

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JESSÉ DOS SANTOS

**FRONTEIRAS ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A
HISTÓRIA**

SÃO CARLOS –SP
2026

JESSÉ DOS SANTOS

FRONTEIRAS ENTRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, ao Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Marisa Bittar

São Carlos-SP
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Jessé dos

Fronteiras entre a História da educação e a História /
Jessé dos Santos -- 2026.
171f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Marisa Bittar

Banca Examinadora: Vagno Emygdio Machado Dias,
Marcos Antônio Gigante, Aline de Cassia Damasceno
Lagoeiro

Bibliografia

1. História da Educação. 2. Historiografia da Educação.
 3. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
- I. Santos, Jessé dos. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de aprovação

Assinatura dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Mestrado do candidato Jessé dos Santos, realizada em 24/02/2026:

Profa. Dra. Marisa Bittar
PPGE - UFSCar

Prof. Dr. Vagno Emygdio Machado Dias
IFSP/PPGE - UFSCar



Prof. Dr. Marcos Antônio Gigante
UNICEP

Profa. Dra. Aline de Cassia Damasceno Lagoeiro
IFSP

AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela oportunidade de dedicar parte da minha trajetória ao estudo da História e da Educação. Desde o início da minha formação acadêmica, ainda na graduação em História, cultivei o desejo de me aprofundar na leitura e na pesquisa, compreendendo-as não apenas como exigências acadêmicas, mas como caminhos fundamentais para a construção do conhecimento e para a minha formação intelectual.

Sou profundamente grato aos meus pais e aos meus irmãos, que sempre acreditaram em meu percurso. Minha mãe, Ana Cristina, que foi o pilar e força durante toda minha formação. Meu pai, Edcarlos, que foi minha inspiração na busca por uma vida intelectual.

Minha gratidão também se estende à professora Marisa Bittar, que, mesmo em um momento de grande desafio pessoal, acreditou em mim e acolheu com interesse a temática desta pesquisa. Com ela, aprendi o verdadeiro significado de comprometimento com a pesquisa e com a educação. Ao professor Amarílio Ferreira Junior, deixo igualmente meu reconhecimento, pois suas valiosas considerações durante a arguição foram determinantes para o aprimoramento e a reorientação deste estudo.

Agradeço à Universidade Federal de São Carlos, que me proporcionou a oportunidade de conviver com professores e colegas de grande qualidade, cuja presença foi fundamental ao longo deste percurso formativo e contribuiu de maneira decisiva para os rumos desta pesquisa.

Por fim, e sobretudo, agradeço à minha esposa, Maria Clara, que compartilhou todo o processo comigo, desde a idealização até a finalização desta dissertação. Ela, que escutou cada ideia, me acompanhou em cada desafio e que nunca duvidou da minha capacidade.

Este trabalho só foi possível graças à participação de cada um de vocês em minha vida.

Minha sincera gratidão!

[...] há, ainda mais lenta que a história das civilizações, quase imóvel, uma história dos homens em suas relações estreitas com a terra que os suporta e os alimenta; é um diálogo que não cessa de repetir-se, que se repete para durar, que pode mudar e muda na superfície, mas prossegue, tenaz, como se estivesse fora do alcance e da mordedura do tempo.

(Fernand Braudel)

RESUMO

Considerando que a História da Educação é um campo subjacente ao campo da Educação, mas que também mantém relação com o campo da História, este trabalho teve como objetivo investigar as fronteiras entre esses dois campos (HE e História), ultrapassando a análise historiográfica e enfocando as relações sociais estabelecidas por meio das disciplinas de História da Educação de nos cursos de licenciatura em ciências humanas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A abordagem utilizada foi a sociologia da ciência de Pierre Bourdieu, que estabelece a ciência como um campo social hierarquizado e autônomo, no qual cada subcampo disputa espaço e representatividade, assim como seus agentes. Por meio da análise das disciplinas de História da Educação nos cursos de licenciatura em ciências humanas dos IFs, buscou-se compreender a formação dos professores titulares e as principais referências que estruturam as matrizes curriculares nos cursos de licenciatura da área de humanas (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais). Esta pesquisa foi realizada com o intuito de compreender a relação atual entre a História da Educação e a História, considerando as mudanças teóricas ocorridas desde os anos 1990 no campo da HE e seu crescimento na burocracia acadêmica brasileira. Os resultados da pesquisa revelaram muitos docentes oriundos da História, além da presença marcante de autores marxistas como referências nos currículos. Esse intenso trânsito de agentes e saberes entre áreas distintas sugere que a História da Educação pode constituir-se como um espaço privilegiado de articulação e de superação da fragmentação do pensamento científico.

Palavras Chaves: História da Educação; Historiografia da Educação; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Sociologia da Ciência.

ABSTRACT

Considering that the History of Education constitutes a subfield within the field of Education, while also maintaining a close relationship with the field of History, this study aimed to investigate the boundaries between these two fields, going beyond a strictly historiographical analysis to focus on the social relations established through History of Education courses in undergraduate teacher education programs in the humanities at the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The theoretical approach adopted was Pierre Bourdieu's sociology of science, which conceives science as a hierarchical and relatively autonomous social field, within which subfields and their agents compete for space, legitimacy, and representativeness. Through the analysis of History of Education courses in humanities teacher education programs at the Federal Institutes, this study sought to examine the academic backgrounds of the faculty responsible for these courses as well as the main theoretical references that structure the curricula of undergraduate programs in the humanities (Pedagogy, Languages, History, Geography, Philosophy, and Social Sciences). The research aimed to analyze the current relationship between the History of Education and History, taking into account the theoretical transformations that have occurred since the 1990s in the field of History of Education and its growing institutionalization within the Brazilian academic bureaucracy. The research results revealed many teachers with backgrounds in History, as well as a significant presence of Marxist authors as references in the curricula. This intense exchange of agents and knowledge between distinct areas suggests that the History of Education can constitute a privileged space for articulation and overcoming the fragmentation of scientific thought.

Keywords: History of Education; Educational Historiography; Institutos Federais de Educação Ciência e tecnologia; Sociology of Science.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Posição dos Institutos Federais no Campo Científico.....	112
Figura 2 - Etapas da Pesquisa.....	125
Figura 3 - Distribuição dos Docentes por Estado	129
Figura 4 - Trajetória dos Licenciados em História	144
Figura 5 - Trajetória dos Mestre ou Doutores em História, não Iniciados em História	145

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos Docentes por Sexo	128
Gráfico 2 - Distribuição dos Docentes por Sexo em cada Estado.....	131
Gráfico 3 - Distribuição dos Docentes por Sexo	132

QUADROS

Quadro 1 - Instituições de Formação dos Docentes.....	133
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos cursos	120
Tabela 2 - História da Educação nos Cursos dos IFs	120
Tabela 3 - Nomenclatura das Disciplinas entre todos os cursos	121
Tabela 4 - Nível de Formação dos Docentes	130
Tabela 5 - 10 Instituições Mais Presentes na Formação dos Docentes	133
Tabela 6 - Disciplinas Ministradas pelos Docentes	134
Tabela 7 - Cursos de Graduação dos Docentes	137
Tabela 8 - Cursos de Mestrado dos Docentes	139
Tabela 9 - Cursos de Doutorado dos Docentes	140
Tabela 10 - Autores mais citados	145
Tabela 11 - Livros mais citados	148

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CBPE – Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRPE – Centro Regional de Pesquisas Educacionais
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
HE - História da Educação
IES - Instituto de Ensino Superior
IF – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PUC – Pontifícia Universidade Católica
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 História da Educação e História	19
1.1 Disciplina de História da Educação	24
1.2 Pesquisa em História da Educação	26
1.3 - A História da Educação no Brasil	42
1.3.1 <i>Disciplina de História da Educação no Brasil</i>	45
1.3.2 <i>Historiografia da Educação no Brasil</i>	53
1.4 Aproximações teóricas da História da Educação com a História	63
2 Fundamentos Teóricos da Análise do Campo Científico	68
2.1 Sociologia da Ciência	71
2.2 Sociologia de Pierre Bourdieu	78
2.2.1 <i>Campo</i>	78
2.2.2 <i>Habitus</i>	81
2.2.3 <i>Capital simbólico</i>	83
2.2.4 <i>Articulação dos Conceitos</i>	84
2.3 O Campo Científico	85
2.3.1 <i>Autonomia da Ciência</i>	89
2.3.2 <i>Hierarquias e Estratificação</i>	94
2.3.3 <i>Burocracia e Campo Científico</i>	97
2.3.4 <i>Disciplinas</i>	103
2.3.5 <i>Fronteiras na ciência</i>	107
3 Disciplina de História da Educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	112
3.1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias	117
3.2. Metodologia	119
3.3 Corpo Docente	126
3.4 Migração dos Docentes	137
3.5 Referências das Disciplinas	145
4. Conclusões	154
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

Início este trabalho com a seguinte frase de Pierre Bourdieu: “Compreender é, em primeiro lugar, compreender o campo em que nos fizemos e contra o qual nos fizemos.” (BOURDIEU, 2005, p. 15). Seguindo a direção do sociólogo francês, podemos situar esta pesquisa como um trabalho de compreensão, pois se enquadra como uma análise da intersecção de dois campos aos quais o autor pertence, a História, por meio da graduação, e à Educação, por meio dessa dissertação. Mas, além desse aspecto reflexivo, foram discutidas questões que são fundamentais para o entendimento histórico e social da ciência, da História e da História da Educação no Brasil.

Cabe destacar que o interesse inicial da pesquisa era capturar as diferenças teóricas entre as produções realizadas pelo campo da História da Educação¹ e o campo da História, no entanto, a partir de um contato maior com debates epistemológicos² e principalmente com autores da sociologia da ciência, foi possível perceber que para identificar e compreender as fronteiras entre esses dois campos, seria necessário abordar uma série de relações que escapam à esfera “pura” das ciências.

A partir de então, notando a complexidade das relações entre os campos, buscou-se compreender as outras esferas que constituem as fronteiras entre a HE e a História. Como consequência, houve uma migração de um trabalho, que inicialmente era totalmente historiográfico, para um trabalho de sociologia da ciência. Isso não implicou o abandono das questões historiográficas, na realidade, elas foram articuladas com uma abordagem mais ampla, que considera produções teóricas e relações sociais como componentes indissociáveis do campo científico.

A definição do problema que norteou essa pesquisa envolve a posição do pesquisador no campo, mas, sobretudo, envolve uma série de elementos históricos e

¹ Há uma distinção importante entre História da Educação (em maiúsculo), que foi utilizada em referência à disciplina e ao campo, enquanto a expressão história da educação (em minúsculo), refere-se ao processo histórico. O mesmo ocorre no caso da História (campo e disciplina), com relação aos processos históricos (história, em minúsculo).

² É importante ressaltar a importante influência da disciplina obrigatória de Epistemologia I que é oferecida pelo PPGE, onde foram discutidas questões essenciais para a decisão de aplicar uma abordagem sociológica à relação entre os dois campos.

sociais que levaram à formação de fronteiras entre a HE e a História.

Em primeiro lugar, precisamos entender que a História da Educação é um campo de produção acadêmico, que se encontra dentro da Educação e se relaciona com a História. É nesse sentido que Aldrich (2003), afirma que todos os historiadores da educação têm um dever tanto com a história quanto com a educação. Essa dupla composição dos historiadores da educação fica explícita nas palavras de António Nóvoa (1996):

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de refletir sobre a história da sua disciplina, de interrogar os sentidos vários do trabalho histórico, de compreender as razões que conduziram à profissionalização do seu campo académico. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua acção nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais. (NÓVOA, 1996, p. 417).

Fernand Braudel, ao discutir os principais elementos que definem a história, afirmou que: “Como a própria vida, a história se nos aparece como um espetáculo fugido, movediço, feito do entrelaçamento de problemas inextricavelmente misturados e que pode tomar, alternadamente, cem aspectos diversos e contraditórios” (BRAUDEL, 1978, p. 22). O autor ainda acrescentou, que assim como o homem faz a história, ela também o faz. Por causa dessa natureza complexa, para ele não há história unilateral.

É nesse terreno complexo, estabelecido pelo autor, que o historiador trabalha. Envolvido por diversas questões que atingem a humanidade simultaneamente, e que também são constituídas pela humanidade. Questões sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, religiosas, territoriais e culturais, tudo é abarcado pela história.

Foi nesse sentido que Bloch (2001) afirmou ser a História, uma ciência do homem no tempo, ou seja, o objeto de estudo do historiador, não é o passado, como alguns acreditavam, mas sim o homem. Claramente, o autor não ignora o passado, mas o coloca em função do verdadeiro objeto da ciência histórica: “O historiador não apenas pensa o ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria de duração” (BLOCH, 2001, p. 55).

É assim que podemos compreender, de uma maneira resumida, a História: uma ciência que busca compreender o homem no tempo. Isso implica uma complexidade de fatores que envolvem a vida humana, levando-nos a uma ciência de

muitas possibilidades, “[...] uma coisa em movimento” (BLOCH, 2001, p. 46).

Da mesma forma que podemos distinguir a história como processo da História enquanto ciência que estuda o homem no tempo, também é possível separar a educação como prática social da Educação como campo de pesquisa. Nesse sentido, a educação configura-se como uma prática inerente à humanidade, que sempre acompanhou as sociedades humanas. Consequentemente, o campo da Educação é um espaço da ciência que se dedica ao estudo dessa prática humana.

A etimologia de educação remete à palavra *educatio* do latim, que tem ligação com duas palavras gregas: *educare* (processo de criar, nutrir ou fazer crescer) e *educere* (conduzir para fora). Dessas duas palavras, surgem duas concepções de educação, bases de amplos debates no campo.

Durkheim (1975) apresenta uma definição de educação que tenta escapar das definições ideais de educação (perfeitas e universais), pois, segundo o autor, essas definições são negadas ao se contrastar com a história. Para o sociólogo, a educação é uma prática realizada pela e para a sociedade em que se localiza, sendo, portanto, um resultado social.

Podemos, a partir de Durkheim, pensar a educação como um processo social que acompanha todas as sociedades e que apresenta muitas variações de formato, função, métodos, atores e concepções. Independentemente das definições ideais realizadas pelas filosofias da educação, há um processo real, que ocorre em toda sociedade. A definição proposta por ele é importante para estabelecer a educação como um objeto concreto, um fato social.

Nesse sentido, quando um historiador olha para o homem, ele também vai se deparar com a educação. Parafraseando Marc Bloch, a História da Educação seria uma ciência das práticas educativas da humanidade no tempo, isso significa, um esforço de olhar para a educação sob a atmosfera da categoria da duração.

Ainda mais, quando consideramos a educação como um objeto cultural (CASTANHO, 2006), somos tentados a concluir que a História da Educação é apenas um tema que deve ser tratado pelos historiadores da cultura. Nas palavras de Zélia Leonel: “Primeiro, é preciso dizer que, a rigor, não existe história da educação. A educação é parte integrante da história, mas a história não é da educação” (LEONEL, 2006, p. 53).

Aqui, parecemos estar lidando com um “falso problema” (NÓVOA, 1999), à

medida que a História abarca a educação, não parece necessário criar uma categorização que distancie esses objetos. Por que pesquisar a relação entre a História da Educação e a História, se a História tem capacidade de abarcar a educação em suas análises? Até mesmo, as distinções entre ambas parecem ser equivocadas, pois se há história, haverá também história da educação.

No entanto, o que torna o problema norteador desta pesquisa em um problema real, é o fato de que a divisão entre ambos os campos e objetos de pesquisa não é feita pelo historiador, mas é resultado de uma configuração histórica pela qual ambos os campos passaram desde a sua formação até os dias atuais. Por isso, as explicações para essa distinção devem ser investigadas a partir da raiz histórica do problema, e não sob uma lógica simplesmente teórica. Bloch (2001) já havia declarado que não podemos definir uma ciência apenas pelo seu objeto.

Leonel (2006), depois de afirmar que não existe história da educação, afirma que existe na verdade uma diferença entre história real e história narrada, a primeira é única, enquanto a segunda é múltipla, construída segundo as diversas representações do tempo. Essa divisão é importante para distinguir o que a História da Educação significa, pois, tanto ela quanto a História, olham para a história, mas cada uma vai à procura de algo. Isso acontece, como ressalta Bittar (2012), porque a HE surge dentro do campo da Educação, para buscar respostas a problemas pedagógicos e educacionais, portanto, distante dos historiadores de ofício.

Sobre a relação entre História e HE, Sanfelice disse:

Supostamente esse campo da pesquisa histórica é também o nosso interlocutor mais próximo. Digo supostamente porque há embates acerca da existência ou não de fronteiras entre a história, a história da educação e destas com todas as demais ciências sociais (SANFELICE, 2006, 23-24).

Pensando nas questões que envolvem o problema em questão, essa dissertação foi dividida em três capítulos. No primeiro, foi realizado um estudo histórico do campo da História da Educação, buscando a sua composição como disciplina e como produção, sua constituição teórica, e a relação com o campo da História. Decidiu-se, primeiro, tratar das bases históricas do campo e de suas vertentes teóricas, para demonstrar a natureza do problema desta pesquisa.

No segundo capítulo, foram estabelecidas as bases teóricas que possibilitaram uma análise da realidade científica, assim como os elementos que levaram o autor à

decisão pela abordagem bourdieusiana da sociologia da ciência. Foram apresentados os conceitos que auxiliam na compreensão do objeto de estudo, como a própria noção de *campo*, *habitus*, *capital simbólico*, autonomia, subcampos, hierarquia dos objetos, burocracia, fronteiras, entre outras.

Como disse Norberto Bobbio: “Do abstrato ao concreto e do concreto ao abstrato. A teoria sem história é vazia, a história sem teoria é cega” (BOBBIO, 2006, p, 200). Foi em busca de uma análise completa e esclarecida, que o segundo capítulo foi escrito, para dar luz às questões históricas levantadas no capítulo anterior e fundamentar uma abordagem complexa da realidade social.

Por último, no terceiro capítulo, foi feito um estudo da disciplina de História da Educação, tendo como fonte os cursos de licenciatura em ciências humanas (pedagogia, história, geografia, filosofia e letras) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para capturar as fronteiras, foram analisadas as trajetórias de formação dos docentes das disciplinas, assim como as principais referências utilizadas como base teórica nos currículos das disciplinas.

A escolha dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, como fontes deste trabalho ocorreu pela sua representatividade geográfica, que cobre todas as regiões do Brasil, possibilitando uma visão ampla dos fenômenos de migração que ocorrem nesse espaço específico. Além disso, a importância dos IFs na formação de docentes, também foi um fator relevante, pois, ao observarmos esses estudantes, estamos analisando os profissionais que podem ocupar os cargos nas disciplinas de HE no futuro, em Institutos ou outras instituições de ensino.

É necessário ressaltar que o campo da História da Educação dentro dos Institutos Federais é muito vasto, por isso, foi fundamental realizar delimitações sobre quais dados seriam mais importantes para o trabalho. A escolha das disciplinas de HE presentes nas licenciaturas em humanidades foi feita com base no grande número de cursos, de diversas áreas, que os IFs têm, o que inviabilizaria o tratamento desses dados no período de pesquisa de um mestrado. Portanto, para atingir o objetivo de produzir uma pesquisa de amplitude geográfica, foi importante delimitar uma categoria específica de disciplinas.

Nesse processo de definição da delimitação, foi feito um recorte inicial, considerando os cursos de formação de professores em humanidades como opções mais adequadas, já que a História e a Pedagogia são campos diretamente

conectados ao objeto de pesquisa. Deste modo, é muito mais provável que os futuros professores de HE passem pela formação em um curso de licenciatura em humanidades do que em outros que são disponibilizados pela instituição. Ou seja, nos cursos das humanidades, há um processo de reprodução do campo da HE, que ocorre com menor frequência nos outros cursos de licenciatura.

Por isso, inicialmente, foi feito um levantamento de todos os cursos de humanidades dos IFs, sejam de graduação ou de pós-graduação (*stricto* ou *lato sensu*), mas foi constada uma presença muito mais relevante da disciplina nos cursos de licenciatura, muito por causa da legislação imposta sobre as licenciaturas, que é diferente da dos outros cursos. Esses fatores foram fundamentais para a escolha e delimitação das fontes pesquisadas neste trabalho: disciplinas de História da Educação dos cursos de licenciatura em humanidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A partir da delimitação do campo e dos modos de acesso a esse espaço, a pesquisa voltou-se à compreensão dos movimentos de migração de docentes oriundos de outras áreas, sobretudo da História, no interior das disciplinas consolidadas. Paralelamente, foram analisadas as referências bibliográficas que estruturam o repertório legítimo da História da Educação nos Institutos Federais, permitindo identificar os princípios de reconhecimento e hierarquização que organizam esse espaço. Esse conjunto de análises possibilitou reconhecer as fronteiras que configuram o campo estudado, com especial atenção àquelas que operam como zonas de intersecção, nas quais se articulam agentes, disposições e capitais provenientes de diferentes campos científicos.

Assim, o percurso desenvolvido nesta pesquisa inicia-se pela análise histórica da relação entre a História e a História da Educação, compreendidas tanto como disciplinas acadêmicas quanto como campos de investigação. Em seguida, avança para a construção de um referencial teórico capaz de problematizar as relações sociais e epistemológicas estabelecidas entre esses campos. Por fim, o percurso se completa com a análise dos dados relativos aos docentes e às referências bibliográficas que estruturam as disciplinas de História da Educação nos cursos de licenciatura em humanidades dos Institutos Federais.

