade de uma ciência da prática baseada no argumento da validade do método indutivo. Ao mesmo tempo, propõem uma coordenação interdisciplinar das ciências chamadas ao diálogo, na qual a teoria da argumentação representará importante papel. O exame de um mesmo fato educacional sob a perspectiva de diferentes teorias, para os autores, resultaria em uma multiplicidade de informações desconexas e muitas vezes até contraditórias, dificultando o estabelecimento de conhecimentos confiáveis. Assim, a disputa entre teorias envolve a crítica e o exame cuidadoso de seus elementos de oposição e configura uma oportunidade de discussão, por meio do instrumental fornecido pela teoria da argumentação, dos principais problemas envolvidos na constituição de um conhecimento confiável sobre a prática educativa.

Tal proposta distingue-se de outras discussões sobre o assunto por ultrapassar a discussão da tensão entre as Ciências da Educação e a Pedagogia, propondo uma forma específica de funcionamento. Distingue-se, por outro lado, da tradição do CBPE por dois pontos principais: a educação passa a ser objeto da Pedagogia, palavra

praticamente inexistente na concepção de Teixeira, e reconhece-se a possibilidade de autonomia da ciência pedagógica, negada por Teixeira, que a reduz ao nível de arte informada cientificamente. Cabe indagar se, nessa concepção, caberia aos pedagogos a função de teorizar sobre a educação, tarefa que na versão vinculada ao CBPE era reservada aos cientistas sociais.

Libâneo, por sua vez, argumenta que a Pedagogia não é a única área científica que tem a educação como objeto de estudo, mas é a que pode postular o educativo propriamente dito, encontrando um lugar diferenciado no meio das Ciências Sociais. Para o autor, a Pedagogia não é a única área científica a se ocupar da educação, mas há um campo de estudos, o educativo propriamente dito, o qual nenhuma outra disciplina estuda sistematicamente. O autor pretende conferir à Pedagogia o estatuto da ciência da educação, e não sobre a educação. Assinala ainda a necessidade de enfrentamento das sucessivas tentativas de desqualificação e estigmatização do campo da investigação pedagógica e da didática por parte de cientistas sociais.

Em *Pedagogia e pedagogos pra quê?*, Libâneo (2000) empenha-se em postular a legitimidade da Pedagogia como área com identidade e problemática próprias. Reconhece que a Pedagogia não dispõe de uma estruturação clara e formal de conceitos, conquanto rejeite a posição dos teóricos que propõem a sua substituição pelas Ciências da Educação. Nesse ponto, sua posição identifica-se com a de Mazzotti e a de Pimenta, que também criticam a fragmentação do objeto e o reducionismo das conclusões dos estudos encetados pelas ciências auxiliares, que, em última análise, teriam seus campos disciplinares como ponto de partida e de chegada. Ressalte-se, contudo, que o autor admite, ao mesmo tempo, a pluridimensionalidade e a unicidade da Pedagogia, o que implica considerar a pedagogia como uma das ciências da educação. Distinta das outras, porém, por promover “[...] uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das ciências da educação, sem perder sua autonomia epistemológica e sem reduzir-se a uma ou outra, ou ao conjunto dessas ciências.” (LIBÂNEO, 2000, p.103-104).

Assim como Mazzotti, o autor rebate as argumentações que tentam negar a possibilidade de cientificidade à Pedagogia, seja por se tratar de uma área do conhecimento eminentemente prática, seja por ocupar-se de finalidades e valores, ou, ainda, por tratar de fenômenos singulares. Argumenta que essa é uma dificuldade comum a todas as Ciências Sociais e reforça sua posição contrária a tornar a Pedagogia apenas um campo de aplicação destas ciências

Libâneo e Pimenta, nos textos já comentados anteriormente, assinalam, em vários momentos, sua concepção de educação baseada nos conceito de práxis, entretanto é Franco (2003) quem, em *Pedagogia como ciência da educação*, propõe-

se a resgatar a unidade da ciência da educação como ciência crítica, uma ciência da práxis⁸.