1 História da Educação e História

Sabemos que nem sempre a educação foi um campo científico, pois antes de ser pensada, idealizada e pesquisada, ela foi praticada seja na informalidade ou por meio de instituições formais. Foi durante o século XIX quando se começou a atribuir aos Estados o dever de lidar com a educação que se intensificou o interesse pelos estudos educacionais, em busca de argumentos que sustentassem a educação como objeto público.

Mialaret e Dottrens (1974) afirmam que a educação surgiu como prática, depois foi acumulando experiências, e finalmente começou a apresentar reflexões, por isso, a pedagogia, como uma ciência da educação, se comparada à educação: “[...] não tem o mesmo caráter permanente e universal. Apareceu na história de maneira tardia e intermitente” (MIALARET & DOTTRENS, 1974, p. 13).

A primeira distinção que precisamos fazer é entre a educação como prática e a Educação como campo de pesquisa (da prática). A Pedagogia, a História da Educação, a Sociologia da Educação e a Psicologia da Educação, assim como todas as outras ciências da educação, são campos criados para ampliar a compreensão da educação como prática. Não podemos confundir os processos práticos com as disciplinas que se debruçam sobre esses processos.

É importante também notar que, durante os séculos XVIII e XIX, enquanto a História já era formada sob uma tradição milenar de pesquisa e produção, a educação estava começando a se constituir como um campo produtivo e só foi conquistar realmente o status de uma ciência no início do século XX.

Esse processo de formação e estabelecimento das ciências da educação esteve atrelado ao contexto de desenvolvimento científico que ocorreu no ocidente durante o século XVII e XVIII, principalmente no âmbito das ciências humanas. Quinteiro, Barbosa e Oliveira (1995) afirmam que as reflexões sobre a vida social são feitas desde a antiguidade, mas as ciências sociais são fruto do século XIX, e resultado de diversas mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais que se iniciaram no século XVI, como o racionalismo, empirismo e iluminismo.

Cabe destacar que as ciências sociais foram influenciadas por um processo de desenvolvimento científico anterior aos pensadores modernos. Allègre (2000) mostra que a verdadeira ascensão das ciências no Ocidente começou a ser gerada no século

XIII, com o surgimento das universidades. Primeiramente, foi criada no final do século XII, em Paris, sendo seguida por Oxford, Bolonha, Montpellier, Cambridge, e mais adiante, no século XIV e XV, surgiram outras, como a de Praga, Viena, Leipzig e muito mais. O autor defende a tese de que, junto às universidades, o conteúdo e forma das religiões do Livro e a competição que ocorreu entre essas religiões foram os principais motivos da formação da ciência moderna.

É importante lembrar, como ressalta Bittar e Ferreira Junior (2017), que atualmente a produção de conhecimento é muito associada às pesquisas acadêmicas realizadas nas universidades, mas essa é uma inovação que ocorreu no século XIX. Mesmo considerando o surgimento da universidade como um fator inicial do desenvolvimento da pesquisa, é fundamental compreender que a produção na área da educação e das ciências sociais levou certo tempo para ser institucionalizada.

Na introdução de *Quatro Tradições Sociológicas*, Collins (2009) reconstrói o percurso do pensamento social desde a Antiguidade até as teorias contemporâneas e sustenta que a universidade ocupa um lugar central como marco inicial no desenvolvimento das ciências sociais. Por meio delas foi estabelecida a base que possibilitou o surgimento posterior das tradições de pensamento social modernas. Para ele: “Pela primeira vez a comunidade intelectual adquiriu uma cidadania própria” (p. 17).

Durante a Idade Média, a universidade ainda estava sob o domínio da Igreja Católica, mas, aos poucos, áreas do conhecimento como a filosofia, depois a matemática e as ciências naturais foram alcançando autonomia intelectual de maneira gradual. Nos séculos XVI e XVII, com o Renascimento, a atuação intelectual começa a ser feita fora do controle da Igreja, culminando no humanismo e em um grande avanço da ciência e das tecnologias. Nesse processo, as guerras religiosas e depois o crescimento do Estado moderno levaram as universidades a um processo de independência. No século XVIII, as ciências sociais começaram a decolar com o advento do Iluminismo, mas ainda não havia, de fato, pesquisa científica nesse período; predominavam a filosofia especulativa e o talento literário dos autores, que em sua maioria eram filósofos e cientistas, como Bacon, Descartes e Leibniz (COLLINS, 2009).

Após um longo período de desenvolvimento e renovação das ciências naturais e da filosofia, as ciências sociais começaram a tomar forma:

No fim do século XVIII, quando a ciência tinha contribuído com tanto sucesso não só para o conhecimento do mundo pelo homem como para o conhecimento pelo homem de seus próprios atributos físicos, começou-se a perguntar se a ciência não poderia também ir mais longe no conhecimento humano da sociedade. A concepção das ciências sociais - e da história - desenvolveu-se gradualmente através do século XIX; o método pelo qual a ciência estudava o mundo da natureza foi aplicado ao estudo do homem (CARR, 2008, p. 51).

As ciências sociais se consolidaram como disciplinas no século XIX, impulsionadas pelas transformações econômicas e sociais da Revolução Industrial e pelo desenvolvimento do método científico. Seu surgimento esteve ligado à transição do antigo regime para a sociedade industrial, refletindo a necessidade de compreender fenômenos sociais cada vez mais complexos (CASTRO e DIAS, 1974).

A primeira ciência social a se consolidar foi a Economia, estimulada pelo interesse do Estado em reformular as práticas de mercado vigentes. As obras de François Quesnay e Adam Smith inauguraram essa ciência, que passou a ter o homem como objeto de análise. No mesmo período, emergiram novas teorias filosóficas que propuseram distintas formas de compreender o conhecimento e a natureza humana, desenvolvidas por pensadores como Kant, Fichte, Hegel e Schopenhauer. Ainda nesse contexto, verificou-se um expressivo crescimento das universidades, tanto no número de alunos quanto consequentemente no de professores, o que contribuiu para o surgimento de novas disciplinas cada vez mais específicas e delimitadas. Collins (2009) aponta inicialmente o estabelecimento da História profissional, e depois a Psicologia, a Antropologia e finalmente a Sociologia.

No início do século XX, o conceito de ciência esteve fortemente vinculado ao modelo da física clássica, considerado padrão universal de conhecimento científico. Esse paradigma, baseado no empirismo, racionalismo e positivismo, estabelecia que todo conhecimento válido deveria seguir rigorosas etapas metodológicas e ser comprovado por experimentação objetiva e livre de valores subjetivos. A realidade era entendida como algo externo e independente da experiência humana, acessível por meio da observação e da indução. Esse modelo influenciou inclusive as ciências sociais, como mostra a tentativa de Durkheim de legitimar a sociologia como ciência ao aplicar os mesmos métodos da física para estudar os fatos sociais, considerados coisas observáveis, com leis e causalidades próprias. Essa visão consolidou o padrão científico dominante por muito tempo, marcando a entrada das ciências humanas no

universo acadêmico sob o molde das ciências naturais (CHIZZOTTI, 2016).

Com o tempo, as ciências sociais começaram a se distinguir das ciências naturais porque seu objeto de estudo estava diretamente ligado às ações humanas e às influências sociais que moldam a própria pesquisa. Por essa razão, as ciências humanas lidam com divergências de valores e interesses sociais desde o início da investigação. A Sociologia, por exemplo, não se ocupa apenas da busca por leis universais, como ocorre nas ciências naturais, mas prioriza a compreensão dos fenômenos sociais e das estruturas que os determinam, permitindo que a sociedade reflita criticamente sobre suas próprias condições e desafios (CASTRO e DIAS, 1974).

Foi nesse contexto que a pedagogia, como afirma Araújo (2017), começou a se formalizar como um objeto científico a partir do século XVII, com grande contribuição de Francis Bacon (1561-1626). O autor lista uma série de pensadores que escreveram obras importantes para a consolidação da pedagogia, assim como para a elaboração de suas diversas concepções. Além de Bacon, é citado seu contemporâneo Comênio, assim como D'Alembert, Rousseau, Kant, Pestalozzi, Herbart, Jullien de Paris, Spencer, Tolstoi, Bain, Dilthey, Buisson, Dewey, Durkheim e Piaget.

Francis Bacon foi importante nesse processo, pois ele situou a pedagogia como objeto de conhecimento em duas de suas obras, *O Progresso do Conhecimento*, de 1605, e *Da Dignidade e do Desenvolvimento das Ciências*, de 1623. Ao colocá-la como arte da transmissão, que precisava ser estudada para preservar os métodos de ensino que abreviam o processo de aprendizagem, ele iniciou uma tradição de escrita sobre a integração da prática e a teoria em educação (ARAÚJO, 2017).

Cabe destacar, como apontaram Mialaret e Dottrens (1974), que Durkheim também exerceu um papel importante, pois “[...] considerando a educação como função social, Durkheim instituiu a pedagogia como uma disciplina autônoma, destacando-a da filosofia, da moral e da teologia [...]” (p. 18). O sociólogo francês, além de ser reconhecido como o criador da disciplina Sociologia, lecionou Pedagogia e Ciências Sociais na Faculdade de Letras de Bordeaux entre 1887 e 1902. Posteriormente, a partir de 1902, passou a lecionar Pedagogia na Sorbonne, onde assumiu, em 1906, a cadeira de Ciência da Educação. O autor foi fundamental para

a consolidação de uma educação amparada pelas Ciências Sociais, especialmente no âmbito da História.

Franco (2008) também destaca que são inúmeros os livros de autores como Compayré, Hubert, Luzuriaga e Monroe, que se dedicaram a defender o caráter científico da Pedagogia. Esses autores atuavam em resposta a outros que apresentavam discursos contrários às ciências da educação. Nóvoa (1996) cita Théodore Barrau e Ferdinand Brunetière como alguns dos que acusavam as ciências da educação de serem pseudociências que apenas fariam os professores desperdiçarem seu tempo com inutilidades.

É perceptível que a Educação precisou passar por um processo longo, desde as primeiras propostas de estudo até a cientificação e a institucionalização do curso de Pedagogia e das disciplinas que constituem a formação do educador.

Existem poucas informações sobre a gênese do ensino da Pedagogia. Segundo Mialaret e Dottrens (1974), além dos tratados sobre educação já citados, os registros mais antigos remetem a alguns seminários que realizavam formação prática, como o Seminário de Saint-Charles, em Lyon, criado em 1624, e o Seminário de Meninos, aberto em Reims, em 1685. Foi somente em 1794 que fundaram a Escola Normal de Paris, com o objetivo de formar professores.

A partir de 1860, começaram a surgir, na Europa, as primeiras publicações e cursos voltados ao estudo da educação, tanto em universidades quanto em escolas normais. Em 1874, Gabriel Compayré, professor em Toulouse, introduziu um curso de Filosofia da Educação centrado na história das doutrinas pedagógicas. Em 1882, a Faculdade de Letras de Bordeaux, na França, estabeleceu o primeiro curso universitário de Pedagogia, buscando sistematizar os métodos de ensino e consolidar uma ciência da educação. Já em 1883, a Sorbonne criou um curso de Ciências da Educação, influenciando outras instituições. Nesse contexto, Wilhelm Dilthey também ministrava, desde 1884, um curso de História da Educação na Universidade de Berlim (BASTOS, BUSNELLO e LEMOS, 2006).

Durante o século XIX, as universidades começaram a aumentar o interesse pela pedagogia, podendo ser identificados cursos acadêmicos de Educação em países diversos, como o Japão, os Estados Unidos da América, Itália, Alemanha e muitos outros. No século XX, essa integração ganhou mais espaço, com exceção dos anos de enfrentamento das guerras mundiais (1914 - 1945), mas após isso, a

pedagogia continuou conquistando respeito como campo acadêmico com boa velocidade (MIALARET, DOTRENS, 1974).

A História da Educação acompanhou todo o percurso de desenvolvimento da Educação como campo científico, sendo ela uma forma de pesquisar a educação, reconstruir sua trajetória e identificar suas diferentes manifestações nas sociedades ocidentais. A HE foi fundamental nesse processo, pois os primeiros trabalhos de pesquisa educacional foram estudos de caráter histórico: Compayré (1911) afirmou que “a história é a introdução necessária, a preparação para a própria ciência” da educação (NÓVOA, 1996, p. 417-418). Dessa forma, a história da pedagogia foi inicialmente a forma adotada para a fundação de uma tradição de pesquisa em educação.

1.1 Disciplina de História da Educação

A História da Educação, diante desse movimento de cientificização da educação, surge de forma institucional na Europa como disciplina que compõe parte da formação de professores. Nóvoa (1996) acrescenta à cientificação da educação, outros dois elementos que precisam ser considerados no processo de formação da disciplina de HE: a estatização do ensino e a institucionalização dos processos de formação dos professores.

No século XIX, a consolidação dos sistemas de ensino acompanhou a formação dos Estados modernos, incentivando o intercâmbio de ideias e a comparação entre diferentes modelos educacionais. Muitas reformas educacionais tiveram como base as análises internacionais, frequentemente sustentadas por missões de estudo financiadas pelos governos. A educação se tornou um indicador nacional importante, como consequência, a formação de professores se tornou prioridade em alguns países, com a História da Educação ocupando papel fundamental nos currículos formativos (NÓVOA, 1996).

Outros elementos que contextualizam o surgimento da disciplina no século XIX, são apontados por Rico (2009): o desenvolvimento de estudos históricos na Alemanha durante o século, a preocupação com os estudos históricos pedagógicos na Europa, as Escolas Normais (na França e Espanha) ou *Teacher Training Colleges* (Inglaterra), o papel dos acadêmicos na construção do conhecimento histórico para

formação dos docentes, a criação de Museus Pedagógicos nacionais (França e Espanha), a formação de manuais e obras de sistematização do saber pedagógico, e por fim, o desenvolvimento da investigação histórica desde o século XIX ao XX, voltadas à construção de histórias políticas nacionais.

Nota-se, que a disciplina surgiu mediante uma série de mudanças políticas e sociais, que envolveram a formulação de um novo espaço para a educação nas sociedades. Com o aumento da relevância da educação escolar, cresceu a necessidade de profissionalização e teorização acerca dos métodos, definições e projetos educacionais.

Santos (2007) expõe algumas funções que a HE pode ter para os educadores: a primeira, é a função heurística, com um trabalho exploratório de produção de saberes educativos; depois, a função anamnésica, articulando o tempo educativo com a tradição e a inovação; por fim, uma função crítica, analisando os discursos e as práticas, podendo criticar as ideologias, fazer um estudo pragmático ou articulando ensino e pesquisa.

Nóvoa (1996) afirma que em seu início, a HE, teve um caráter predominantemente filosófico, fundamentado na análise das concepções de grandes pensadores desde a Antiguidade até o século XIX. Ao enaltecer o passado, apresentava-se o desenvolvimento educacional e humano como um contínuo avanço, extraindo ensinamentos para o presente e justificando sua inclusão na formação de professores. No fim do século XIX e início do XX, essa abordagem se ampliou para um foco mais institucional, dando ênfase à criação e evolução das entidades escolares, validando decisões políticas por meio do estudo de reformas educacionais. No século XX, críticas vindas de historiadores e sociólogos (frequentemente influenciadas por perspectivas marxistas) trouxeram uma abordagem mais social, promovendo uma renovação metodológica e conceitual. Na atualidade, há uma diversidade de enfoques, destacando o estudo das vivências dos agentes educacionais, retomando perspectivas intelectuais e culturais e resgatando a análise comparativa.

A afirmação de Nóvoa, sobre o ensino da História da Educação em Portugal ter acompanhado tendências internacionais, tanto em sua institucionalização quanto em suas etapas de evolução, pode ser observada no retrato feito por outros autores de países diversos. Por exemplo, Rico (2009), que trata do ensino da HE na Espanha,

afirma que, desde a criação das Escolas Normais, a História da Pedagogia estava presente nos currículos dentro de outras matérias pedagógicas, porém, após a reforma do currículo, feita em 1898, a disciplina só foi aparecer na formação dos alunos que buscavam adquirir o “grau de mestre normal”.

É evidente que em cada país a disciplina seguiu seu percurso particular (trataremos o caso brasileiro de maneira mais particular ainda nesse capítulo), mas é possível identificar tendências internacionais que influem sobre o ensino e a pesquisa dos países. Dentro dessas tendências internacionais, António Nóvoa aponta para uma perda progressiva de protagonismo da HE nos cursos de pedagogia:

Nas décadas de transição do século XIX para o século XX, a História da Educação vai perder, progressivamente, o seu papel de disciplina que permite reconstruir a historicidade do processo educativo – e do esforço de teorização pedagógica – para se transformar, primeiro, numa evocação descritiva de factos, ideias e práticas para consumo dos futuros professores e, mais tarde, num tempo dominado pelas «ciências da observação», numa disciplina sem qualquer utilidade.

Na verdade, o sucesso da História da Educação no início do século XX, com a conquista de um espaço significativo na formação de professores e de uma importante dinâmica editorial, faz-se à custa do esvaziamento das suas dimensões epistemológicas e heurísticas. Trata-se de uma história que perdeu o sentido da sua própria história, e que adoptou um registo técnico e descritivo. Nestas condições o seu declínio era inevitável, pois deixou de ter uma função crítica e teórica e, num tempo obcecado por medidas e observações, deixou de ter qualquer interesse prático para a formação de professores (NÓVOA, 1996, p. 419).

Com base na explanação do autor, podemos considerar que a disciplina de História da Educação passou por processos oscilantes, sendo inicialmente uma das ciências fundadoras do campo educacional, essencial para a formação de professores, e por vezes deixada de canto, sendo apenas um conteúdo protocolar para os docentes.

1.2 Pesquisa em História da Educação

Franco Cambi, na introdução de sua obra *História da Pedagogia* (1999), apresenta uma separação temporal na produção histórica no campo da Educação entre a História da Pedagogia e a História da Educação. O principal critério adotado nesta classificação está ligado à aproximação que a HE teve com a História durante o século XX. Isso fica claro, quando ele afirma que as mudanças historiográficas que

criaram essa divisão, estão presentes nas revoluções feitas pelos historiadores marxistas e os pertencentes à Escolas do *Annales*.

A História da Pedagogia se atentava muito mais a questões teóricas e filosóficas presentes de formas diferentes no decorrer do tempo, enquanto a História da Educação está ligada a uma série de mudanças teóricas, metodológicas e de objeto, que geraram uma expansão das produções.

O autor ressalta que essa História da Pedagogia, era produzida por educadores que estavam participando do processo de institucionalização das escolas, e era ideologicamente orientada na valorização das ideias pedagógicas. Sobre isso, Nóvoa afirma que:

A génese de um pensamento histórico-educativo é indissociável da necessidade que os reformadores do século XIX sentem de dotar os seus esforços educativos de uma história gloriosa, isto é, narrada como uma evolução constante das trevas para as luzes, como um progresso inexorável do passado para o presente e, portanto, para o futuro (NÓVOA, 1996, p. 422).

Desde o segundo pós-guerra, por causa da aproximação da Pedagogia de outras ciências sociais, da consolidação do papel social da educação e do surgimento de um interesse por uma história total, que visava outras esferas da vida humana além das ideias, a História da Pedagogia começou a ser substituída pela História da Educação. Assim, abandonando uma produção teoricista, continuísta e ideológica, passou-se a buscar uma história plural, problemática e articulada.

Sob a influência das revoluções de método, da concepção de tempo e do tratamento dos documentos ocorridas na História, a produção histórica educacional seguiu por um novo rumo, ampliando sua produção. Obviamente, as pesquisas têm seus interesses ligados aos processos históricos do país em que se encontram, por isso, o que colocamos como expansão dos temas e das fontes muitas vezes é pautado pelo contexto geográfico. A divisão elaborada por Franco Cambi serve como um panorama geral e internacional das tendências da HE.

Com relação às revoluções ocorridas no campo da História citadas por Cambi (1999), precisamos conhecê-las para alcançar a compreensão mais ampla dos principais paradigmas elaborados pelos historiadores, que pautam os trabalhos históricos-educacionais desde a segunda metade do século XX.

No mesmo período que começou a se estabelecer a Educação como uma ciência social, a História, inspirada pelo mesmo espírito de cientificação, se reinventou

em busca do seu estabelecimento como uma ciência.

Assim como já existiam reflexões sobre aspectos sociais, educacionais e econômicos antes da consolidação e institucionalização das disciplinas que passaram a se dedicar sistematicamente a esses temas, a História anterior ao século XIX não era reconhecida como ciência. Contudo, é importante enfatizar que a História, quando essas disciplinas começaram a aparecer de forma embrionária, já tinha uma longa tradição.

“A História como a entendemos é uma criação grega” (CARDOSO, 2005, p. 118), iniciada com Heródoto, que foi o primeiro a produzir uma descrição analítica de uma série de conflitos (Guerras Médicas), utilizando dados etnográficos e constitucionais para explicá-los, por meio de testemunho ocular e testemunhos dos participantes daqueles acontecimentos. Heródoto e Tucídides, os historiadores mais importantes da Grécia, devem ser compreendidos como parte de uma revolução intelectual, que ocorreu na região durante o século V a.C, que implicou no desenvolvimento da tragédia, comédia, medicina, eloquência e da filosofia.

A História não era incluída na educação infantil ou dos jovens, a não ser, eventual e exclusivamente, de um ponto de vista literário, estilístico, por meio de passagens lidas e examinadas. Tratava-se, portanto, de uma atividade não-profissional e quase sempre estritamente individual [...] (CARDOSO, 2005, p. 121).

Séculos depois, com a cristianização da Europa, a junção entre História e apologética cristã foi a condutora da produção histórica durante a Idade Média. Nesse período, a História se tornou a auxiliar da moral, da teologia e mais tarde do Direito. Somente no fim desse período, ela volta a ser vista de forma mais independente, como decorrência do crescimento das reflexões políticas e o nascimento da ideia de nação (CARDOSO, 2005).

Para alguns historiadores, a influência do cristianismo sobre a produção histórica criou uma ideia linear do tempo, com começo (gênesis), meio e fim (apocalipse). Cardoso (2005), adiciona a essa discussão, a concorrência de uma visão cíclica, menos representativa, mas que também existiu durante a Alta Idade Média.

A partir do século XV, eventos que já foram citados anteriormente na descrição do desenvolvimento científico ocidental, como o Renascimento, a Reforma Protestante, a descoberta da América, a formação dos Estados nacionais, entre

outros, influenciaram a História a percorrer um caminho em direção à racionalização da sua produção. Durante os primeiros séculos da modernidade ainda havia uma grande quantidade de produções alinhadas com os padrões da Idade Média, mas que também, conviviam com o surgimento de novas noções sobre a história, produzidas pelos filósofos modernos.

As chamadas “filosofias da história” surgiram no século XVIII, com importantes filósofos, como Voltaire (1694 - 1778), Immanuel Kant (1724 - 1804), Herder (1744 - 1803), até chegar em Friedrich Hegel (1771 - 1831). Essas filosofias eram reflexões específicas de filósofos, que propunham uma interpretação da história, baseada na racionalidade e em suas próprias ideias. As “filosofias da história” foram sucedidas pelas “teorias da história”, que emergiram no século XVIII e XIX, e deram forma à História científica que conhecemos hoje (BARROS, 2013).

Mas será apenas com a afirmação de uma pretensão à cientificidade historiográfica e com a delimitação de uma nova especialização centrada na figura do historiador o que incorrerá na concomitante formação de uma “comunidade de historiadores” que já se deixa entrever na passagem do século XVIII para o século XIX – que se estabelecerão efetivamente as condições epistemológicas para que sejam trazidas para o centro da discussão historiográfica as questões teóricas, ao lado das questões metodológicas. (BARROS, 2012, p. 68).

A primeira distinção que é necessário fazer entre os modos anteriores de pensar a produção histórica, isto é, “filosofias da história” ou “teologias da história”, comparadas às “teorias da história”, é que as teorias surgem como produções históricas de caráter científico. Decorrente disso, surge o historiador profissional e a inserção da História como disciplina universitária.

A transição das filosofias para as teorias não ocorreu de forma instantânea, elas passaram por períodos de convivência. Plekhanov (1980), em sua obra *A concepção Materialista da História*, mostra a pluralidade dessas filosofias ao apresentar uma série de formulações filosóficas, iniciando na concepção teológica, passando pela idealista, pela filosofia da história de Saint-Simon, de Auguste Thierry e Mignet, de Schilling, de Hegel, até chegar na de Marx.

Com as “teorias da história”, a História foi “refundada” sob os princípios científicos dominantes do século XIX, dando início às suas primeiras correntes de pensamento: o positivismo, o historicismo e o materialismo histórico (BARROS,

2013).

A Teoria da História é uma novidade que refundará a História – campo de expressão e saber muito antigo –, mas que não nasce com esse mesmo campo de saber. A História é, na verdade, milenarmente mais antiga do que a Ciência; mas será mais tarde refundada por essa mesma Ciência. E a Teoria da História é a cunha que irá ajudar a esculpir essa fratura, essa cisão entre uma História e suas outras (BARROS, 2012, p. 73).

Lowy (1992) diz que é muito mais comum a percepção sobre o embate da concepção positivista com a materialista, e por vezes o historicismo é deixado de lado. Mas para o autor, o historicismo é uma das teorias mais importantes para a teoria do conhecimento, além de, muitas vezes, aparecer articulada com as outras duas correntes.

O historicismo desenvolve sua estrutura conceitual influenciado por pensadores como Herder e Vico, que no século XVIII já questionavam a ideia de homem construída no iluminismo. No século seguinte essa abordagem se tornou mais consistente, abrangendo desde Ranke, que priorizava a narração objetiva dos fatos, até Droysen e Dilthey, que destacavam a subjetividade do historiador e a necessidade de um método interpretativo e não apenas explicativo (BARROS, 2013).

Existem três princípios no historicismo: 1) todo fenômeno humano é histórico, podendo ser compreendido apenas em seu processo histórico, através da história; 2) os fatos históricos (sociais) e os fatos naturais têm natureza distinta, portanto devem ser estudados sob métodos distintos; 3) o sujeito que faz a pesquisa também é histórico (LOWY, 1992).

A principal distinção entre positivismo e historicismo é percebida na concepção do ser humano e no papel da subjetividade na produção do conhecimento histórico. Para os positivistas, o homem possui uma natureza fixa e universal, enquanto os historicistas o veem como um ser em constante transformação. Os positivistas, influenciados pelo modelo das ciências naturais, consideram a subjetividade um obstáculo à objetividade científica, enquanto os historicistas a enxergam como um elemento essencial para a construção do conhecimento histórico. Dentro dessa vertente, alguns tentam controlar a subjetividade, resultando em um "historicismo realista", enquanto outros a aceitam plenamente, configurando um "historicismo relativista" (BARROS, 2013).

O positivismo é herdeiro do iluminismo, o que explica o seu caráter utópico, sua busca por leis sociais, sua ideia de naturalismo positivista (aplicação dos mesmos métodos das ciências naturais nas sociais), e a objetividade científica (LOWY, 1992). Para além dessas características: “O Positivismo iria acrescentar, ao ideal iluminista de Progresso, o conceito de Ordem” (BARROS, 2013, p. 53).

O fundador e maior representante dessa corrente de pensamento foi o pensador francês Augusto Comte (1798-1857). O positivismo foi influente em todas as ciências sociais, não apenas na História. Entre os historiadores, as primeiras contribuições vieram de Taine, Renan e Buckle, influenciando significativamente a historiografia francesa. Nas últimas décadas do século XIX, essa corrente impacta a emergente “Escola Metódica” da França, que foi formalizada em 1876 com a criação da *Revue Historique*. Essa revista reuniu tanto representantes do Positivismo, como Taine e Fustel de Coulanges, quanto historiadores metódicos como Monod e Lavissee. Mesmo compartilhando a visão da História como ciência objetiva, os metódicos discordavam dos positivistas ao não buscarem leis gerais ou determinismos rígidos, aproximando-se em parte do historicismo praticado na Alemanha, especialmente no modelo conservador de Ranke, sem adotar as ideias relativistas de Dilthey. Apesar de sua influência ter diminuído ao longo do século XX, o Positivismo nunca desapareceu completamente e continua sendo uma abordagem historiográfica presente em diferentes momentos (BARROS, 2013).

Foi também no século XIX, em meio a esses embates, que surgiu o terceiro paradigma da História: o materialismo histórico, que foi fundado pelo filósofo alemão e pensador revolucionário Karl Marx (1818-1883), juntamente com o teórico revolucionário Friedrich Engels (1820-1895). As ideias de Marx, posteriormente, foram adotadas, adaptadas e criticadas por inúmeros historiadores (HUGHES-WARRINGTON, 2004).

Barros (2013) afirma que, antes de entender esse paradigma, é fundamental diferenciar o marxismo-leninismo, enquanto programa de ação política voltado para a construção do comunismo, do materialismo histórico, que se apresenta como um paradigma e método de análise dos processos históricos. O marxismo político envolve diversas estratégias políticas, como luta armada, ditadura do proletariado e alianças estratégicas, resultando em múltiplas correntes dentro dessa tradição. No entanto, nem toda proposta socialista se enquadra no marxismo-leninismo, pois há diversas

vertentes que almejam sociedades socialistas, como a social-democracia e o anarquismo. Por outro lado, o materialismo histórico pode ser adotado como ferramenta historiográfica sem estar necessariamente vinculado a um projeto político marxista ou à defesa do socialismo como destino inevitável da humanidade (BARROS, 2013).

Segundo Hobsbawm, a influência de Karl Marx na produção dos historiadores não é evidente “por si mesma”, apesar da centralidade de suas teorias amparadas no materialismo histórico. Isso ocorre, pois Marx não escreveu muitos textos de História. Engels escreveu mais textos de História, as contribuições históricas de Marx estão presentes em seus escritos sobre política e economia. Para Hobsbawm, os historiadores marxistas “[...] não estão apenas comentando Marx mas fazendo aquilo que ele próprio não fez” (HOBSBAWM, 1998, p. 172). Podemos encontrar a explicação para isso em três pontos: a dificuldade de o autor concluir seus projetos literários, a evolução de suas concepções, mesmo após sua morte, e porque ele estudou, em suas últimas obras, a história de forma inversa, partindo do capitalismo.

No livro *A Ideologia Alemã*, Marx e Engel afirmam que “pesa uma maldição sobre o 'espírito', a de ser 'maculado' pela matéria” (MARX; ENGELS, 2007, p. 24), deixando explícita a principal base do materialismo histórico, que é noção de prevalência da estrutura socioeconômica na história. Por isso, para os autores, “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p. 20). Porém, é importante também constatar o aspecto dialético presente na concepção materialista de Marx. Esse é um ponto essencial para compreender o marxismo, sem resumi-lo à uma simples análise econômica, notando que a consciência é também um objeto de análise, mas a diferença, é que ela não é vista de forma isolada ou independente.

Plekhanov (1980) resume a ideia fundamental de Karl Marx da seguinte maneira: “As relações de produção determinam todas as outras relações que existem entre os homens na sua vida social. As relações de produção são determinadas, por sua vez, pelo estado das forças produtivas” (p. 33). Essa síntese evidencia a importância que é dada à história na teoria marxiana, já que, o estado das forças produtivas é determinado pelos processos históricos.

Durante o século XIX, esses três paradigmas disputaram espaço entre os historiadores. No caso do marxismo, mesmo tendo surgido no século XIX, a sua “[...]”

presença entre os historiadores foi muito mais um fato do século 20 do que do 19” (CARDOSO, 2005, p.146-147). Nesse sentido, no século XX, como já foi revelado por Cambi, a História passa novamente por um período de revolução, e parte dela, já havia sido iniciada pelos historiadores marxistas.

Notaremos antes de mais nada que o marxismo representou muito cedo um papel fecundo nessa renovação metodológica. Na medida em que ele tende a uma história "global" ou "total", que deve ao aprender simultaneamente os diferentes aspectos da vida social (o econômico e o mental, o social e o político), ele tem desde suas origens a vocação de se abrir sem restrições às diferentes ciências humanas. Conferindo às classes sociais e à sua luta um papel decisivo, ele volta seu interesse mais para as estruturas do que para o acontecimento superficial, mais para o coletivo do que para o individual, mais para o cotidiano do que para o acidental. Quanto aos métodos quantitativos, será preciso lembrar que Marx já fazia largo uso deles? Não é surpreendente, pois, observar a influência do marxismo no andamento da “história nova”, inclusive no principal expoente da *New Economic History*, Robert Fogel, cuja formação deve muito ao materialismo histórico (BOIS, 1990, p. 245).

É sobretudo a escola dos *Annales* que operou as mudanças mais significativas para formação da concepção de história mais dominante atualmente, tanto na noção de tempo, na utilização das fontes e na ampliação das temáticas abordadas pelos historiadores.

Em sua obra *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia* (1992), Peter Burke apresenta o percurso da renovação historiográfica que surgiu na França e que foi responsável pela reformulação da produção da História do século XX. O historiador aponta para o fato de que, antes do surgimento dessa vertente historiográfica, houve intelectuais em diversos países, durante o século XIX, que questionaram o excessivo interesse dos historiadores pela política, entre eles, Karl Lamprecht, Frederick Jackson, Gabriel Monod, Ernest Lavisse, François Simiand e Henri Berr.

Segundo Dosse (1992), a definição de história havia sofrido poucas mudanças substanciais desde o período de Tucídides até o momento da criação dos *Annales*, permanecendo a ideia de relato e narração das coisas, e com uma comunidade historiadores que mantinha distância das outras ciências sociais.

François Simiand, considerado como um desbravador da área, juntamente com Henri Hauser (DOSSE, 1992), escreveu, em 1903, o livro *Método histórico e ciência social*, em meio ao conflito que surgia entre a História tradicional com as ciências

sociais:

A construção dos fatos humanos, empreendida pela ciência social, tem por finalidade a constituição de uma ciência dos fenômenos sociais análoga às ciências positivas, já constituídas, dos fenômenos naturais. A maioria dos estudiosos não está familiarizada com a concepção científica que se contrapõe aos hábitos de pensamentos solidificados da história tradicional. O espírito do “historien historisant”, aplicado às questões apresentadas pela ciência social, tende, *tendo ou não consciência*, à negação desta ciência (SIMIAND, 2003, p. 30).

Na mesma obra, o autor critica a ideia de exatidão e imparcialidade defendida pelos historiadores de seu período, e afirma o seguinte sobre a predominância da história política:

A predominância, absoluta por muito tempo, da história política e, no interior desta, da história dos príncipes, originou a classificação de fatos segundo os diversos reinados. A obra, há muitos títulos considerável, do senhor Levasseur sobre a história da indústria e das classes operárias, por exemplo, é constituída, essencialmente, por um quadro de história política. Os grandes trabalhos de conjunto, que nos são ainda hoje apresentados, continuam a retirar os seus quadros fundamentais da história política e a encaixar neles, mal ou bem, as mais díspares ordens de fatos. Seria preciso demonstrar o quanto esta classificação está mal-adaptada à maioria dos fenômenos sociais, cuja evolução depende de causas específicas, inteiramente independentes da ascensão ou da morte de tal ou qual monarca, do aparecimento ou desaparecimento, desta ou daquela forma de governo, desde ou daquele regime político? Como, até mesmo para os fenômenos políticos, há divisões melhores que poderiam substituir as vigentes, é mais premente a elaboração de quadros novos para os acontecimentos de outra ordem. O emprego do quadro político foi criticado, mais de uma vez, pelos próprios historiadores, mas como ocorre, frequentemente, as práticas de um corpo de pesquisadores sobrevivem à crítica formulada por alguns dentre eles e continuam a se impor, indiretamente, até mesmo aos autores das críticas (SIMIAND, 2003, p. 75-76).

Em 1929, com a fundação da revista *Annales d'histoire économique et sociale*, um grupo de historiadores, juntamente com um corpo interdisciplinar de pesquisadores, começam a publicar uma série de produções que no começo tiveram predominância econômica, mas logo foram dominadas pela preocupação com o aspecto social e de método (BURKE, 1992).

Elencando as características mais marcantes dos *Annales*, Cardoso (2005) aponta para a crença da cientificidade da História (ainda em construção no período, em direção a uma “História-problema”), a interação com outras ciências (problemas,

métodos e técnicas), a busca pela construção de uma síntese total, o afastamento de produções centradas em personalidades isoladas do coletivo, a utilização de outros documentos (não oficiais), a percepção do caráter múltiplo das temporalidade, a preocupação com o espaço, e a noção da dupla ciência da História, como “ciência do passado” e “ciência do presente” ao mesmo tempo.

Os historiadores dos *Annales* estão pouco preocupados em descobrir as leis da história. Seu empirismo espontâneo conduziu-os a se concentrarem no *como*, muito mais do que no *porquê*, apesar do conceito de história-problema. Esse traço reata também os *Annales* à continuidade do discurso histórico. Marc Bloch e Lucien Febvre permaneceram partidários de uma escritura antropocêntrica, o homem é o único objeto de preocupação do historiador, ele é o próprio sentido de seu trabalho. Certamente, esse homem não é realmente o mesmo da escola metódica, que privilegiava os grandes, os mais altos responsáveis do estado; trata-se, aqui mais do homem dos trabalhos e dos dias, do homem médio (DOSSE, 1992, p. 96).

Burke (1992) apresenta uma divisão da Escola dos *Annales* em três gerações diferentes: A primeira com Bloch e Febvre, a segunda com Fernand Braudel, e a terceira com mais descentralizada, que vai culminar na chamada História Nova.

Marc Bloch (1886-1944) e Lucian Febvre (1878-1956) são os principais nomes da primeira geração, foram os fundadores dessa revista, escreveram obras influentes na historiografia e, principalmente com alguns cargos ocupados por Febvre, deram os primeiros passos de institucionalização dos *Annales*.

Na primeira edição da revista, Bloch e Febvre pautaram três metas: 1) organizar discussões em um fórum, envolvendo historiadores e cientistas sociais; 2) questionar as divisões da história (antiga, média, moderna, e entre primitiva e civilizada); 3) estabelecer uma comunidade das ciências humanas (HUGHES-WARRINGTON, 2004).

Uma das marcas dos *Annales*, foi a abertura colaborativa que fizeram com as outras ciências, como a economia, a geografia, e principalmente a sociologia. Havia também um esforço pelo distanciamento da história política:

Em suma, o reencontro entre história e sociologia que o projeto multidisciplinar dos *Annales*, apesar de tudo, encarna, se faz, na França, contra a história política condenada pela excessiva reticência em relação ao espírito sociológico.

Esse desprezo pela história política é amplamente comprovado na leitura do índice dos *Annales*. Entre 1929 e 1976, a revista dedicou menos de 5% de seus artigos à história política (DÉLOYE, 1999, p. 20).

A segunda geração, foi liderada por Fernand Braudel (1902-1985), um discípulo e sucessor de Febvre, que se tornou o historiador mais poderoso da França, mantendo influência burocrática na universidade (fundos, nomeações, publicações e recursos), mas também, escrevendo obras de grande relevância. Além de Braudel, houve nomes importantes nesse período, como Marc Ferro, Ernest Labrousse, Aftalion, Chaunu, Louis Henry e Goubert (BURKE, 1992).

No trabalho de Fernand Braudel, podemos identificar uma aproximação do historiador com a geografia, a partir da valorização do espaço como aspecto fundamental para a análise dos processos históricos, além da ênfase na permanência das estruturas de longa duração. Sobre o mediterrâneo, ele afirmou: “[...] tudo, ou quase tudo, permanecia no mesmo lugar [...]” (BRAUDEL, 1996, p. 26), as alterações mais relevantes estavam na superestrutura. O autor, em outro momento afirmou: “Creio assim na realidade de uma história particularmente lenta das civilizações, nas profundezas abissais, nos seus traços estruturais e geográficos” (BRAUDEL, 1978, p. 25).

Braudel, enquanto reconhecia a influência de Marc Bloch e Lucien Febvre, também reformulou suas abordagens para responder ao avanço do estruturalismo representado por Claude Lévi-Strauss. Ele propôs uma história como ciência central entre as ciências humanas, apropriando-se de seus métodos para fortalecer a disciplina histórica. Muito influenciado pela geografia francesa e por pensadores como Marcel Mauss, Braudel buscou reduzir o ritmo da narrativa histórica e ampliar seu campo, aproximando-a do estudo das civilizações (DOSSE, 1992).

A história braudeliana pretende ser antes de tudo síntese, como a antropologia, mas com a superioridade do pensamento espaço-temporal. Retoma a herança da primeira geração de *Annales*. A duração condiciona todas as ciências sociais e confere um papel central à história. “O tempo, a duração, a história se impõem de fato, ou deveriam se impor a todas as ciências do homem”. A história tem por ambição recuperar a globalidade dos fenômenos humanos, e a única a poder localizá-los e avaliar a sua eficiência em relação a todos os saberes parcelados. Perceber em um mesmo movimento a *totalidade do social* é a grande ambição da história braudeliana. Ela é a única a ter acesso ao que se chama de “conjunto dos conjuntos” (DOSSE, 1992, p. 113).

Cardoso (2005) alega que “[...] após retirar-se Braudel, o periódico em questão deu uma guinada radical em outras direções, muito distintas quanto à concepção da

História” (p. 145). Como resultado, chega-se à terceira geração, que passou por uma etapa de mudanças administrativas, com líderes como Burguière, Revel e Le Goff. Nesse período, o perfil intelectual desses historiadores se tornou mais difícil de traçar, por causa da descentralização do domínio no grupo, assim como a criação de pólos fora da França e o surgimento de ideias criadas no exterior.

Definir o perfil dessa geração dos *Annales* não é uma tarefa fácil, segundo Silveira (2010), pois, em primeiro lugar, há uma dificuldade com a questão dos marcos temporais, depois, o fato de muitos dos historiadores incorporados na terceira geração, tiveram origem na anterior, alguns deles mesclando referências dessas gerações, e outros, dando início à novas ideias.

Podemos identificar algumas configurações predominantes na terceira geração dos *Annales*: 1) busca por interdisciplinaridade com outras ciências sociais, que leva à criação de novos territórios para o historiador; 2) influência da antropologia cultural, que leva ao interesse pelo estudo das estruturas mentais; 3) foros de cientificidade da história, ampliados pelo surgimento do computador; 4) desinteresse pela construção de totalidade; 5) inexistência de denominadores ideológicos comuns, operando a pluralidade; 6) a transformação da memória em objeto; 7) orientação da temporização histórica pela história estrutural; 8) descentramento do homem (SILVEIRA, 2010, p. 42-44).