Franco atribui ao estreitamento do objeto da educação, reduzido à instrução, a perda da dimensão artística e o desvirtuamento dessa disciplina no que se refere à sua tarefa principal, o que teria ocasionado o distanciamento da Pedagogia de sua “verdadeira matriz epistemológica”.

Para Franco, ao organizar-se em uma racionalidade técnica, “sem explicitar sua intencionalidade”, a Pedagogia teria se distanciado de sua identidade epistemológica, qual seja, a de articular um projeto de sociedade. A autora assume uma concepção de ciência explicitamente engajada, que tenta esboçar ao longo dos capítulos finais de seu livro. A ciência da educação, segundo sua palavras,

[...] sabendo-se política, sabendo-se que deve estar alinhada com uma direção, deve tornar-se um processo de formação de consciências, de mediação de interesses e de defesa da criação de mecanismos democráticos, participativos e inclusivos. (FRANCO, 2003, p.72).

O trabalho de Franco é perpassado por denúncias e propostas. Essas não se referem apenas ao aspecto da constituição de uma ciência pedagógica propriamente dita, mas também às instâncias formadoras de professores e às consequências de alguns aspectos da LDB/1996, se aplicados, para a identidade do pedagogo e dos cursos de pedagogia.

À primeira vista, a proposta de Franco fundamenta-se na teoria crítica, especialmente se tomarmos como base o conceito de ciência que apresenta engajado e vinculado ao objetivo da transformação social. Contudo, suas referências explícitas revelam uma filiação mais próxima de teóricos da dialética, como lógica e metodologia, como Kosik, Vásquez e ainda Schmied-Kowarzik, que exerceram grande influência entre autores brasileiros que publicam na área da educação, particularmente na década de 1980. Registre-se, entretanto, que uma pesquisa

⁸ Em 2007, como fundamento da discussão sobre as diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia, Franco, Libâneo e Pimenta publicam, em *Cadernos de Pesquisa*, texto conjunto, que traz, além de considerações sobre o sistema de formação de educadores e seus aspectos legais, a reafirmação de suas posições anteriores relativamente à Pedagogia em suas diferentes dimensões, dentre as quais a epistemológica. Reconhecem o caráter multidimensional e interdisciplinar do fenômeno educativo, sem, contudo renunciar à idéia de uma ciência de caráter unitário, com método e objeto próprios. Dada a impossibilidade de tratar, no espaço deste artigo, das inúmeras questões que o texto desses três autores suscita, as indagações ficam para trabalho posterior. Dentre estas, a mais simples: trata-se de uma de fusão ou de síntese resultante do exame dos pontos divergentes e peculiaridades de cada proposta individual?

sobre a recepção da teoria crítica, suas vertentes e formas de apropriação no campo educacional brasileiro está ainda por ser feita⁹.

Considerações Finais

Nas seções anteriores, discorreremos sobre as seguintes propostas e discussões relacionadas à constituição de uma Pedagogia autônoma, formuladas por alguns autores brasileiros:

1. A concepção de arte científica, apresentada por Anísio Teixeira;
2. O reconhecimento, por parte de Libâneo, das dificuldades metodológicas da Pedagogia, a seu ver, iguais à de qualquer ciência social e a reivindicação de seu espaço como uma das ciências da educação;
3. A defesa da factibilidade de uma ciência da prática e a discussão da possibilidade de validação das teorias pedagógicas por meio da teoria da argumentação, apresentada por Mazzotti e Mazzotti e Oliveira;
4. A nítida distinção, estabelecida por Pimenta, entre a Pedagogia e as ciências da educação e a proposta de utilização do método dialético no campo educacional em vias de constituição.
5. A proposta de Franco, de uma ciência engajada.