François Dosse é, provavelmente, um dos maiores críticos do rumo que a historiografia dos *Annales* tomou. Em seu livro *A História em Migalhas* (1992), o autor afirma que a escola dos *Annales* se adaptou à lógica fragmentada da sociedade dos meios de comunicação de massa, oferecendo uma história cultural quebrada em pedaços, voltada ao indivíduo e ao passado imobilizado.

A geração atual não hesita em se desvencilhar do pedestal histórico preservado pelos dois fundadores da escola, e se alinham de tal forma no terreno das ciências sociais que a história se arrisca a perder sua identidade.

De tanto querer conservar o poder e comandar todas as ciências sociais, os membros dos *Annales* acabam por matar a história! (DOSSE, 1992, p. 98).

Perez Zagorin, em resposta ao artigo *Historiografia e Pós-modernismo de Frank Ankersmit* (2001), escreveu o artigo *Historiografia e Pós-modernismo: reconsiderações* (2001), onde aponta alguns problemas dessa historiografia

pluralista, influenciada por modismos.

Ankersmit indica, como solução à superprodução atingida pelo campo da História, a adoção de uma concepção estética da historiografia, com uma atuação dos historiadores muito próxima com a dos psicanalistas, olhando para as brechas e pequenos rastros deixados pelo passado. Para ele: “[...] na fase da historiografia que parece agora ter começado, o significado é mais importante que a reconstrução e a gênese” (ANKERSMIT, 2001, p. 131). Na visão de Ankersmit, o que o historiador pode realizar atualmente, é um recolhimento das “folhas varridas”, para estudá-las de maneira independente das suas origens.

Em resposta a essa proposta pós-moderna para a História, Zagorin afirma que o crescimento e a fragmentação da historiografia contemporânea, causadas por meio da especialização e ampliação do campo, só aumenta a necessidade de integração e síntese nos trabalhos históricos. O que o autor propõe, não é a busca de uma noção plena dos processos históricos, mas isso “[...] não impede ser factível, porém, pensar em temas de larga escala de maneira geral nem sobre questões que transcendem as barreiras de disciplina e especialização [...]” (ZAGORIN, 2001, p. 149).

Em síntese, os *Annales* não atuaram à margem do sistema, mas foram profundamente integrados a ele, ocupando posições estratégicas em instituições como a Universidade de Estrasburgo e o Collège de France, muitas vezes com apoio estatal e internacional. Mesmo não tendo desenvolvido uma teoria unificadora própria, cada geração foi influenciada por pensadores distintos, como Durkheim (primeira), Malthus (segunda) e Foucault (terceira), e contribuíram com importantes conceitos, como o “mental” e a “longa duração”. A história dos *Annales* é marcada por continuidades na defesa de uma história estrutural e de longa duração, mas também por rupturas internas, especialmente na terceira geração, que passou a enfatizar críticas e a fragmentação entre o social e o cultural (SILVEIRA, 2010).

“A historiografia jamais será a mesma [...]” (BURKE, 1992, p. 127), depois das mudanças geradas pelos *Annales*, que expandiram a História para várias áreas, renovaram as teorias e reformularam os métodos. Entre cada geração, houve dominância de diferentes abordagens, passando pelas mentalidades, social, geo-história, quantitativa, demografia, psico-história, e outras mais. Guy Bois (1990) nos lembra do papel importante do marxismo para a renovação da historiografia contemporânea, pois além do papel importante desempenhado na renovação

metodológica, também afirma que o marxismo e a História Nova se alimentam, caminham lado a lado e por vezes rivalizam com suas desconfianças recíprocas.

Eric Hobsbawm, ao responder sobre o progresso da História no século XX, resume bem a trajetória percorrida neste campo:

A história fez progresso neste século, um progresso arrastado e em ziguezague, mas um progresso autêntico. Ao dizer isso estou dando a entender que ela pertence às disciplinas para as quais a palavra “progresso” pode se aplicar corretamente, que é objetivo e real, ou seja, o desenvolvimento histórico complexo, contraditório, mas não fortuito, das sociedades humanas do planeta. Sei que existem aqueles que o negam. É inevitável que a história esteja tão profundamente impregnada de ideologia e política que seu próprio tema e objetos sejam, de tempos em tempos, colocados em questão, especialmente quando se lembra que suas descobertas resultam em consequências políticas indesejáveis. Isso foi evidenciado pela história acadêmica alemã no período anterior e, de fato, posterior a 1914 (HOBBSAWM, 1998, p. 81).

Essas mudanças ocorridas na historiografia do século XX foram apropriadas pela história produzida por educadores, rompendo com a História da Pedagogia e estabelecendo a História da Educação (CAMBI, 2002). Sanfelice (2017) afirma que “A escrita da história da educação sofreu, ao longo dos tempos, alterações que decorreram das mudanças que o próprio modo de produzir o conhecimento histórico em geral vivenciou” (p. 35).

Para Saviani (1998), o significado de Educação está atrelado diretamente ao significado da História, por causa disso, a implicação sobre as pesquisas histórico-educacionais é ainda mais evidente, seja pela determinação histórica que se atribui ao objeto (educação), ou pelo fato de que se estuda o objeto sob a ótica da História.

Inicialmente, o positivismo era o paradigma mais utilizado nas pesquisas histórico-educacionais (BUFFA, 2001), depois, o marxismo e algumas ideias ligadas às duas primeiras gerações da Escola dos *Annales* começaram a ser influentes no campo. Mas, como afirma Bittar (2009), desde a década de 90, impulsionada pela crise do marxismo, a História da Educação passa por uma hegemonia dos paradigmas pós-modernos, com o domínio da nova história cultural. Nesse sentido, “[...] a história da educação acompanha também aquelas propostas plurais que decorrem da ciência da história” (SANFELICE, 2017, p. 39).

Gordon e Szreter (1989) na introdução da obra *History of Education: The Making of a Discipline*, explica que a “velha” História da Educação passou a ser

criticada, na Grã-Bretanha e no mundo todo, porque se limitava a estudar grandes pensadores e escritores de forma biográfico-intelectual, quase sempre ignorando o contexto social em que estavam inseridos e as discrepâncias entre suas ideias e as práticas educacionais reais da época. Além disso, havia um foco exagerado em legislações educacionais, analisando detalhadamente atos parlamentares e seus promotores, mas sem discutir aspectos como a adequação, o momento político ou os vieses ideológicos dessas leis. Também se percebia uma concentração excessiva no estudo de instituições formais, especialmente as de elite, como faculdades prestigiadas e grandes escolas públicas, deixando de lado outras formas de educação informal, como a promovida pelas famílias ou bibliotecas. Essa abordagem institucional tradicional era frequentemente acrítica ou até elogiosa, e seus textos, em geral, eram predominantemente descritivos, sem análises profundas, amplitude interpretativa ou sofisticação teórica, falhando em estimular reflexões mais complexas sobre a educação. Foi esse conjunto de limitações que impulsionou o surgimento de uma nova história da educação.

Nessa renovação da historiografia educacional, a revista *Annales* teve um impacto significativo na produção da história da educação ao promover uma ampliação do escopo do estudo histórico, especialmente na França e em outros países do continente europeu. Ao enfatizar a história social e econômica, além de incorporar perspectivas antropológicas e culturais, os *Annales* contribuíram para que a história da educação deixasse de ser vista apenas sob uma ótica tradicional, centrada em eventos políticos e biografias de figuras importantes. Essa abordagem mais ampla incentivou os historiadores da educação a considerarem os contextos sociais e culturais nos quais as práticas educativas estavam inseridas, enriquecendo a compreensão do processo educativo e incentivando a adoção de métodos interdisciplinares. Em suma, os *Annales* ajudaram a consolidar a história social da educação como um campo legítimo e relevante dentro da historiografia, influenciando decisivamente a maneira como a educação foi estudada e interpretada (GORDON e SZRETER, 1989).

Atualmente, um historiador da educação, na perspectiva de Lowe (2002), deve ser um pesquisador que reflete profundamente sobre o significado e o propósito de seu trabalho, utilizando uma investigação científica que envolve a formulação de hipóteses, a busca rigorosa por evidências e a construção de argumentos sólidos

baseados no peso dessas evidências. Esse historiador distingue seu trabalho por meio de metodologias específicas, que incluem o uso de generalizações de curto prazo para dar sentido aos fenômenos sociais estudados, reconhecendo as limitações desses termos. Além disso, ele mantém uma mente aberta quanto às fontes utilizadas, considerando desde documentos escritos até testemunhos orais, sempre atento às restrições e possibilidades de cada tipo de fonte. O historiador da educação também integra insights de outras disciplinas, como sociologia e psicologia, para enriquecer sua análise, sem perder de vista o que torna seu campo singular.

Saviani (2006) afirma que, no momento atual, a História da Educação passou a privilegiar aspectos diferentes daqueles que eram enfatizados anteriormente, quando o foco se restringia às ideias e às instituições oficiais. Ao longo do tempo, seus enfoques teóricos também foram modificados, tendo transitado inicialmente pelo Positivismo, posteriormente pelo Marxismo, pela vertente dos *Annales* e, atualmente, pela História Nova.

Bittar critica a nova História da Educação, afirmando que:

Na atual hegemonia, quanto mais desconectados, fugazes, isolados, tênues, rarefeitos, fortuitos, bizarros e excêntricos forem os objetos de pesquisa, mais eles serão nobres e relevantes para o conhecimento histórico (BITTAR, 2009, p.492).

Aldrich (2003) também critica a historiografia pós-moderna, por rejeitar a busca pela verdade histórica, defendendo que a história seria apenas uma narrativa inventada, sem possibilidade de acessar realidades objetivas do passado. Ele aponta autores como Keith Jenkins, que considera “verdade” apenas uma figura de linguagem, e Alun Munslow, que define a história como construção pessoal baseada em escolhas éticas, como exemplos dessa visão que relativiza os fatos históricos. Para o autor, essa postura é problemática, pois ignora que, embora o conhecimento histórico seja sempre parcial e interpretativo, ainda assim existem realidades passadas que podem e devem ser investigadas com rigor. Ele defende que o historiador da educação, em especial, tem o dever de buscar a verdade de forma responsável, pois sem compromisso com a veracidade, corre-se o risco de cair em discursos vazios ou manipuláveis, enfraquecendo o papel social e crítico da história.

1.3 - A História da Educação no Brasil

Em primeiro lugar, é necessário diferenciar o surgimento do campo da História da Educação das primeiras produções histórico-educacionais. Autores como Vidal e Faria Filho (2003), assim como Nunes (2000), apontam que houve uma produção anterior à constituição desse campo como disciplina científica, o qual só veio a se consolidar no âmbito da pesquisa no Brasil após a década de 1930.

Podemos considerar que o primeiro trabalho sobre a educação no Brasil foi um artigo escrito por Frederico José de Santa-Anna Nery, intitulado de "L'instruction publique au Brésil", publicado na Revue Pédagogique em 1884. Nesse texto, o francês demonstrava, por meio de estudos estatísticos, que a instrução pública no Brasil, no ano de 1877, tinha uma frequência escolar 12% maior que a francesa.

José Ricardo Pires de Almeida escreveu, em 1889, o primeiro livro que se dedicou exclusivamente à narração da história da educação brasileira, "L'Instruction publique au Brésil: histoire et legislation (1500-1889)". A obra mantinha um discurso parecido com o de Santa-Anna Nery, afirmando, por meio de estatísticas, que a educação brasileira tinha números positivos, mas dessa vez, comparando com países sul-americanos, como a Argentina. Esse texto, não foi utilizado nas Escolas Normais, mas foi uma referência presente em obras de nomes importantes da historiografia da educação brasileira, como Júlio Afrânio Peixoto, Primitivo Moacyr, Fernando de Azevedo e Theobaldo Miranda dos Santos (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

Almeida foi membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), e compartilhava do interesse da instituição em tratar e arquivar documentos necessários para a história e geografia do Império brasileiro. Além disso, é importante destacar que predominava, no IHGB, o interesse em investigar as origens da nação brasileira, bem como o forte domínio do paradigma positivista sobre as produções do instituto.

O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi fundado em 21 de outubro de 1838, como uma associação científica dedicada a metodizar, arquivar e publicar obras que fossem importantes para a história e a geografia brasileira. Era um estabelecimento que se diferenciava das regras do mundo acadêmico, e funcionava de uma forma mais parecida com uma sociedade da corte, pois sua seleção não era feita pelo critério de competência na área de atuação dos autores. As bases

interpretativas do Instituto eram pautadas em uma História católica, patriótica e vinculada à política oficial, seja no império ou na república (SCHWARCZ, 1989). Como ressalta Saviani (2008), o IHGB representou uma das primeiras iniciativas de preservação e construção da memória educacional brasileira, seguindo uma orientação positivista, a instituição coletou, arquivou e publicou diversos documentos.

Essas características do IHGB, apontadas por Saviani, podem ser observadas nas contribuições de Benjamin Franklin Ramiz Galvão, que em 1881 escreveu a *História Literária e das Artes do Catálogo*, organizada para a Exposição de História do Brasil; no capítulo "A instrução e a imprensa: 1500-1900", escrito por José Veríssimo Dias de Matos no *Livro do Centenário*, publicado em 1900 e coordenado por Galvão; e, por fim, na organização do *Dicionário Histórico, Geográfico e Etnográfico Brasileiro*, publicado pelo próprio IHGB no centenário da Independência, que continha o capítulo "Instrução pública, notícia histórica de 1822 a 1922", de M.P. Oliveira Santos (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

Contudo, até então, as produções sobre história da educação eram capítulos de obras que tratavam da cultura e da história de uma maneira geral. Clarice Nunes, esclarece esse ponto ao estudar os livros de história da educação do período:

[...] em sua esmagadora maioria, os livros selecionados aparecem como casos pontuais e oportunos dentro das trajetórias intelectuais dos seus autores, os quais apenas esporadicamente assumem o papel de historiadores da educação, lançando compêndios que engrossam uma bibliografia extremamente diversificada e que inclui textos para teatro, literatura, didática, filosofia, sociologia, geografia, biologia, psicologia, estrutura e funcionamento do ensino, administração escolar, educação física, textos especializados da área médica, odontológica e de legislação, técnicas comerciais, religião, gramática e cartilhas (Nunes, 1996, p. 69).

A autora destaca que, nos livros escolhidos, o título, as raras ilustrações, a forma de organização dos assuntos ou as lacunas temáticas, a bibliografia, os anexos e os apêndices podem constituir objetos de interrogação reveladores de certas formas de narrar a história e de conceber a formação docente. Em parte deles, a história da educação brasileira aparece em capítulo específico ao final da publicação ou como apêndice. Alguns trazem em anexo os programas das escolas normais, segundo as circulares ministeriais que estavam em vigor.

O primeiro livro sobre história da educação foi *A instrução e o Império: subsídios para a História da Educação no Brasil, 1823-1853*, escrito por Primitivo

Moacyr em 1936, que deu origem a uma série de livros sobre história da educação, intitulados de *A Instrução Pública*. Moacyr tinha vínculo com o IHGB e com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), isso fica evidente no patrocínio aos 7 volumes de sua obra sobre educação, mas também na proximidade que o autor tinha com educadores ligados aos institutos, como Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

Nas décadas seguintes, o IHGB lançou a obra *Subsídios para a história da educação brasileira*, uma série composta por onze volumes, iniciada em 1940, editados entre 1942 e 1951. Nessa coleção havia os atos e fatos de maior importância da educação brasileira, oficial ou privada, em todos os Estados nos anos de 1940 a 1950 (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

O INEP, por outro lado, ao longo de 1950 teve um aumento nas dificuldades para a execução de pesquisas, pois o Instituto estava se transformando em um órgão de caráter legislador. Em 1952, Anísio Teixeira assumiu como presidente, buscando revigorar a investigação sobre a situação do ensino no território nacional, dessa forma, incentivou e divulgou as análises, realizadas por cientistas sociais. Em 1955 foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), ligado ao INEP e ao Ministério da Educação e Cultura, esse centro foi distribuído em centros regionais e esteve envolvido em pesquisas importantes no âmbito educacional. De modo geral, Teixeira já era um educador envolvido na formação do campo de pesquisa em educação, desde a década de 1930, quando houve a implantação das primeiras experiências de pesquisa em educação no país, até o processo de introdução dessa área de pesquisa na universidade brasileira, na década de 1970 (VIEIRA, 2013).

Pensando na produção de conhecimento intelectual e científico na área de educação no Brasil, podemos considerar que antes de 1930 havia uma postura de recepção das ideias pedagógicas e educacionais, essa postura abrange a pedagogia colonial, que importava os métodos católicos, até as vertentes tradicionais, laicas e mesmo as primeiras manifestações das ideias escolanovistas. A pesquisa dos fenômenos educativos, feita por grupos organizados sob modelos teóricos e protocolos de pesquisa, surge na década de 30, acompanhando o movimento de institucionalização das ciências humanas e sociais. No caso da História da Educação, impulsionada pelo surgimento da disciplina de HE no Brasil.

1. 3.1 Disciplina de História da Educação no Brasil

Devemos considerar que a formação das disciplinas escolares não é linear, pois suas “constituições são lentas e se fazem entre avanços e retrocessos, rupturas, descontinuidades, mas também entre consensos” (GUIMARÃES; GATTI JR., 2012, p. 55). Nesse sentido, a disciplina de História da Educação surge, no Brasil, sob um processo amplo de reforma, com base nos princípios escolanovistas, que se iniciou com mudanças na educação básica, mas que demandou mudanças nos currículos de formação dos docentes. A disciplina de História da Educação sempre esteve integrada à formação docente, refletindo tanto os desafios e incertezas desse processo quanto seus avanços e conquistas. São poucos os casos em que o ensino de História da Educação esteve presente em cursos de cultura ou história, fora do campo da Educação. (NÓVOA, 1996, p. 419-420).

Desde sua origem, a História da Educação e a Pedagogia se desenvolveram de forma interdependente. Inicialmente, formavam um único conjunto de saberes, mas, com o tempo, especializaram-se e consolidaram seus conteúdos. Essa relação simbiótica permitiu que ambas adquirissem autonomia, tanto como disciplinas escolares quanto como áreas de pesquisa acadêmica. Antes da constituição das disciplinas de HE, em seu “pré-curso”, já era encontrado no interior de alguns cursos e disciplinas, propostas de ensino sobre a História da Educação. (GUIMARÃES; GATTI JR., 2012, p. 56).

Em 1883-84, o Dr. Carlos Maximiano Pimenta de Laet recomendou, no Congresso de Instrução do Rio de Janeiro, a inclusão da "história da Pedagogia" no currículo de formação docente, dentro da disciplina de Pedagogia e metodologia geral. No Rio Grande do Sul, desde 1876, a História da Educação já fazia parte do conteúdo de Pedagogia, abordando sua evolução, divisões e aplicações práticas. O Padre Joaquim Cacique de Barros, primeiro professor de Pedagogia e diretor da Escola Normal do Estado, criada em 1869, foi um defensor da inclusão da disciplina, destacando sua importância em 1872. Em 1906, o Decreto nº 874 manteve a História da Educação integrada à disciplina de Pedagogia, com aulas sobre história, educação física, intelectual e moral, e prática docente (BASTOS, BUSNELLO, LEMOS, 2006).

O surgimento da disciplina ocorreu no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1928, e pode ser considerado como um marco da consolidação do campo da História da Educação. A disciplina foi parte de um conjunto de ações promovidas

por Fernando de Azevedo na reformulação da instrução pública do Distrito Federal iniciada em 1927. Como afirma Vidal & Faria Filho:

A disciplina surgia no contexto das reformas que, nos anos 1920, pretendiam modificar a educação nacional, introduzindo princípios da escola ativa, posteriormente aglutinados em torno do ideal da escola nova no ensino primário, e elevando o preparo docente pela ampliação e especialização do curso normal. Talvez sua introdução curricular tenha sido impulsionada pela onda de artigos *avaliativos* da instrução pública, editados nos vários jornais brasileiros, em outubro de 1927, por ocasião do centenário da Lei do Ensino Primário no Brasil, numa vaga comemorativa iniciada em 1922, por ocasião dos 100 anos da Independência, aglutinando um conjunto de ações de cunho diverso, realizadas na capital brasileira, como o arrasamento do morro do Castelo e a Exposição Internacional" (VIDAL & FARIA FILHO, 2003).

Para Saviani (2008), o ensino de história da educação, que começa a ser inserido a partir de 1928 no Brasil, é um dos vetores da construção da memória histórica educacional brasileira, juntamente com a preservação da memória, iniciada pelo IHGB, e a historiografia da educação, que trataremos no próximo tópico do texto.

Desde então, começaram a surgir disciplinas de história da educação em outros cursos de formação no país, como resultado da propagação dos valores escolanovistas entre os educadores brasileiros. Guimarães e Gatti Jr (2012), mostram como esse processo ocorreu no Estado de Minas, com a liderança de Francisco Campos, em um contexto de reformulação do ensino do Estado, entendendo que o Ensino Normal era fundamental para a qualidade do ensino primário, pois a formação dos professores influencia diretamente sua atuação. Os problemas do ensino primário não estavam no currículo, mas na preparação dos docentes, que careciam de uma formação mais sólida, abrangendo aspectos teóricos, práticos, psicológicos, intelectuais e morais. Assim, a melhoria da educação dependia do aprimoramento na capacitação dos futuros professores. Diante desse diagnóstico apresentado no Regulamento do Ensino Normal, de 1928, foram criadas novas disciplinas, como "Biologia e Higiene e de Psicologia Educacional", "História da Civilização" e "História da Educação".

Pode-se notar que a disciplina seria ministrada em dois anos (respectivamente sob a forma de História da Civilização e História da Educação), sendo que, no primeiro ano, os conteúdos estão mais voltados para um panorama histórico desde as primeiras civilizações até os fatos contemporâneos à Reforma Francisco Campos. Nota-se uma visão linear e sucessiva dos fatos, com citações dos eventos

considerados mais importantes para a civilização humana em todos os tempos históricos.

No segundo ano, os conteúdos programáticos estão mais voltados especificamente para a História da Educação propriamente dita, buscando explicitar as vinculações consideradas significantes para a consecução das instituições, métodos e processos educativos. (DE LIMA, GATTI JR, 2011, p. 775).

Podemos tomar como exemplo o Rio Grande do Sul, onde a disciplina ganhou espaço em 1929, com o Decreto nº 4.277, que a incluiu no currículo da Escola Normal de Porto Alegre. (BASTOS, BUSNELLO, LEMOS, 2006). Outro exemplo é o Pará, que, entre 1871 e 1980, passou por 17 reformas educacionais que alteraram o currículo da Escola Normal, porém, a disciplina História da Educação foi introduzida apenas na 8ª proposta curricular, em 1936, sendo ofertada no Curso Preparatório para a 3ª série (CORRÊA, 2019).

Em 1939, o currículo do Curso de Pedagogia da Universidade do Brasil, através do decreto-lei n. 1.190, incluiu a disciplina de "história da educação". Já em 1946, na estruturação em âmbito nacional que ocorreu por meio do Decreto chamado de "Lei Orgânica do Ensino Normal" (decreto-lei n. 8.530), a disciplina de "história e filosofia da educação" apareceu no currículo (SAVIANI, 2006 e 2008).

Corrêa (2019) afirma que "Houve diversas morfologias adotadas na montagem da arquitetura curricular aplicada à formação do professor normalista", e por vezes, a disciplina "era enaltecida como essencial ou sofria martírio até ser consumada sua crucificação" (CORRÊA, 2019, p. 21).

Após o período de reformulação educacional promovida no interior dos Estados, ocorreram reformas educacionais que foram promulgadas durante a década de 1940, em âmbito nacional. Durante o Estado Novo, sob o comando de Getúlio Vargas, foram oficializadas as "Leis Orgânicas do Ensino", entre 1942 e 1946, tendo Gustavo Capanema como ministro da educação. Nesse período foram promulgadas as leis do Ensino Industrial, em 1942, Ensino Secundário, em 1942, e Ensino Comercial, no ano de 1943, além da criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), em 1942. No governo provisório, momento seguinte ao Estado Novo, com o comando de José Linhares, houve a publicação de Leis Orgânicas do Ensino Primário, Ensino Normal e Ensino Agrícola, e a criação do Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), todos em 1946 (DE LIMA, GATTI JR, 2011).

Em 1940, a criação dos cursos de Pedagogia nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, os estudos pedagógicos, incluindo a História da Educação, ganharam destaque (Decreto-lei nº 1190/1939). A Faculdade Nacional de Filosofia foi instituída para formar intelectuais e preparar docentes para o ensino secundário e normal, organizando-se em cinco seções: Filosofia, Ciências, Letras, Pedagogia e Didática. O Regimento Interno, aprovado em 1942, definiu o curso de Pedagogia em três anos, com disciplinas como História da Educação presente na segunda e terceira séries (BASTOS, BUSNELLO, LEMOS, 2006).

O Ensino Normal também passou por uma reformulação, com a Lei Orgânica que entrou em vigor através do Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Mesmo tendo sido promulgada após a ditadura varguista, a construção do projeto ocorreu na gestão anterior, mesmo assim continha características menos centralizadas que as versões do anteprojeto. Assim, ela consolidou, em âmbito nacional, tendências já presentes nas reformas estaduais desde o final da década de 1920, influenciadas pelo movimento escolanovista. A legislação promoveu a introdução de disciplinas das humanidades, como Sociologia, Psicologia e História, além de incorporar a disciplina História e Filosofia da Educação na formação docente. Também podemos observar a valorização das ciências naturais, associadas a políticas higienistas, e a preocupação com a profissionalização dos professores, integrando teoria, prática e metodologias de ensino (DE LIMA, GATTI JR, 2011).

As reformas estaduais do Ensino Normal após a promulgação da LDB 4.024/61 concentraram-se, sobretudo, em alterações nos currículos, sem impactar diretamente a organização administrativa e financeira dos sistemas educacionais. A maioria dos estados preservou a formação dual dos normalistas, com cursos em níveis equivalente ao ginásial e colegial, o que refletia a persistente escassez de docentes qualificados para atuar no ensino primário. Paralelamente, em Minas Gerais, a disciplina História da Educação passou por sucessivas mudanças durante a década de 1960, influenciada pelas novas diretrizes da LDB. Inicialmente ausente como matéria obrigatória, conforme a Resolução n. 3/63, foi posteriormente incorporada de forma facultativa pela Resolução 89/68 ou combinada à Filosofia da Educação, seguindo a Lei Orgânica do Ensino Normal 8.530/46 (DE LIMA, GATTI JR, 2011).

Warde (1998) afirma que até os anos 1960, dadas algumas exceções, por vezes a História da Educação apareceu como um apêndice da Filosofia da Educação,

quase não aparecendo nos cursos de formação como uma disciplina autônoma.

A Reforma de 1º e 2º graus, estabelecida pela Lei 5.692/71, alterou profundamente a formação de professores ao transformar a antiga Escola Normal em uma habilitação profissional de nível médio, chamada "Habilitação Específica para o Magistério" (HEM). Essa mudança integrou a formação docente aos cursos de Pedagogia e reduziu a preparação dos futuros professores a uma entre várias formações técnicas. O currículo da HEM passou a ser dividido em uma formação geral obrigatória e uma parte especial mais flexível, adaptada às demandas regionais. No entanto, as disciplinas teóricas essenciais para a compreensão da prática pedagógica, como História da Educação, foram condensadas, perdendo carga horária e grande parte de sua autonomia. Ao privilegiar a preparação prática e tecnicista dos docentes, essas mudanças desvalorizaram a formação crítica e reflexiva dos professores e reforçaram a visão funcionalista da educação, característica do contexto político autoritário da época (DE LIMA, GATTI JR, 2011). Na Lei 5.692/71, o modelo de formação de professores para o ensino primário mudou o foco dos conteúdos específicos para os métodos e processos de ensino, priorizando a formação pedagógica em detrimento do domínio dos conteúdos. Com o tempo, "[...] o preparo para a docência nas séries iniciais passa a ser partilhado também com o nível superior, remodelando-se os Cursos de Pedagogia, a partir dos anos 80, de modo a aparelhar-lo progressivamente para essa tarefa" (TANURI, 2008, p. 77).

A formação de professores nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura foi assumindo cada vez mais um carácter prático, o que não é favorável para as disciplinas mais teóricas, como a História da Educação. Tanuri (2008) afirma que ainda na gestão de Murilo Hingel no MEC, antes da adesão da LDB (Lei nº 9.394/1996), já era perceptível a propensão à valorização da prática na formação docente. Eunice Durhan, que era membra do Conselho Nacional de Educação, havia apontado para o problema da formação de professores no Brasil, sugerindo como solução, modalidades baseadas na prática.

Juntamente com a valorização da prática, houve um esforço pela flexibilização curricular e pela economia de duração dos cursos, medidas que almejaram a adaptabilidade profissional:

Não há dúvida de que a política de ensino superior que se seguiu à LDB evidencia um tratamento diferenciado relativamente à formação

de professores. Ao mesmo tempo em que enuncia a passagem de toda a formação docente para o nível superior, parece haver uma redução de exigências, sobretudo com relação a um dos locais de formação (ISEs), (principalmente no que diz respeito à titulação e regime de trabalho dos docentes), além da ênfase num curso eminentemente prático e em suas especificidades em comparação com os cursos de bacharelados.(TANURI, 2008, p. 84).

Para Bastos, Busnello e Lemos (2006), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a grande parte dos cursos de formação de professores passou por mudanças para se alinhar às novas diretrizes. Na primeira Resolução do Conselho Nacional do Conselho Pleno (CNE/CP nº 1), de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena”, fundamentada no parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001, foram definidas as diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da Educação Básica em nível superior, destacando que os cursos de Licenciatura devem incluir em seu currículo um núcleo de conteúdos essenciais, integrando teoria e prática. Esses conteúdos devem abordar aspectos filosóficos, históricos, políticos, econômicos, sociológicos, psicológicos e antropológicos, promovendo uma análise crítica da educação na sociedade. Assim, a disciplina História da Educação permanece presente na maioria dos cursos de formação docente, embora com variações em nome, conteúdo e carga horária.

Em 2005, foi publicado o Parecer CNE/CP nº 5/2005 que, juntamente com o Parecer CNE/CP nº 3/2006, fundamentou a Resolução CNE/CP nº 1/2006, estabelecendo as "Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia", que definiu entre os objetivos da formação a necessidade de conhecer e analisar teorias educacionais desenvolvidas no Brasil e na América Latina, promovendo o diálogo com pensamentos de outros contextos para construir boas propostas educacionais. Para os autores, a “meta, para ser plenamente alcançada, necessita um currículo com ênfase nos fundamentos filosóficos, sociológicos e históricos da educação, em uma perspectiva comparada.” (BASTOS, BUSNELLO, LEMOS, 2006, p. 187).

Segundo De Paula, Aroeira e Pinheiro (2025), o percurso das Diretrizes Curriculares do CNE entre 2015 e 2024 revela um movimento marcado por avanços, rupturas e tentativas de conciliação. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 representou

um marco progressista ao propor uma formação docente crítica, democrática e articulada entre formação inicial e continuada, valorizando a docência, a unidade entre teoria e prática, a articulação entre universidade e escola e o vínculo entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, essas diretrizes praticamente não chegaram a ser implementadas, pois foram revogadas pela Resolução CNE/CP nº 02/2019, que instituiu a BNC-Formação alinhada à BNCC, aprofundando uma perspectiva tecnicista, conteudista e por competências, fragmentando a formação inicial e continuada, desvalorizando a profissão docente e provocando ampla contestação acadêmica e institucional.

Diante das críticas e da instabilidade normativa gerada entre 2019 e 2023, o CNE publicou a Resolução CNE/CP nº 04/2024, revogando formalmente as Diretrizes de 2019 e anunciando uma retomada parcial dos princípios de 2015. Embora reincorpore elementos como a valorização dos saberes docentes e a articulação entre universidade e escola, a normativa de 2024 mantém o apagamento da formação continuada e conserva traços centrais da lógica neoliberal, como a centralidade nos conteúdos e competências e a valorização instrumental da prática. Assim, o período de 2015 a 2024 evidencia um percurso tensionado entre projetos formativos antagônicos, no qual a tentativa de conciliar perspectivas inconciliáveis resulta em diretrizes contraditórias e fragilizadas (DE PAULA, AROEIRA e PINHEIRO, 2025).

Fica evidente a disputa permanente entre projetos formativos que defendem um currículo orientado predominantemente pela prática e aqueles que reivindicam um equilíbrio, ou mesmo uma centralidade maior da formação teórica na docência. Tal tensão confirma que a constituição curricular não é um dado neutro ou consensual, mas o resultado de um processo histórico marcado por embates, no qual as disciplinas acadêmicas se configuram como espaços atravessados por disputas político-educacionais.

Em síntese, as Diretrizes atuais mantêm um espaço para as disciplinas teóricas, propondo uma articulação entre teoria e prática, mas continua a valorizar as competências e habilidades no processo de formação dos docentes. No documento, palavras relacionadas à prática, habilidade e competências são muito mais frequentes do que as relacionadas a teoria (BRASIL, 2024d).

Como já havia alertado Tanuri:

O problema é que a ênfase nas competências aliada à preocupação considerada excessiva com o conhecimento teórico, poderá implicar tendência no sentido de diminuir o conteúdo e os conhecimentos hoje apresentados pela escola, tendo em vista o ensino daquilo que é imediatamente útil para a atuação no mercado de trabalho. Assim a valorização das competências, do saber fazer, da prática, se alinhada à exigência de economia e de flexibilidade curricular, poderá subordinar o processo formativo a uma atuação mais imediatista. (TANURI, 2008, p. 86).

Esse conjunto de movimentos e ações nas políticas educacionais brasileiras, demonstram um discurso para a prática, e alguns pequenos apontamentos para a teoria. Esse apreço pela prática, afeta diretamente a autonomia e a importância da HE na formação dos professores brasileiros. O problema não é o foco na prática, mas sim, o abandono de estudos teóricos fundamentais para a formação de um docente.

Lembremos, que além do percurso nacional que a História da Educação percorreu desde a sua primeira aparição na Escola Normal, há que considerar, como foi exposto por Corrêa (2019), ao tratar da disciplina de HE nas reformas curriculares no estado do Pará, que em cada estado brasileiro, há diferentes relações com a disciplina, principalmente quando consideramos os diferentes níveis de centralização da política educacional nacional sobre as políticas educacionais de cada estado. Mas os caminhos específicos de cada estado, seguem as exigências nacionais, assim como suas tendências.

Por fim, cabe destacar que, embora o curso de Pedagogia possua especificidades históricas e estruturais próprias, por sua amplitude formativa, é importante reconhecer que todos os cursos de licenciatura, incluindo a Pedagogia, estão regulados por um mesmo marco normativo nacional. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, definindo princípios, parâmetros curriculares e condições de oferta que se aplicam a todas as licenciaturas, de modo a garantir coerência e qualidade na formação docente em todo o país, ainda que respeitem suas identidades específicas (BRASIL, 2024d). Assim, essas reflexões acerca do percurso legal da formação docente no Brasil (DCN e CNE/CP) são válidas neste trabalho, pois, os cursos analisados abrangem Licenciaturas em humanidades dos IFs em variadas áreas, inclusive as Licenciaturas em Pedagogia.

1.3.2 Historiografia da Educação no Brasil

Alguns autores dividem a produção histórica em educação no Brasil em duas grandes fases: antes dos Programas de Pós-Graduação e depois deles, a partir da década de 1960 (BITTAR, 2012; SANFELICE, 2012). Outra possibilidade, elaborada por Xavier (2011), é dividir em três momentos distintos: matriz político-institucional, político-ideológica e matriz histórico-cultural. Foi com base nessas periodizações, e na contribuição de outros autores, que elaboramos a compreensão da produção histórico-educacional brasileira presente nesta dissertação.

No caso da produção em História no Brasil, vamos seguir a divisão presente na obra, *Historiografia Luso-Brasileira Contemporânea* (1999), de Arruda e Tengarrinha. Os dois historiadores dividem a produção em três períodos: a pré-história da produção (1838-1930), o nascimento da moderna produção histórica (1930-1970), e a consolidação da moderna produção historiográfica (1970-1998).

A partir dessas diferentes periodizações, podemos considerar alguns pontos importantes: Primeiro, que toda periodização é um recorte feito a partir da perspectiva do pesquisador, portanto, não é a única forma de se pensar os caminhos percorridos pela pesquisa em determinado campo.

Também é importante notar que a primeira periodização aplicada baseia-se em um parâmetro que é divisor para todos os campos de produção científica no país: o surgimento da pesquisa no interior das universidades, por meio da pós-graduação. Já a segunda periodização apresenta uma perspectiva norteadas pelos domínios teóricos do campo.

Essas três periodizações argumentam em favor das objeções desse trabalho, tanto no entendimento quantitativo e qualitativo da produção em História da Educação, como no seu percurso alinhado ao campo da História. Assim, propõe-se, a partir de uma mescla das linhas do tempo citadas, a formação de uma linha do tempo que considere aspectos políticos e teóricos do campo da HE.

Desse modo, a historiografia da educação é apresentada neste trabalho em quatro períodos distintos: pré-disciplina de História da Educação (anterior a 1928), político-institucional (1928-1960), pós-graduação (1960-1990) e, por fim, o período contemporâneo (a partir de 1990).

O período pré-disciplina é referente às primeiras obras que já foram tratadas nesse trabalho, de autores como José de Santa-Anna Nery, José Ricardo Pires de

Almeida, Benjamin Franklin Ramiz Galvão, José Veríssimo Dias de Matos, M.P. Oliveira Santos e Primitivo Moacyr.

Poderíamos denominá-lo como “pré-campo”, ou “pré-história da História da Educação” (GATTI, 2007). A opção pela nomenclatura adotada considera que a criação da disciplina de História da Educação é o ponto de partida para a formação do campo (objeto de análise deste trabalho), mas as obras realizadas anteriormente são de grande importância para a compreensão do todo.

O surgimento da disciplina, conseqüentemente cria uma série de espaços e agentes que permeiam a burocracia das instituições educacionais, como discentes, docentes, pesquisas, materiais didáticos, documentos oficiais, e outros elementos que possibilitam a visualização concreta de um campo.

Um dos objetos que surge por causa da disciplina é o manual didático, que, como afirma Sanfelice (2012) e Saviani (2006), vai ter a primeira aparição em 1933, escrito por Júlio Afrânio Peixoto, denominado de *Noções da História da Educação*. Depois dele, foram produzidos muitos outros manuais, por autores como, Francisca Peeters e Maria Augusta de Coomair (1936), Bento de Andrade Filho (1941), Ruy de Ayres Bello (1945), Aquiles Archêro (s/d), Theobaldo Miranda dos Santos (1945), Raul Briquet (1946) e Tito Lívio Ferreira (1966).

A partir do surgimento da disciplina, a História da Educação passa por um período de matriz político-institucional (XAVIER, 2011), com grande influência do escolanovismo, composta por intelectuais atuantes politicamente e participantes da burocracia estatal. Entre esses intelectuais, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo tiveram grande destaque.

Podemos afirmar que “[...] entre os principais expoentes do Movimento pela Escola Nova (MPEN) no Brasil, Teixeira foi o intelectual que esteve mais diretamente ligado ao projeto de desenvolvimento da pesquisa em educação [...]” (VIEIRA, 2013, p. 168). Foi o primeiro a criar um espaço próprio de pesquisa educacional no Brasil, o Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal (1938), durante sua gestão na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Mais tarde, quando esteve à frente do INEP, criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (VIEIRA, 2013).

Se, inicialmente, o IHGB foi importante para os primeiros passos da pesquisa histórica sobre a educação brasileira, em um segundo momento, a instituição que

exerceu maior influência nesse campo foi o INEP. Criado em 1938, o INEP desenvolveu um trabalho voltado à documentação e à informação educacional, surgindo em um contexto de crise da Associação Brasileira de Educação (fundada em 1924), que havia sido a primeira organização de profissionais da educação e propagadora das ideias escolanovistas, mas que foi enfraquecida pela ditadura de Getúlio Vargas, iniciada em 1937 (BITTAR, 2012).

Nunes (1996) aponta para dois problemas na historiografia da educação pré-acadêmica, uma indistinção entre a história da educação e a história, e uma cronologia de tempo linear, construída sob a cronologia da história política e econômica.

Presos ao tempo linear, os livros de história da educação examinados constroem seu conteúdo a partir de dois eixos: a organização escolar e o pensamento pedagógico. O primeiro também define não só um lugar privilegiado a partir do qual se registra a memória educacional (o Estado), mas também as fontes privilegiadas para sua reconstituição (os instrumentos legais e normativos), além de conferir um tratamento legalista à narrativa. O segundo eixo elege a evolução das idéias pedagógicas como conteúdo desta história, compila dados biográficos de educadores selecionados e confere um tratamento tipológico à narrativa, isto é, o autor afirma-se como alguém que escreve não com a intenção de expor fatos e sim com o intuito de descrever tipos ou modelos de educação e de educadores (Nunes, 1996, p. 71).

A pesquisa histórica em educação desses períodos iniciais não era produzida em grande quantidade, mas tem grande importância ao constituir os passos de formação do campo, a organização de algumas fontes e a produção de obras que são referência de estudo, tornando-se por vezes, fontes primárias para pesquisas. Foi apenas nos anos 1960 que começaram iniciativas mais consistentes de pesquisa e organização de fontes, especialmente em São Paulo, a partir da Faculdade de Filosofia da USP e de alguns institutos estaduais (TANURI, 1998).

É importante lembrar, como fez Xavier (2011), que houve um momento de grande influência da sociologia sobre a produção educacional brasileira, com atuação central de Florestan Fernandes (1920-1995), e seu esforço de academização das ciências sociais. Bittar (2012), na mesma direção, afirma que a partir de 1950, a sociologia se tornou a principal base nas pesquisas educacionais, produzindo estudos de caráter funcionalista, enquanto o CBPE e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) produziam pesquisas mais empíricas, se voltando aos

problemas nacionais. Enquanto isso, como resultado da obrigatoriedade das disciplinas em Escolas Normais e cursos de Pedagogia, as pesquisas em História da Educação foram produzidas em torno da USP, lideradas por Laerte Ramos de Carvalho.