Considerados os autores na totalidade, é consensual o reconhecimento da existência de um âmbito específico de atuação da Pedagogia. De seu tratamento do assunto, depreende-se que é possível demarcar uma problemática especificamente educacional, objeto de uma ciência da educação a ser ainda constituída e que se caracteriza como uma “ciência da prática.” Surgem, porém as seguintes questões:

- a. Em que se distingue essa “ciência da prática” do conceito de arte científica informada pelas Ciências Sociais idealizada por Anísio Teixeira?

Um exame da proposta que fundamentava a atuação do CBPE à luz da discussão brasileira atual, que reivindica para a Pedagogia o espaço da reflexão teórica sobre a educação, leva-nos a indagar se os pedagogos, nesse caso, ocupariam o lugar antes destinado aos cientistas sociais.

⁹ Segundo Ceppas (2003), a influência da teoria crítica ligada aos teóricos da Escola de Frankfurt começou a se exercer, em âmbito pedagógico, em vários países, há mais de 30 anos, e teria servido para englobar diferentes concepções tanto convergentes, quanto dissonantes, de tradição marxista. No Brasil, entretanto, não teria representado referência significativa até a tradução dos livros de Henry Giroux.

Sim e não, seria a resposta. Sim na medida em que se advoga o estatuto de ciência para a Educação; não, porque essa possível ciência compartilha o objeto com as Ciências Sociais e com a Filosofia e recebe suas contribuições. Liberta-se, porém da hegemonia, ou “império”, como prefere Osório (2006) alternado delas.

- b. Distanciando-se de uma concepção experimentalista de ciência aplicada, como se processa a síntese a ser realizada pela Pedagogia proposta tanto por Mazzotti, que sugere como ferramenta a teoria da argumentação, quanto por Libâneo, para quem a Pedagogia seria o saber integrador da contribuição das outras ciências? Ao serem validadas, por meio da Pedagogia, as contribuições das ciências auxiliares tornar-se-iam teorias pedagógicas?
- c. Entendendo-se “ciência da prática” como um corpo de conhecimentos resultantes de formalização sobre as atividades educativas, como se estabelece a confiabilidade dos conhecimentos obtidos?

Uma última observação: sendo a Pedagogia uma ciência “da prática e para a prática” como querem Pimenta, Libâneo e especialmente Franco, que se alinha explicita e reiteradamente à já mencionada pedagogia dialética, impõe-se um aprofundamento que possibilite análise da validade dos saberes e fazeres implicados na articulação teoria e prática e ainda uma melhor demonstração das razões pelas quais uma concepção de “ciência crítica” seria a mais adequada para fundamentar a discussão epistemológica no campo da Pedagogia.

Um verdadeiro debate sobre a questão ainda está por ser feito.

PEDAGOGY AND SOCIAL SCIENCES: THE BRAZILIAN DEBATE IN THREE STAGES

ABSTRACT: *The aim of this work is to analyze the debate about the status of Pedagogy as an area of knowledge, by focusing on the various propositions of definition of the field introduced by Brazilian authors in the last decades. First, we examine the notion of education as scientific art as introduced by Anísio Teixeira in the 1950s, in the scope of the global project of the Brazilian Center for Educational Researches; second, we analyze the advance of the sciences of education from the decline of the specifically pedagogical as a consequence of the penetration of the Critical Theory in the Brazilian educational field, and third, the attempt of redefining the pedagogical field and delimiting its object from the 1990s on.*

KEYWORDS: *Pedagogy. Sciences of education. Social sciences.*

Referências

- AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Ed. da USP, 1992.
- _____. **Conceito de experimentação educacional**: uma contribuição à sua análise. 1972. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- BRANDÃO, Z. A identidade do campo educacional. In: _____. **Pesquisa em educação**: conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC; 2002a. p.73-84.
- _____. A teoria como hipótese. In: _____. **Pesquisa em educação**: conversa com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC, 2002b. p.61-72.
- BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A. W. (Org.). **Uma tradição esquecida**: por que não lemos Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.
- CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- CEPPAS, F. **Formação filosófica e crítica**: Adorno e o ensino de filosofia em nível introdutório. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2003.
- FERNANDES, F. A ciência aplicada e a educação como fatores de mudança cultural provocada. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.75, p.28-78, jul./set., 1959.
- FRANCO, M. A. R. S. **Entre práxis e epistemologia: articulando o espaço científico da pedagogia**. Disponível em <<http://educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em: 15 fev. 2004a.
- _____. **Pedagogia para além dos confrontos**. Disponível em <<http://educacaoonline.pro.br/art>>. Acesso em: 15 fev. 2004b.
- _____. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papyrus, 2003.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNIO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37 n.130, p.63-97, jan./abr., 2007.