Tanuri (1998) destaca que Laerte Ramos de Carvalho teve um papel muito grande na produção da História da Educação acadêmica no Brasil. Laerte foi autor de estudos importantes, como *As Reformas Pombalinas da Instrução Pública* (1952), mas também, teve uma atuação evidente na orientação formal e informal de outros pesquisadores. Liderou professores da USP e de Institutos Isolados a se organizarem para desenvolver um projeto coletivo e planejado de escrita da história da educação escolar brasileira, cobrindo tanto o período imperial quanto o republicano. Estimulou o levantamento e a socialização de fontes, gerando o primeiro catálogo informal das obras e documentos existentes em bibliotecas paulistas, que circulava entre os pesquisadores. Defendia ainda uma proposta metodológica de periodização da História da Educação a partir de marcos educacionais, e não apenas política. Esse trabalho, iniciado nos anos 1950, alcançou visibilidade nos anos 1960 e início dos 1970, formando uma tradição sólida de pesquisa na área, mesmo antes da institucionalização dos cursos de pós-graduação.

Outro autor importante nesse período, foi Roque Spencer Maciel de Barros, que em 1955, defendeu sua tese de doutorado sobre o pensamento de Pereira Barreto e seu significado pedagógico, dando início ao estudo sistemático das ideias positivistas no país. Sua tese de livre-docência, publicada em 1959 com o título *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade*, analisou as correntes de pensamento que marcaram o final do Império (cientificista, liberal e católico-conservadora) e seus impactos na concepção de universidade e na defesa da liberdade de ensino. Em 1960, Barros organizou a obra *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, que reuniu textos e discussões da época sobre a campanha em favor do ensino público. Sua produção foi influente sobre outros pesquisadores, como João Eduardo Villalobos, tornando-o uma referência em discussões político-educacionais (TANURI, 1998).

Saviani (2006) também destaca outra frente de produção, composta por autores independentes do Rio de Janeiro, como o padre Seraphim Leite (1938-1980), Zoraide Rocha de Freitas (1954), Luiz Alves de Mattos (1958), Celso Suckow da Fonseca (1961) e Geraldo Bastos Silva (1969).

É evidente que, antes da instauração da pós-graduação brasileira, alguns autores importantes já começaram a se destacar com trabalhos acadêmicos de pesquisa em História da Educação. Contudo, nas décadas seguintes, o número de pesquisas teve um aumento significativo.

Definida por Bittar (2012), como “O divisor de águas na história da pesquisa em educação brasileira [...]” (p. 106), a pós-graduação teve um papel de destaque no percurso do campo da História da Educação no Brasil. Saviani (2008) segue a mesma linha, ao afirmar que: “Com a institucionalização dos programas de pós-graduação de 1970, as pesquisas em educação, de modo geral, e, especificamente, na área de história da educação, começaram a se desenvolver mais sistematicamente” (p. 158).

A experiência universitária no Brasil é recente e teve início de forma tardia devido à ausência de interesse da Coroa portuguesa em criar universidades durante o período colonial. Após a independência, houve propostas para sua criação, mas nenhuma se concretizou até a década de 1930. As primeiras universidades surgiram por agregação de faculdades já existentes, como a Universidade do Rio de Janeiro em 1920. Foi apenas com as reformas de 1931, após a Revolução de 1930, que se instituiu oficialmente o regime universitário no país (SAVIANI, 2002). A consolidação da pós-graduação no Brasil foi resultado de um longo processo, que se intensificou a partir da década de 1950, com a criação de instituições como o CNPq e a CAPES, fundamentais para o financiamento e estruturação da formação científica no país. Durante esse período, firmaram-se convênios internacionais, como o Programa Ponto IV dos Estados Unidos, que possibilitaram a ida de pesquisadores brasileiros ao exterior e a implementação inicial de cursos de pós-graduação no Brasil (MARTINS, 2018).

Segundo Martins (2018), as primeiras experiências *stricto sensu* surgiram no início da década de 1960, com destaque para a Universidade Federal de Viçosa (UFV), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a então Universidade do Brasil (atual UFRJ), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo (ESALQ-USP). A Universidade de Brasília, criada em 1962, já incorporava cursos de pós-graduação como parte de sua proposta institucional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 trouxe uma referência legal à pós-graduação em seu artigo 69, ainda que de forma genérica, delegando às instituições a definição dos critérios específicos.

Paralelamente, houve forte expansão das universidades federais, embora essas não conseguissem articular ensino e pesquisa de forma orgânica nos primeiros anos.

O movimento de reforma universitária, impulsionado por docentes e jovens pesquisadores formados no exterior, foi barrado pelo golpe militar de 1964, que instituiu medidas repressivas e buscou alinhar o ensino superior aos interesses do desenvolvimento econômico. Nesse contexto, foram criados instrumentos de fomento, como o FUNTEC (1964) e o FNDCT (1969), administrado pela Finep, integrando a pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia.

Em 1965, o ministro da Educação Suplicy de Lacerda solicitou ao Conselho Federal de Educação uma regulamentação específica para os cursos de pós-graduação, resultando no Parecer 977/65, de Newton Sucupira, que passou a nortear a pós-graduação brasileira. Esse parecer foi fundamental ao definir a pós-graduação como uma categoria autônoma, distinta da especialização e aperfeiçoamento, e ao classificar os cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) como de natureza acadêmica, comprometidos com a pesquisa e o avanço do saber, estabelecendo as bases do modelo contemporâneo (MARTINS, 2018).

Ainda em 1965, ocorreu a implementação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em nível de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, foi criado o Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Educacional da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A partir de então, começa o que Saviani (2002) intitula de período heróico da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, marcado por grandes desafios e pela necessidade de construir estruturas praticamente do zero.

Saviani (2002) apresenta um levantamento sobre a ampliação dos programas nos anos seguintes: Em 1970, foi criado o Programa de Mestrado em Currículo da Universidade Federal de Santa Maria, fruto de um convênio com a Organização dos Estados Americanos, que levou à fundação da Faculdade Interamericana de Educação. Em 1971, foram criados quatro programas, na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal Fluminense, o mestrado em Filosofia da Educação na PUC-SP e o programa do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas no Rio de Janeiro. Em 1972, mais seis programas foram implantados em universidades federais de Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, além da Universidade Metodista de Piracicaba e da PUC-RS. O processo

continuou com o mestrado em Ensino de Ciências da USP (1973), o programa da Universidade de Brasília (1974), o da UNICAMP e o de Supervisão e Currículo da PUC-SP (1975). A partir de 1976, a pós-graduação em educação no Brasil entra em sua fase de consolidação, com a criação simultânea de programas de mestrado e doutorado, como os doutorandos da PUC-Rio e da UFRGS. Nos anos seguintes, novos programas de mestrado se espalham por diferentes regiões do país, enquanto o doutorado avança com instalações na PUC-SP, USP, UFRJ, UNICAMP e PUC-SP. No início da década de 1980, o ritmo de criação de novos cursos diminui significativamente. A partir de 1984, novos programas de mestrado surgem em diversas universidades e, a partir de 1989, com a reabertura de doutorados, como o da PUC-RS, PUC-SP, UFSCar e UFMG. Após 1990, há uma expansão mais acelerada, com vários programas reconhecidos pela CAPES.

Segundo Bittar (2012), a pós-graduação apresentou seus primeiros resultados teóricos na década de 1970. Entre eles, destacam-se a superação do “pedagogismo”, a criação de uma bibliografia de referências brasileiras, a proliferação de novos vieses teóricos para a pesquisa (que, inicialmente, não utilizava a escola pública como objeto de estudo, por esta ser entendida como um aparelho ideológico de um Estado ditatorial) e, por fim, a partir da influência de Gramsci no final desse período, a compreensão da escola como um objeto com potencial transformador.

Durante essas décadas de consolidação da Pós-Graduação em Educação no Brasil, o materialismo histórico foi a teoria da História que conquistou mais espaço entre os historiadores da educação brasileira, mesmo sob regime ditatorial imposto pelos militares (1964-1985). Em contraste a isso, no campo da História, a tendência que estava tomando as produções, era em direção à historiografia dos *Annales* (ARRUDA; TENGARRINHA, 1999). Sobre isso, Bittar (2012) afirmou:

A produção dessa geração, bem como os primeiros frutos da Pós-Graduação, que começaram a aparecer na segunda metade da década de 1970, forma um conjunto cuja característica é ser uma obra preocupada com as grandes explicações que resultavam em generalizações sobre o Brasil, fosse essa obra baseada no positivismo, como era o caso da maioria, fosse no marxismo. Na educação, obras com essa característica apareceram com os primeiros frutos da Pós-Graduação na segunda metade da década de 1970 e começo dos anos 1980 e foram elas que, segundo Miriam Warde e Luiz Antônio Cunha, tiraram a educação do ‘pedagogismo’ em que se encontrava. Assim, enquanto no campo da História, na mesma época, a tendência era o declínio das obras de caráter mais geral, na educação, por influência do marxismo, que chegou à

pesquisa pela via da Pós-Graduação, o padrão era o de obras mais abrangentes (BITTAR, 2012, p. 105).

Xavier (2011) afirma que durante a década de 60 até a década de 80, os estudos de Marx se tornaram relevantes, assim como as outras pesquisas que estudavam criticamente as instituições e as relações de dominação do sistema capitalista, como os trabalhos de Althusser, Bourdieu, Passeron e Estabiet. Desse modo, podemos considerar que até os anos 1970, houve “[...] uma presença destacada senão hegemônica do marxismo” (CASTANHO, 2006, p. 144) na historiografia da educação brasileira.

Por outro lado, não podemos esquecer que outras teorias ainda tinham muita representatividade entre os pesquisadores:

Inicialmente, as abordagens críticas sobre o papel da escola tiveram como matriz teórica o marxismo, o que não quer dizer que ele tenha sido hegemônico, pois a pós-graduação, obviamente, herdou as epistemologias anteriores, isto é, das pesquisas que eram realizadas antes de sua existência, já que, como citado, elas começaram basicamente na década de 1930. Era o caso, por exemplo, de estudos descritivos, mais preocupados com arrolamento de dados, genericamente denominados positivistas. Diferentemente, a pesquisa realizada nos programas de pós-graduação assumiu o tom de crítica ao sistema capitalista, ao Estado e à escola (BITTAR, 2019, p. 7).

Nunes (1996) critica as produções marxistas desse período, alegando que a Pós-Graduação em Educação absorveu categorias marxistas de forma dogmática, faltando a problematização crítica, foram levados à estagnação de discursos ideológicos com um excessivo discurso baseado em argumentos de autoridade e expressões polarizadas.

Foi justamente a crença salvífica na transformação social que permitiu, em muitos casos, uma espécie de deslizamento das opções religiosas para o campo das opções político-ideológicas. Em outras palavras, permitiu uma percepção mística do marxismo, através da qual o ideal cristão de uma nova ordem, de uma nova organização social surgiu desprovido do fundamento transcendente e cortado da raiz teológica da fé. O paradigma marxista funcionou, para muitos, como tese integradora que substituiu o suporte perdido da onipresença unificadora ou harmonizadora da divindade. Ao invés de uma direção de pesquisa, tornou-se o modelo interpretativo da realidade, a via apaziguadora da produção do conhecimento (NUNES, 1996, p. 77).

Nesse sentido, “Na década de 1990, emerge um novo surto de

desenvolvimento da historiografia educacional brasileira [...]” (SAVIANI, 2008, p. 158), mas para além do aumento quantitativo da produção, é preciso entender a mudança paradigmática que ocorreu nas produções (SANFELICE, 2012).

O fim do século XX acompanhou o desfecho do “socialismo real”, que impactou diretamente o campo epistemológico das ciências humanas, negando o marxismo como teoria capaz de explicar os fenômenos históricos e sociais. Além disso, começou a crescer um novo paradigma histórico, que na França, desde a década de 70, estava ganhando força, a “História Nova” (BITTAR, FERREIRA JR., 2011).

Clarice Nunes concedeu, em 1995, uma entrevista aos professores Marta Maria de Araújo, Marlúcia Paiva Oliveira e José Willington Germano, que foi publicada em 1996 na *Revista Educação em Questão*, e republicada em 2005, na mesma revista. Entre os temas abordados, perguntaram à professora sobre a sua opção pela “Nova História”. Em sua resposta, ela deixa muito claro alguns dos motivos:

Minha opção pela nova história cultural é fruto, de um lado, da exigência que a mim se impôs em termos da fidelidade à construção do meu objeto de pesquisa e, de outro, das discussões travadas com companheiros pesquisadores dentro do Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Com relação ao primeiro aspecto, eu gostaria de frisar que me preocupa muito menos, hoje, a opção teórico-metodológica e muito mais a fidelidade à construção do objeto de pesquisa, no meu caso a escola pública em área urbana no momento da institucionalização da modernidade pedagógica, ou seja, as décadas de vinte e trinta.

Desde 1983, quando ingressei como pesquisadora na PUC/Rio de Janeiro, sentia uma grande insatisfação com a historiografia da educação brasileira. Percebia que o que denominamos de o específico pedagógico não era suficientemente trabalhado nas análises históricas. As determinações em última instância subordinavam de forma acachapante o pedagógico e isto me incomodava muitíssimo. Percebia também que os sujeitos da prática escolar permaneciam apagados. Afinal, o que faziam, diziam, pensavam, sentiam professores, alunos, técnicos, serventes das escolas públicas que investigava? Qual a lógica interna da escola? Seria possível trabalhar, conforme sugere Thompson, compreendendo a determinação como o “estabelecimento de limites” ou “aplicação de pressões?” As leituras a que tenho me dedicado e a pesquisa que tenho realizado me asseguram, até o momento, uma resposta afirmativa. É possível não enjaular a prática escolar, que é sem dúvida uma prática cultural, nas malhas dos processos sociais e econômicos.

De outro lado, o diálogo, com companheiros que buscam construir uma visão mais matizada e complexa dos seus objetos, dentro do GT História da Educação da ANPEd, muito contribuiu para a reorientação dos meus interesses de pesquisa e o reforço da postura que assinalai anteriormente. Aí diria que, oficialmente e institucionalmente, a opção pela nova história cultural se apresenta na XV Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 1992 (NUNES, 2005, p. 256).

Esse último período da produção do campo da História da Educação no Brasil, que se mantém até os dias atuais, se caracterizou por uma mudança teórica nas produções, baseando-se em um movimento que foi gerado no interior da História (*Annales*). Muitos autores se dedicam a compreensão dos benefícios e malefícios dessa hegemonia no campo. Em geral, apontam para a ampliação das abordagens e maior possibilidade de utilização das fontes, por outro lado, criticam, na mesma direção de François Dosse (1992), a fragmentação da produção histórica. Podemos considerar, como fez Tambara (1996), que “há problemas teórico-metodológicos tanto na História da Educação feita ‘em migalhas’, quanto os há na História da Educação feita ‘em remendos’ ” (p. 96).

Ainda nesse período, devemos acrescentar o papel essencial dos grupos de pesquisa, associações de pesquisadores e sociedades científicas na ampliação dos espaços de produção do conhecimento no campo da História da Educação (HAYASHI, FERREIRA JUNIOR, 2010). Bittar (2019) ressalta o papel do Grupo de Trabalho de História da Educação no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT/ANPEd), do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), e a Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE).

Saviani (2006) afirma que o estágio atual da História da Educação brasileira é o de um campo que completou seu processo de formação, o que se evidencia pela consolidação do ensino, da pesquisa e da organização do campo, elementos que, segundo ele, se articulam e constituem uma disciplina razoavelmente coesa. Por organização do campo, o autor se refere ao surgimento de associações (Anped, Cedes, Ande, SBHE), grupos de trabalho (GT/Anped) e de estudo (HISTEDBR), revistas especializadas (*História da Educação*, *Educação em Revista*, *Educação & Sociedade*, RBHE) e congressos realizados periodicamente (congressos internacionais, nacionais e reuniões anuais). Saviani também confirma a predominância da Nova História como enfoque nos trabalhos atuais.

Em uma pesquisa realizada por Hayashi e Ferreira Júnior (2010), foi demonstrado que entre 1970 e 1991, formaram-se 9 Grupos de Pesquisa em História da Educação, enquanto entre 1992 e 2000 esse número subiu para 40. No período de 2001 a 2004, ocorreu um crescimento expressivo, totalizando 59 novos grupos,

com um pico em 2002, quando foram registrados 27. Esse aumento está associado à realização dos Censos do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, conduzidos a cada dois anos, especificamente em 2002 e 2004.

1.4 Aproximações teóricas da História da Educação com a História

Tanto no panorama internacional quanto no nacional, a relação na esfera teórica entre os dois campos tem sido de aproximação. Desde a crescente influência da história cultural francesa até os dias atuais, a História e a História da Educação seguem direções muito próximas no que tange à produção acadêmica.

Saviani (1998) e Falcon (2006) analisaram livros que tratam das principais temáticas abordadas pelos historiadores contemporâneos, chegando à mesma conclusão: a história da educação é muito ausente nas produções da História.

A partir da década de 1970, diversas obras teóricas e historiográficas evidenciaram o crescimento da história cultural, inicialmente restrita à história das mentalidades, mas revelaram também a quase completa ausência de estudos sobre história da educação, demonstrando que essa temática não era considerada prioritária pelos historiadores. Exemplo disso são os volumes organizados por Le Goff e Nora, *Faire de l'histoire* (1976), que, apesar de abordarem novos objetos e problemas da história, não mencionaram a educação; o livro *Domínios da história* (1997), organizado por Cardoso e Vainfas, que, em 19 capítulos, não contemplou essa temática; a obra *Passados recompostos* (1998), organizada por Boutier e Julia, que igualmente ignorou a educação; e *Brasil-Portugal: história, agenda para o milênio* (2001), de Arruda e Fonseca, sem qualquer referência à história educacional. Embora essa tendência varie em outros países, mesmo nos estudos internacionais a história da educação raramente aparece integrada às discussões mais amplas da história cultural (FALCON, 2006).

Enquanto não encontramos muitos trabalhos de historiadores em conexão com o campo da Educação, podemos notar uma proximidade teórica nas abordagens:

Quero fechar minhas considerações argumentando que as questões teórico-metodológicas provocadas pelas pesquisas em História da Educação hoje não se distinguem daquelas que se manifestam em qualquer outra pesquisa histórica; pelo menos, não encontro razões lógicas ou epistemológicas para sustentar algo diferente. Por isso, não tenho nenhuma disposição para sugerir que se combata intencional e organizadamente essas novas tendências; porque, de um lado,

considero qualquer iniciativa nesta direção antidemocrática e fadada ao fracasso; de outro lado, porque através delas, adentra a Educação um gosto pelos arquivos; uma curiosidade inquieta por novos temas; uma certa capacidade de interlocução mais madura com outras áreas de conhecimento e, o que me parece muito promissor, arrefece o viés imediatista, utilitarista e moralista que marcou o itinerário da História da Educação em nossos meios acadêmicos (WARDE, 1998, p. 98).

Diante desse cenário, não há motivos para acreditar em uma influência mútua entre os dois campos, pois o que ocorre, é muito mais uma importação das inovações da História para a HE. Warde (1998) explica a atração dos educadores pela história cultural da seguinte forma: primeiro, porque a História passou a oferecer um espaço adequado para situar a educação dentro de uma perspectiva cultural mais ampla; segundo, porque a história cultural, ao propor novos objetos e problemas, disponibilizou aos educadores vastas fontes antes negligenciadas, como manuais escolares e práticas de leitura e escrita; terceiro, porque atuou como antídoto ao marxismo dominante nas pesquisas educacionais entre as décadas de 1970 e 1980, posicionando-se como alternativa crítica à história social; e, por fim, porque seu relativismo epistemológico permite que os interesses se movimentem livremente, sem o crivo da relevância tradicional, embora isso implique o risco de reduzir os objetos de estudo a meras representações, sem questionar sua existência objetiva.

Por fim, cabe trazer à tona a ressalva feita por Saviani (2006) sobre o crescimento do campo: o autor afirma que a expansão e consolidação foi feita através do reforço da pesquisa e da organização, com o apoio de agências de financiamento, mas em detrimento do ensino.

E o ensino, de modo especial o de graduação, tem amargado em certo abandono agravado pelo fato de que a perspectiva teórica dominante, a nova história, ao fragmentar a produção, também dificulta a sua absorção para efeitos da alimentação dos programas de história da educação como disciplina ensejadas pelo grau de desenvolvimento que atingiu no momento atual, é mister voltar com carinho nossas atenções para o aprimoramento do ensino da disciplina na graduação e na pós graduação (SAVIANI, 2006, p. 18).

Desse modo, a compreensão do campo não pode se limitar a uma reconstituição descritiva de seu percurso, seja no plano disciplinar, seja no âmbito da pesquisa. Impõe-se a necessidade de uma leitura integrada e relacional desse processo, concebendo-o como manifestação de um único campo, cuja inteligibilidade depende da articulação entre a análise histórica de sua formação e uma abordagem

sociológica capaz de revelar as posições, disputas e formas de reprodução que o estruturam.

O desafio proposto por este trabalho consiste em apreender o campo em sua totalidade, compreendendo-o como um espaço social estruturado por posições, disputas e hierarquias específicas. Para isso, torna-se necessário acompanhar um percurso que se inicia nas formulações teóricas que conferem sentido e legitimidade ao objeto, atravessa as diferentes instâncias de produção e reprodução do conhecimento, como a formação dos agentes, a circulação de referenciais e a organização curricular, e se materializa, por fim, nas formas institucionalizadas da burocracia acadêmica. É nesse movimento que se tornam visíveis os mecanismos de consagração, exclusão e redefinição de fronteiras, fundamentais para compreender tanto a relativa autonomia do campo quanto suas relações de dependência com outros espaços de produção científica.

Torna-se evidente que a História da Educação construiu, ao longo de seu processo de formação, uma relação cada vez mais estreita com o campo da História, sobretudo no que se refere às abordagens teórico-metodológicas, à ampliação das fontes e à problematização dos objetos de pesquisa. Esse movimento de aproximação não implicou uma ruptura com o campo da Educação, no qual a História da Educação se constituiu institucionalmente, seja por meio de sua inserção nos currículos de formação docente, seja pela centralidade que ocupa na reflexão sobre os processos educativos. Trata-se, portanto, de um subcampo que se estrutura na tensão produtiva entre dois universos científicos, apropriando-se de instrumentos analíticos da História sem abdicar de sua ancoragem nas problemáticas educacionais.

Essa posição da História da Educação evidencia que sua constituição não pode ser compreendida a partir de uma lógica linear. Ao contrário, o que se observa é a conformação de um espaço científico marcado por disputas simbólicas, redefinições de fronteiras e lutas por legitimidade, nas quais diferentes agentes, instituições e tradições teóricas concorrem para definir o que é reconhecido como produção legítima no interior do campo. Nesse sentido, a aproximação com a História não representa uma diluição da especificidade da História da Educação, mas antes uma estratégia de fortalecimento de sua autonomia relativa, ao ampliar suas possibilidades explicativas e suas formas de inserção no espaço acadêmico.

A compreensão desse movimento exige um olhar atento para os espaços sociais nos quais a História da Educação é produzida, ensinada e legitimada. Considerar o campo como um todo homogêneo tende a obscurecer as diferenças internas que o atravessam, bem como as posições ocupadas por seus agentes em função de suas trajetórias. Uma análise mais atenta às condições concretas de produção do conhecimento, permite reconhecer que a História da Educação se estrutura a partir de múltiplas fronteiras internas, que ora aproximam, ora distanciam, os campos da História e da Educação, sem que isso implique uma dissolução completa de suas especificidades.

Entender a História da Educação como parte integrante do campo educacional, ainda que fortemente dialogada com o campo da História, implica reconhecer que sua unidade não se dá pela homogeneidade, mas pela relação entre posições diferenciadas em um espaço social relativamente autônomo. É justamente na análise dessas relações, e não na busca por definições rígidas ou essências disciplinares, que se torna possível apreender o campo da História da Educação em sua totalidade, como um espaço dinâmico, historicamente situado e permanentemente atravessado por disputas teóricas, institucionais e políticas.

É nesse sentido que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se configuram como espaços privilegiados para a compreensão do campo, uma vez que as disciplinas de História da Educação presentes nas licenciaturas em humanidades dessas instituições se encontram atravessadas por múltiplas determinações. Tais disciplinas não apenas expressam as dinâmicas teóricas que orientam a produção e a legitimação do conhecimento no campo, mas também refletem os arranjos burocráticos da academia e as disputas político-educacionais que incidem sobre a organização curricular, a formação docente e a definição dos conteúdos considerados legítimos. Assim, a análise desse espaço institucional permite observar, de forma concreta, como se articulam as lógicas internas do campo com pressões externas, evidenciando tanto seus limites de autonomia quanto os mecanismos pelos quais ele se reproduz e se reconfigura.

Concluimos aqui, o percurso histórico da HE no Brasil, considerando que o campo se estabeleceu e expandiu, mas não de forma completa e homogênea, veremos agora, como a realidade das disciplinas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia podem nos direcionar diante do diagnóstico de

autores importantes, como Saviani (2006) e Gatti Jr. (2007), sobre a desconexão entre as inovações da pesquisa em comparação com o ensino.

Como afirma Xavier (2011): “[...] as fronteiras que definem diferentes modos de ver e explicar a História da Educação brasileira são menos nítidas do que muitas vezes podem aparentar” (p. 19). Para compreendê-las, é preciso articular a história da disciplina com uma compreensão sociológica do campo científico.

2 Fundamentos Teóricos da Análise do Campo Científico

Depois de acompanhar a trajetória histórica e o contexto em que se insere a História da Educação, precisamos estabelecer os elementos teóricos que fundamentam a perspectiva adotada neste trabalho. Seguindo o conselho de Bobbio (2006, p, 200), agora é o momento de acrescentar teoria à história.

O desafio de olhar para as fronteiras de um campo, ou entre dois campos, como é o caso deste trabalho, é conseguir capturar a natureza dessas divisões, tanto em sua esfera teórica quanto social.

Os dois campos analisados neste trabalho são propícios para estabelecer a ideia de que as fronteiras estão nos homens (ALMEIDA, 2017). Isso porque o estudo da história da educação poderia ser realizado no campo da História, já que este campo estuda a história de diversos elementos presentes na vida humana. Mas, por ser uma construção humana, as fronteiras estabeleceram uma divisão que é mantida na burocracia acadêmica e que segue uma lógica histórica de estabelecimento das disciplinas. Nosso trabalho não é defender ou acusar essas fronteiras, mas reconhecê-las e interpretá-las.

Para evitar confusões, a fronteira neste trabalho deve ser compreendida como um ponto de relação entre duas áreas da ciência que têm uma composição complexa, desde as produções teóricas até as relações práticas entre os atores sociais.

Considerar as fronteiras como objeto de estudo pressupõe a existência de territórios. Para Almeida (2017), território é um termo que, por ter sido extensivamente utilizado por geógrafos, sociólogos e antropólogos, acabou se tornando banal. Por isso, precisamos repensar os conceitos que podem servir como ferramentas para análise do espaço social.

Bourdieu (2008a), é um dos teóricos que abordou o espaço social, afirmando que assim como existe um espaço físico, onde as coisas ocupam uma posição, os agentes sociais estão situados em um espaço. Nessa direção, o autor ressalta que “Como o espaço físico é definido pela exterioridade mútua das partes, o espaço social é definido pela exclusão mútua (ou a distinção) das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais” (BOURDIEU, 2008a, p. 160).

O espaço social às vezes é replicado no espaço físico, embora de forma confusa. A posição social de uma pessoa aparece nos lugares que ocupa,

temporários ou permanentes, e no modo como utiliza o espaço, inclusive de forma ostentatória. Essas estruturas sociais tornam-se difíceis de mudar porque estão enraizadas no espaço físico, e alterá-las exigiria grandes e custosas transformações sociais (BOURDIEU, 2008a). Por vezes, o trabalho do sociólogo, é encontrar as relações entre esses dois espaços diferentes, em outros casos, sua preocupação é, compreender o espaço social a partir de outras métricas de distância.

As grandes oposições sociais objetivadas no espaço físico (por exemplo, ca pital/província) tendem a se reproduzir nos espíritos e na linguagem sob a forma de oposições constitutivas de um princípio de visão e de divisão, isto é, enquanto categorias de percepção e de apreciação ou de estruturas mentais (parisiense/provinciano, chique/não chique, etc.). Assim, a oposição entre a "margem esquerda" e a margem direita (do rio Sena), que os mapas e as análises estatísticas dos públicos (para os teatros) ou das características dos artistas expostos (nas galerias) mostram, está presente no espírito dos espectadores potenciais, mas também no dos autores de peças de teatro ou no dos pintores e críticos sob a forma de oposição, que opera com uma categoria de percepção e de apreciação, entre a arte refinada e a arte "burguesa" (teatro de boulevard) (BOURDIEU, 2008a, p. 162).

O conceito de espaço social proposto por Bourdieu, se aproxima mais da noção de território, do que da noção de espaço utilizada pela maioria dos geógrafos da atualidade. Pois, território e espaço são conceitos diferentes, isso é evidenciado quando notamos que, o primeiro decorre do segundo.

O território é uma apropriação simbólica do espaço, é um espaço marcado por relações de poder, caracterizado por área, recursos, povo, limites e fronteiras, e historicamente associado à formação do Estado moderno. Autores como Ratzel e La Blache destacaram seu papel na consolidação estatal, enquanto pensadores como Kropotkin revelam como ele pode servir a interesses econômicos e expansionistas. Raffestin ampliou essa visão, mostrando que o território não é apenas uma imposição do Estado, mas também uma construção social, resultado de ações humanas e energias projetadas, e que pode servir tanto como meio de dominação quanto de limitação do próprio poder. No entanto, a formação e permanência dos territórios estão intrinsecamente ligadas ao conflito, resultado das disputas de poder, resistências e antagonismos. O território é uma construção permanente e conflituosa, atravessada por dimensões políticas, sociais, culturais e econômicas, sendo, assim, expressão da luta social especializada. A formação, manutenção e perda dos territórios estão diretamente ligadas ao conflito, que emerge das assimetrias de poder

e das disputas por espaço, recursos e identidade. Os territórios são construções sociais e culturais em constante transformação, frutos da resistência contra formas hegemônicas de dominação, se configurando como expressão espacial do conflito social (STÜRMER; COSTA, 2017).

Diante disso, não haverá distinção neste trabalho entre espaço social e território social, como é feita na geografia, já que o conceito apresentado pelo autor abarca as características do conceito de território: espaço, atores, forma de poder, conflitos.

Além disso, é importante esclarecer que o espaço social a qual Bourdieu se refere é uma abstração utilizada para categorizar a realidade, um conceito que serve para compreender as relações sociais, não podendo ser confundida com uma localidade necessariamente física (mesmo que às vezes esses espaços sociais sejam reproduzidos na materialidade geográfica). Como já havia afirmado George (1969): “O espaço de localização constitui apenas um dado que pode ser menos importante do que as diversas formas de *espaços de relação*” (p. 30).

Essa noção de espaço como implementação da coletividade, como é elaborado por George (1969), possibilita-nos pensar a análise sociológica amparada por conceitos da geografia, e vice-versa. Para isso, é importante estabelecer um diálogo com a geografia, mas também é importante compreender a natureza distinta do enfoque de uma geografia social e de uma sociologia que utiliza conceitos geográficos.

À medida que a economia e as sociedades se vão diferenciando, torna-se ainda mais necessário estabelecer nova abordagem da noção de espaço, a distinção entre espaço geral correspondendo a uma tipologia das sociedades globais, e espaço funcional e residencial, relativo à atividade e à vida cotidiana dos grupos que constituem estas sociedades globais: classes sociais, grupos geográficos (sociedades rurais, sociedades urbanas, etc.), grupos profissionais (GEORGE, 1969, p. 37).

Santos (2012) afirmou que o espaço deve ser entendido como um fato social, seguindo a noção durkheimiana, ele deve ser abordado como uma coisa, exterior aos indivíduos, que se impõe a eles e à sociedade. O autor também utilizou a definição de fenômeno social de K. Kosik, para afirmar que o espaço é um fenômeno histórico à medida em que define o conjunto e é definido pelo mesmo, pois ele é produto e produtor, é determinante e determinado.

Na definição de Santos (2012), o espaço articula duas ideias que estão muito presentes na noção de espaço social de Bourdieu, estas são: o espaço como um sistema de relações, como foi definido por Leibniz, e o espaço como um campo de forças, segundo a concepção de François Perroux. Santos afirmou que essas duas definições são articuladas pela noção de relatividade difundida por Einstein, que substitui o conceito de matérias pelo conceito de campo.

O espaço analisado por Bourdieu dialoga com algumas noções de espaço realizadas por geógrafos, mas não pode ser confundida com elas, à medida em que o espaço e o campo, nas obras do sociólogo, são conceitos que permitem uma compreensão da realidade social, não se tratando de uma descrição geográfica. Para ele, o espaço social (campo), é um sistema estruturado a partir de forças objetivas, regido sob uma lógica relacional, muito próximo da ideia de campo magnético, ao impor uma lógica aos corpos a partir de sua gravidade.

A partir da noção de espaço social proposta por Bourdieu, podemos considerar outros conceitos que acompanham uma análise do espaço social, como fronteiras e migração. Mas, antes de definir esses conceitos, precisamos identificar o funcionamento, a composição e as dinâmicas do espaço social ocupado pelos cientistas, ou como Bourdieu prefere chamar: o *campo científico*.

2.1 Sociologia da Ciência

Podemos categorizar este trabalho dentro da tradição da Sociologia da Ciência, uma vez que se propôs a discutir as questões sociais que envolvem o conhecimento humano, mais especificamente aquele produzido no interior do mundo acadêmico.

Para além de Bourdieu, principal referência teórica para a realização desta pesquisa, é necessário considerar alguns autores que foram fundamentais para a constituição dessa área e, inclusive, para fundamentar de maneira sólida a escolha pela análise da ciência como campo social, conforme propõe o sociólogo francês.

Primeiro, precisamos entender que a sociologia da ciência é uma subárea da sociologia do conhecimento, que foi fundada no século XIX e que ganhou espaço durante o século XX. Entre os seus fundadores estão Max Scheler (1874-1928) e Karl Mannheim (1893-1947), mas antes deles, podemos identificar contribuições

importantes de teóricos sociais que formularam fundamentos teóricos e metodológicos para uma análise da realidade social. Peter Burke (2003), aponta para três países que foram importantes nesse movimento: a França, com Durkheim, Mauss, Marcel, Granet e Bloch; os EUA com Veblen; e a Alemanha, com Marx e Weber.

Mannheim (1967) estabeleceu quatro elementos que compunham a constelação³ presente no surgimento da sociologia do conhecimento: 1) autotranscendência e auto-relativização (oposto da autonomia - dependência social do pensamento); 2) mudança de mentalidade desmascaradora (apontar para a ideologia de uma ideia); 3) esfera social como novo sistema de referência; 4) relativização total (relação de sistemas de ideias com a realidade social). Esses fatores se estabeleceram por meio do pensamento burguês e depois avançaram com o pensamento da classe oposicional.

Nesse texto, Mannheim faz críticas às teorias circulantes no período, desde o positivismo, marxismo vulgar, neokantismo (apriorismo formal), até a fenomenologia moderna defendida por Max Scheler (o criador do termo “sociologia do conhecimento”), e propõe uma posição dinâmica para essa área da sociologia. A posição dinâmica, segundo ele, deve partir de uma busca pela descoberta da relação entre as posições sociais e as posições intelectuais, sendo uma combinação do trabalho realizado pela história intelectual e a história social, ou seja, compreendendo a estrutura lógica e o seu condicionamento social.

Entre os conceitos propostos pelo autor para uma abordagem dinâmica está o de “estratificação intelectual”, que serve como intermediário na conexão entre as posições intelectuais e as classes sociais, pois há uma grande quantidade de diferenças no mundo da mente, o que não permite a identificação direta da posição de classe de cada corrente. Aqui, Mannheim se distingue do marxismo vulgar, ao rejeitar o condicionamento, feito por eles, entre ideias e interesse materiais, alegando que a motivação por interesse é apenas uma das muitas formas possíveis em que há condicionamento da experiência social que leva à adoção de uma posição. Além disso, para ele, não existe apenas a luta pelos interesses, mas também entre os

³ Remete ao termo utilizado na astrologia, para designar a posição dos astros no momento do nascimento de um determinado indivíduo. Nesse caso, indica o conjunto de elementos e posições que estavam presentes no momento de desenvolvimento da Sociologia do Conhecimento.

postulados (MANNHEIM, 1967).

Essa tentativa do autor, de capturar uma diferenciação no funcionamento social entre setores do conhecimento e uma visão geral da sociedade, tem importantes elementos para a construção de uma sociologia da ciência, pois ele ainda afirma que existem conceitos relativos, como o de conservador e progressista, que devem ser observados a partir do movimento específico do processo social.

Diferentemente do estudo das ideologias, que busca identificar interesses disfarçados, a sociologia do conhecimento deve se dedicar à investigação da formação das estruturas mentais. Esse estudo assume duas formas: a primeira, como investigação empírica; a segunda, como epistemologia. Com isso, o autor afirma que, para compreender o saber, é necessário conhecer suas relações com a existência e, nesse processo, emergem problemas de ordem epistemológica. (MANNHEIM, 1982).

A tarefa central da sociologia do conhecimento defendida por Mannheim (1967, p. 78-79) é identificar, em cada momento histórico, as diversas posições intelectuais sistemáticas e suas raízes não teóricas, distinguindo as premissas metafísicas que as sustentam e os “postulados sobre o mundo” que lhes correspondem. Depois dessa análise “imanente”, cabe à sociologia investigar os estratos sociais relacionados a essas posições intelectuais, compreendendo como ideias e métodos são apropriadas, transformadas e realocadas conforme novas realidades emergem, sendo possível detectar tais mudanças através da articulação entre métodos sociológicos e a história das ideias. Para exemplificar esse processo, ele demonstra historicamente como ocorreu a mudança de função no método dialético, que se iniciou em Hegel de forma idealista e com o termo final da mudança histórica sobre o presente, demonstrando o sucesso alcançado pela classe que queria manter o sistema político-social que havia conquistado, mas quando foi encampada por Marx, se volta às aspirações do proletariado, que tinha sérios problemas econômicos e que aspirava por um futuro diferente, portanto a dialética se torna materialista e com um termo final da mudança histórica sobre o futuro.

A primeira fase da Sociologia do Conhecimento, com Scheler e Mannheim, buscava compreender as influências sociais sobre a formação do conhecimento. Posteriormente, desenvolveu-se uma segunda fase, centrada na construção social da realidade. No entanto, o foco deste trabalho está na terceira fase, em que o olhar se volta para os fatores internos da ciência, com atenção às normas, aos

comportamentos e à dinâmica própria de uma esfera específica do conhecimento. (FILHO, 2014).

É na terceira fase que emerge a chamada Sociologia da Ciência, cunhada e sistematizada por Robert King Merton (1910-2003). O autor destacou uma crise de integridade na ciência, evidente em sua época, o que exigia um reexame de seus fundamentos e a construção de uma consciência crítica. Essa consciência deveria reconhecer que a ciência é parte integrante da sociedade, estando, portanto, atravessada por interesses e obrigações sociais. Merton analisou a ciência a partir de uma perspectiva funcionalista, buscando compreendê-la como uma esfera social que tem uma lógica interna. Considerando a ciência como uma instituição social que tem controle institucional, normas sociais, e até mesmo um *ethos* específico (FILHO, 2014), o autor deu andamento nos pressupostos teóricos apresentados por Mannheim, ou seja, a ideia de que para compreender certos grupos intelectuais era preciso constituir um arcabouço teórico específico.

Ele propôs um paradigma⁴ para a sociologia do conhecimento, que segue um itinerário de questões essenciais: 1) Onde se posicionam as bases existenciais dos produtos mentais? 2) Quais são os produtos mentais que estão sujeitos à análise do sociólogo? 3) Como esses produtos mentais se relacionam com as bases existenciais? 4) Por quê? - Quais são as funções atribuídas a esses produtos? 5) Quando aparecem as relações atribuídas entre a base existencial e o conhecimento? (MERTON, 1967, p. 87-88).

Com essa proposta, o objetivo do autor foi estabelecer uma classificação parcial que inicia-se com a identificação das bases sociais (posição social, geração, papel ocupacional, estruturas de grupo, etc) e as bases culturais (valores, mentalidade, visão de mundo, *ethos*, etc), classifica as esferas do conhecimento (ideologias, ideias, categorias de pensamento, crenças morais e religiosas) e os aspectos a serem analisados (seleção, abstração, pressupostos, conteúdos e modelos), reconhece as relações causais (ou funcionais) e as relações simbólicas, percebe as funções que devem ser atribuídas a esses produtos mentais, e por fim,

⁴ A intenção do autor, com esse paradigma, é de estabelecer um “passo a passo” que pudesse servir como esquema de análise para comparar os numerosos trabalhos dedicados à sociologia do conhecimento. Fica evidenciado o caráter de classificação parcial (temporal), na medida em que ele esclarece a necessidade futura de um modelo analítico mais exato e aperfeiçoado que substituísse o atual (MERTON, 1967, p. 87-88).

através do historicismo ou da analítica, constata as relações entre o conhecimento e as causas existenciais.

No centro da dinâmica apresentada por Merton também se levanta um elemento que mais tarde foi explorado de forma mais ampla na teoria dos campos: a busca por reconhecimento entre os pares como um dos motores do funcionamento da ciência e como promotor de diferenciação social.

Nessa direção, Robert Merton apresenta uma preocupação com o aspecto limitado da ciência como instituição, ou seja, como estrutura cultural, procurando identificar as suas normas, não os seus métodos. Para ele, ao identificar o *ethos* da ciência (normas e valores), estamos introduzindo os aspectos que levam ao estudo comparativo da estrutura institucional da ciência (MERTON, 1980).

Para Merton (1980), o *ethos* da ciência, que tem o objetivo de expandir o conhecimento verificado, é dividido em quatro imperativos: universalismo (os conhecimentos propostos devem ser baseados em ideias imparciais), comunismo (conhecimento como fruto de uma comunidade, feito para ela, contrário a noção de propriedade privada), desinteresse (rigoroso policiamento dos pares), e o ceticismo organizado (uso de critério objetivos e empíricos no julgamento dos conhecimentos).

Mulkay (1980) questionou as normas científicas apresentadas pelo sistema funcionalista a partir da reação da comunidade científica em casos como o de Immanuel Velikovsky, concluindo que as regras apontadas por Merton retratavam “ficções institucionais”, bem diferentes do que ocorria na prática.