GATTI, B. Questões metodológicas e práticas em pesquisa em educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n.13., Recife. **Anais...** Recife, UFPE, 2006. p.235-250.

GADOTTI, M. Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 3, n.22, p.21-30, jul./ago.1984.

_____. As ciências da educação: ano zero. In: REZENDE, A. M. de. (Org.). **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis: Vozes, 1979. p.12-20.

HENRIQUES, V. M. A identidade do campo educacional a partir da tensão modernidade/pós-modernidade. **Educação Online – O site da Educação**. 2002. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 02 out. 2003.

_____. A reconstrução de uma parceria: educadores e cientistas sociais. In: BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A. W. (Org.). **Uma tradição esquecida**: por que não lemos Anísio Teixeira. Rio de Janeiro: Raval, 1997. p.59-79.

_____. Campo educacional: identidade científica e interdisciplinaridade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.34, n.78, p.655-680, set./dez., 1993.

LAUDAN, L. **Progress and its problems**: toward a theory of scientific growth. Berkeley: University of California Press, 1977.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: para quê? 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p.107-134.

MAZZOTTI, T. Ciências da educação em questão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p.539-550, set./dez. 2006.

_____. Interdisciplinaridade na pedagogia. **Solidum**: revista da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas da UNIG, Nova Iguaçu, v.1, n.2, p.17-36, ago./dez. 2000.

_____. Estatuto de cientificidade da pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p.13-37.

_____. Data venia: comentários sobre “Como falar em Paradigmas da Educação”, de A. A. Rubim. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.74, n.178, p.681-700, set./dez. 1993.

MAZZOTTI, T.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MELLO, G. N. de. Pesquisa em educação: questões teóricas e questões de método. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.40, p.6-10, fev. 1982.

MOREIRA, L. P. A pedagogia como disciplina científica. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.4, n.8, p.61-76, 2007a.

_____. **Pedagogia e educação: a construção de um campo científico**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007b.

_____. Educação e pedagogia: a definição de um campo científico. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.3, n.6, p.65-68, dez. 2006.

_____. Pesquisa educacional, teoria e método: uma discussão circular. In: JORNADA DE PESQUISADORES DO CFCH/UFRJ, 4. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CFCH/UFRJ, 2004. 1 CD-ROM.

NAGLE, J. (Org.). **Educação e linguagem**. São Paulo: EDART, 1976.

OSÓRIO, M. **Pedagogia: a ciência do educador**. 3.ed. rev. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática: uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.19-76.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia: ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

REZENDE, A. M. de. (Org.). **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis: Vozes, 1979.

RUBIM, A. A. Como falar em paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.74, n.177, p.425-436. maio/ago. 1993.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.130, p.99-134, jan., 2007.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOARES, M. B. A linguagem didática. In: NAGLE, J. (Org.). **Educação e linguagem**. São Paulo: EDART, 1976. p.145-160.

TEIXEIRA, A. Editorial. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.8, n.15, set. p.3-8, 1960.

_____. Ciência e educação. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n.50, p.1-3, 1957a.

_____. Ciência e arte de educar. **Educação e Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v.2, n.5, p.5-22, 1957b.

_____. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.61, p.145-149, jan./mar. 1956.

WARDE, M. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio 1990.

XAVIER, L. N. B. **O Brasil como laboratório**: educação e ciências sociais no projeto do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/EDUSEF, 1999.

Recebido em outubro de 2009

Aprovado em outubro de 2009