Após o desenvolvimento e popularização dessa sociologia funcionalista da ciência, outras teorias foram surgindo para explicar de forma diferente os movimentos internos da ciência e a dinâmica de funcionamento das universidades, entre esses autores, estavam Florian Znaniecki, Gurvitch, Berger, Luckmann e outros.

A teoria que causou maior impacto após o funcionalismo de Merton, foi desenvolvida por um historiador da ciência chamado Thomas Kuhn (1922-1996), que escreveu *A Estrutura das Revoluções Científicas* (2020), onde foi apresentada uma visão de ciência autônoma e com um enfoque no conceito de paradigma, que contrastava diretamente com a abordagem estática e idealizada de Merton. A obra de Kuhn se focaliza nos processos de revolução científica, que apresenta uma ciência dinâmica que é dominada por paradigmas, que entra em crise a partir de anomalias gerando revoluções, que resultam em um novo paradigma.

Tudo deve começar pela definição de ciência normal, que é descrita pelo autor como cumulativa e bem-sucedida, por estar organizada em torno de um paradigma que responde às questões apresentadas. Porém, no decorrer do tempo, vão surgindo fatos que violam o paradigma estabelecido, esses são chamados de anomalias. As anomalias podem gerar ajustes da teoria, mas quando a teoria não dá conta de explicar ou de se adaptar, elas vão se acumulando até iniciar uma crise na ciência normal. Kuhn ilustra isso com descobertas como a do oxigênio, do raio X, a astronomia copernicana, a teoria da relatividade, entre outras (KUHN, 2020).

Diante de um paradigma, um pesquisador pode concluir que o problema deverá ser resolvido no futuro, por outro cientista, ou lutar para a construção de um novo paradigma que seja capaz de responder a esses novos problemas. Aqui, Kuhn fez uma afirmação que será explicada de forma mais eficiente na teoria sociológica de Bourdieu, ao dizer que normalmente os pesquisadores que fazem esses novos avanços na sua área de pesquisa são jovens.

É nesse contexto que surgem as revoluções científicas, processos de luta teórica que influem no funcionamento político da ciência, ao desacreditar as instituições, pois se propõe a realizar mudanças que o sistema vigente não permite. Durante esses processos, existem momentos em que nenhum paradigma governa, Kuhn (2020) os define como crise. Aqui vemos uma conexão entre teoria e política que demonstra o enraizamento social alcançado pelas teorias dominantes por meio das instituições.

Mulkay (1980) afirma que Kuhn e Merton falham ao não abarcar em suas análises as fontes estruturais das inovações científicas, ou seja, deixam de lado um fator fundamental do desenvolvimento da ciência. Em relação a Merton, o autor destaca que sua abordagem explica bem a acumulação do conhecimento científico por meio da conformidade às normas mertonianas, mas é limitada na explicação da geração de novas ideias e da inovação científica. Já o modelo de Kuhn, descreve adequadamente o crescimento dentro de paradigmas já estabelecidos, mas é insuficiente para explicar o surgimento de novos campos científicos e o papel da difusão de paradigmas em áreas onde eles ainda não estavam definidos. Além disso, o Mulkay ressalta que o modelo de Kuhn não aborda adequadamente a resistência organizacional à inovação em campos dedutivos e ignora os processos de fecundação cruzada entre disciplinas, fundamentais para o desenvolvimento de

novas ideias na ciência moderna.

Entre os teóricos da sociologia da ciência, David Bloor⁵, nascido em 1942, foi um dos nomes importantes que sistematizou um método de análise chamado de Programa Forte. Em sua obra *Conhecimento e Imaginário Social* (2009), o autor defende que a sociologia deve estar interessada pelo conhecimento que se apresenta em crenças assumidas, institucionalizadas e confirmadas pela autoridade de grupos. Para além disso, o sociólogo deve se interessar pela variação das ideias e buscar a causa da existência dessas variações. Uma sociologia consistente não pode abordar o conhecimento desvinculado do mundo que está à sua volta.

Bloor (2009) estabelece quatro princípios para a realização de uma sociologia da ciência nos moldes do Programa Forte: 1) causalidade, referindo-se a busca das condições que ocasionam as crenças; 2) imparcialidade, como desconstrução das dicotomias entre verdade e mentira, racionalidade e irracionalidade, sucesso e fracasso, entre outras; 3) simetria, alegando que os mesmos tipos de causa devem explicar crenças verdadeiras e falsas; 4) reflexividade, seus padrões devem ser aplicáveis à própria sociologia (e a própria sociologia da ciência).

A proposta do autor se destaca ao colocar o conteúdo teórico da ciência como resultado de processos sociais, focalizando-se nos processos que cercam o conhecimento e sua formulação, sem julgar a sua validade. Portanto, a sociologia da ciência não é um estudo que busca validar ou invalidar os conhecimentos a partir de suas lógicas internas ou externas, mas é uma ferramenta de reconhecimento dos fatores históricos e sociais que permeiam a constituição daquela teoria.

Com relação aos desafios para uma sociologia da ciência reflexiva, David Bloor faz uma analogia entre ciência e religião, buscando os conceitos de sagrado e profano presentes nos estudos de Durkheim como distinções que fundamentam o comportamento religioso. O autor afirma que existe uma crença de que: “A ciência é sagrada, portanto deve ser mantida em separado” (BLOOR, 2009, p. 82). Assim, a ciência não pode aplicar-se a si mesma, ainda mais se for por uma ciência nova que

⁵ Bloor, assim como Latour e Pinch, são autores que representam escolas contemporâneas e posteriores à Bourdieu. Segundo Collins (2009), são três as escolas da sociologia da ciência atual: 1) Escola de Edimburgo (Programa Forte), representada por Barry Barnes, David Bloor, Donald MacKenzie e Steven Shapin; 2) Escola de Bath (Programa Empírico), onde destacam-se Harry Collins, Trevor Pinch e David Travis; 3) Escola de Paris (Sociologia da Tradução), representada por Bruno Latour e Michel Callon.

não é considerada sagrada. Porém, se a sociologia do conhecimento pode ser aplicada em todas as esferas do conhecimento, ela pode refletir sobre a sua própria constituição.

2.2 Sociologia de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu não foi um teórico que rompeu completamente com a tradição sociológica apresentada até aqui, mas, diferente disso, constituiu sua sociologia da ciência a partir de elementos importantes apresentados nas obras desses e de outros autores fundamentais para a área. Por isso, a decisão por uma abordagem bourdieusiana parece responder a aspectos levantados por diversos teóricos anteriores a ele, mas com conceitos e métodos mais adequados para a compreensão da complexidade dinâmica da ciência.

O próprio Bourdieu (2008b) declarou situar-se na tradição francesa de filosofia da ciência à qual também pertencia Jules Vuillemin, Bachelard, Koyré e Canguilhem, assim como também cita em seus trabalhos os grandes autores da sociologia da ciência, como Mannheim, Merton, Kuhn e Bloor.

Antes de abordar a sociologia da ciência proposta por Bourdieu, é necessário compreender três conceitos fundamentais em sua teoria sociológica: *campo*, *habitus* e *capital simbólico*. “Ora, como em todos os debates sérios, as palavras são soberanas [...]” (BRAUDEL, 1996, p. 11). Nessa direção, para compreender adequadamente as ideias e teorias formuladas pelo autor, é indispensável o domínio profundo de seus principais conceitos.

2.2.1 *Campo*

A escolha de trabalhar com a concepção de campo científico se assenta na ideia de que o campo define de forma eficiente o espaço social e teórico ocupado pela ciência. Nesse sentido, ele abarca a dinâmica social presente na interação entre atores, objetos e subcampos, possibilitando uma análise que abarca o conceito de fronteira, já que situa esses processos dentro de um espaço social.

O termo campo, aparece nas análises sociológicas de Bourdieu, não limitando-se à sociologia da ciência, sendo um conceito que faz referência a um pedaço do

espaço social, regido por princípios de diferenciação que geram um capital simbólico, e constituem *habitus* específicos.

O surgimento dos campos fica nítido quando notamos que na Idade Média a produção intelectual estava muito atrelada ao clero, no renascimento estava sujeita à aristocracia, mas na modernidade ela foi libertando-se progressivamente das demandas éticas e estéticas. Esse percurso deu origem a consumidores virtuais cada vez mais extensos (um corpo mais numeroso de produtores e o aumento das instâncias de consagração) e a configuração de uma categoria totalmente distinta: o campo (BOURDIEU, 2005).

Ainda que eu desconfie das grandes oposições dualistas, sociedades quentes/sociedades frias, sociedades históricas/sociedades sem história, pode-se sugerir que, à medida que as sociedades se tornam mais diferenciadas e se desenvolvem nelas esses "mundos" relativamente autônomos que chamo de campo, as possibilidades de que surjam verdadeiros acontecimentos, isto é, encontros de séries causais independentes, ligados a esferas de necessidade diferentes, não param de crescer e, desse modo, a liberdade deixada a estratégias complexas do *habitus*, integrando necessidades de ordem diferente (BOURDIEU, 1990, p. 92-93).

Campo é um mundo social (microcosmo) que obedece a leis mais ou menos específicas, definido em um espaço relativamente autônomo, mas que não escapa das imposições do macrocosmo. Nessa dinâmica, entre o texto e o contexto, o campo é definido como um universo intermediário (BOURDIEU, 2004b).

Na mesma direção, George (1969) já havia dito que: “A área de uma sociedade global se articula em elementos espaciais de localização dos diferentes grupos integrantes de sua composição” (p. 39). Com isso, a análise social da realidade deve ser acompanhada de conceitos que não generalizem as relações.

George ainda afirma:

O espaço de relação é portanto um dado vigente, suscitando ações e reações, cujas formas são mutáveis conforme os efeitos deste jogo de ações e reações. Porém não é percebido simultaneamente da mesma forma por todos os indivíduos e todos os grupos em um mesmo país, ou seja, com base em um mesmo espaço de localização. O espaço de relação varia em dimensão dependendo do nível social dos indivíduos: é nulo ou quase nulo para o mais pobre dos camponeses dos países subdesenvolvidos, é universal para pequena camada dirigente — tanto nestes países subdesenvolvidos como nos outros —, regional para as categorias profissionais chamadas a exercer suas atividades em um quadro de comunicações e de trocas, como no caso de uma economia de mercado e de transportes inter-

regionais, migrações do trabalho, funções administrativas ou militares (GEORGE, 1969, p. 44-45).

O que Bourdieu faz é avançar nessa reflexão ao perceber que, quando localizamos esses espaços sociais autônomos, não podemos aplicar a eles uma análise que os compreende puramente a partir das normas e regras que regem o macrocosmo social. Nessa direção, esse não é apenas um conceito importante para entender os fundamentos teóricos propostos por Bourdieu, mas também é um conceito que responde à complexidade dos espaços sociais contemporâneos.

Mannheim (1967) já havia indicado a necessidade de pensar alguns conceitos de forma relativa à dinâmica específica que o meio estava tomando. Bourdieu responde de forma muito efetiva a esse problema, conectando o funcionamento macro com o funcionamento micro, desvendando-os a partir de sua autonomia.

Mas, não podemos cair no erro de considerar os campos como espaços totalmente autônomos, pois eles são capazes de refratar as normas externas, convertendo-as em outros formatos, mas não são capazes de anular completamente as influências da macroestrutura sobre o seu funcionamento interno. Quanto mais autônomo o campo, mais poder de refração ele tem. Isso significa que cada campo tem um grau de autonomia, que deve ser observado pelo sociólogo.

Além da autonomia, o campo também é definido por Bourdieu (2004b) como um espaço de forças e lutas. Por ser um espaço social onde circula um capital específico e que tem uma estratificação, as lutas envolvem a ocupação desses espaços. Cada ator ocupa uma posição nesse espaço e nessa estratificação, por isso, o campo replica as lutas por acúmulo e dominância do mundo exterior, mas com as características da refração estabelecidas de acordo com a autonomia do microcosmo.

As duas forças intrínsecas a todo espaço social, segundo Bourdieu, que vão compor o plano de fundo das lutas, são divididas entre os que querem conservar e os que querem transformar as regras desse espaço social. Aqui vemos uma clara conexão com os conceitos de ideologia (conservação) e utopia (transformação), sistematizados por Mannheim (1982).

O campo é composto por atores ou agentes, isto é: indivíduos (e em alguns casos, instituições) que são influenciados pela estrutura social, ao mesmo tempo que influenciam essa estrutura social. Ao mesmo tempo que Bourdieu dá importância ao peso que cada ator ocupa no espaço social, como sendo um fator que orienta a

tomada de decisões, ele aceita a complexidade dos indivíduos - o que nos permite apenas concluir probabilidades, e não uma exatidão sobre as ações dos atores.

O peso de cada agente é determinado a partir da distribuição do campo, ou seja, pela proporção desse agente mediante a soma do peso de todos os agentes. O ator social age de acordo com as imposições da estrutura, e o grau de influência que tem sobre ela é proporcional ao peso do ator no campo. Portanto, a sociologia do autor é constituída a partir de um pensamento relacional.

2.2.2 *Habitus*

Nesse jogo, os atores adquirem disposições a partir do espaço que ocupam na estratificação. A essas disposições, Bourdieu dá o nome de *habitus*. Esse conceito é anterior ao conceito de campo na obra do autor, e articula um sentido prático às ações dos indivíduos.

O autor tinha a impressão de que o modelo de “[...] relação entre os *habitus* e os campos fornece a única maneira rigorosa de reintroduzir os agentes singulares e suas ações singulares sem cair de novo na anedota sem pé nem cabeça da história factual” (BOURDIEU, 2004a, p. 63). Isso porque o conceito lembra-nos de que, junto à norma expressa e explícita, existem também outros tipos de “princípios geradores das práticas”.

A noção de *habitus*, conceito aristotélico-tomista, que já foi usada por diversos pensadores, como Hegel, Husserl, Weber, Durkheim e Mauss, com intenções e funções diferentes, é retomado por Bourdieu, com o objetivo de enfatizar que o *habitus* consiste em disposições adquiridas socialmente, que geram práticas criativas e improvisadas. Assim, ele rejeita a ideia de que seu trabalho destrói a noção de sujeito, pois busca justamente revalorizar a prática e a capacidade inventiva do agente, entendida não como um sujeito transcendental, mas como um agente ativo e social (BOURDIEU, 2004a).

O *habitus* pode ser entendido como modos de ser, pensar e agir, que um ator incorpora a partir do momento que começa a compor determinado espaço social, portanto pode ser pensado como uma espécie de cultura, ao envolver linguagens, comportamentos e até mesmo um enquadramento estético, mas vai além disso, porque também constitui estratégias pelas quais o ator age para ocupar um espaço de maior relevância dentro desse campo. A questão é que, por ser um sistema de

disposições que orienta as práticas de forma regular e previsível, essa regularidade não resulta de regras ou leis explícitas, e sim de tendências internalizadas pelos agentes. As ações geradas pelo *habitus* são marcadas pela espontaneidade e adaptação a situações novas, seguindo uma lógica prática, fluida e flexível, diferente da rigidez das normas formais.

Para ele: “O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção [...]” (BOURDIEU, 2004a, p. 24). Nessa direção, Bourdieu repensou a noção de *habitus* para superar a oposição entre o estruturalismo, que exclui o sujeito, e a filosofia centrada no sujeito. Ele busca uma forma de entender a relação entre o agente e o mundo que não seja nem puramente intelectual nem mecanicista.

Essas regras só condicionam o ator, por causa de sua disposição a cumpri-las, como resultado de um trabalho de socialização específica que gera o conhecimento e o reconhecimento prático dessas normas (BOURDIEU, 2008a). A maior parte das ações dos agentes é economicamente orientada, mas não resulta de cálculos racionais. Na verdade, decorre do encontro entre o *habitus* e o campo, isto é, do encontro entre duas histórias ajustadas. O *habitus* é resultado da história individual e coletiva, especialmente das experiências familiares e de classe, isso afasta a ideia de um indivíduo isolado, como é defendida no atomismo econômico, mas também afasta a ideia de uma homogeneidade cultural absoluta. Os sistemas de preferências variam conforme as condições econômicas e sociais, moldando diferentes *habitus* (BOURDIEU, 2004a).

Dentro de cada campo, a partir de suas divisões e fronteiras, o *habitus* vai se moldando na especificidade da posição e da construção histórica daquele espaço social. Os gostos e as estratégias dos agentes, são orientados a partir da orientação que o *habitus* apresenta. Na formação do *habitus*, o espaço social tem grande protagonismo, seja pela historicidade de sua constituição, ou pelo jogo de posições que impõe sobre os agentes.

Consequentemente, o conceito de *habitus* acompanha o conceito de campo, por ser a forma em que as regras, normas, estratégias e a cultura constituída na estrutura social são incorporada nos agentes sociais. Por isso, pode-se dizer que: “Um cientista é a materialização de um campo científico e suas estruturas cognitivas

são homólogas à estrutura do campo [...]” (BOURDIEU, 2008b, p. 62). Isso se aplica a todos os campos sociais.

2.2.3 *Capital simbólico*

Para concretizar a ideia de autonomia proposta por Pierre Bourdieu, é preciso compreender que a estratificação do campo não segue a lógica de acumulação de capital pura presente nos apontamentos teóricos do marxismo. Nesse sentido, o autor amplia o conceito de capital, criando um conceito mais amplo: o capital simbólico.

Marx escreveu que: "A mercadoria que funciona como medida de valor e, desse modo, também como meio de circulação, seja em seu próprio corpo ou por meio de um representante, é dinheiro" (MARX, 2015, p. 271). No capitalismo, o dinheiro desenvolve a capacidade de gerar mercadoria e, por meio disso, gerar mais dinheiro. Surge assim, o conceito de capital, ou seja, dinheiro que gera mais dinheiro.

Bourdieu percebeu que o conceito de capital, que é fundado a partir desse protagonismo que o dinheiro assumiu a partir da modernidade, não era aplicável apenas ao dinheiro, mas também a outras formas de capital. Para ele, considerar o capital econômico como único capital é uma forma etnocêntrica de olhar para as sociedades, identificando apenas a forma de interesse dominante em nossa sociedade.

Assim, capital simbólico é qualquer tipo de recurso que possibilita vantagens ao ator dentro do campo.

O capital simbólico é um crédito, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento: assim, o poder de constituição, poder de fazer um novo grupo, através da mobilização, ou de fazer existir por procuração, falando por ele enquanto porta-voz autorizado, só pode ser obtido ao término de um longo processo de institucionalização, ao término do qual é instituído um mandatário, que recebe do grupo o poder de fazer o grupo (BOURDIEU, 2004a, p. 166).

Capital simbólico é o fator que gera disputa dentro dos campos, pois é determinante na posição do agente naquele espaço e tem a capacidade de se reproduzir. O volume de capital de que um agente dispõe condiciona suas possibilidades de ampliar ainda mais sua acumulação.

O conceito de capital, segundo Bourdieu (2004a), refere-se aos recursos ou

créditos que os indivíduos possuem e que determinam suas posições no espaço social. Existem três tipos principais: capital econômico (dinheiro e bens), capital cultural (educação, saber, competências) e capital simbólico (prestígio e reconhecimento social). Esses capitais distribuem os agentes no espaço social, definindo tanto o volume total de recursos que possuem quanto a estrutura desses recursos (a combinação entre os tipos de capital).

2.2.4 Articulação dos Conceitos

É com esses três conceitos, somados ao diálogo de concordâncias e discordâncias com fundamentos constituídos anteriormente na sociologia da ciência, que Bourdieu propõe o estudo da ciência em termos de um campo científico.

Os conceitos apresentados pelo autor, se articulados corretamente, podem dar sentido à dinâmica das ações práticas na ciência, assim como em outros espaços sociais (religioso, artístico, etc), pois, “A prática é sempre subestimada e subanalizada, ao passo que, para compreender, é necessário muita competência teórica, muito mais, paradoxalmente, do que para compreender uma teoria” (BOURDIEU, 2008b, p. 60).

Assim, podemos estabelecer que tanto o *habitus* quanto o capital simbólico existem fora do campo, no macrocosmo. Contudo, em cada campo, eles se manifestam de maneira específica, em função das dinâmicas internas desse espaço social. O que nos interessa neste texto é compreender a articulação desses conceitos no interior do campo.

A articulação ocorre da seguinte forma: o jogo de disputas dentro do campo é centrado em torno do capital (seja ele qual for), o mesmo é capaz de posicionar o jogador (ator) de forma mais dominante dentro daquela disputa. Por isso, ao entrar no jogo, o jogador já ocupa uma posição, o que coloca ele em um espaço que o envolve com um *habitus* específico (que não diz respeito apenas aos participantes do campo, mas também a suas posições dentro do campo). A partir dos objetivos do jogador, e da sua posição, o *habitus* orienta as estratégias desse indivíduo para alcançar o seu objetivo.

A tendência de um jogador que é iniciante no jogo e que não acumulou capital e ainda não conquistou uma posição de prestígio, é de desejar a mudança das regras do campo, pois elas ainda não o beneficiam. Por outro lado, os jogadores que vão

alcançando mais prestígio, por meio das estratégias e das regras que utilizou para alcançar capital, vão conquistando mais peso para influir sobre o funcionamento do campo. Porém, a tendência, ao alcançar uma posição de mais destaque na estrutura, é de não querer mudar o funcionamento da estrutura, pois ele já alcançou um patamar por meio dela.

Assim, esses conceitos se encaixam, dando ao sociólogo a capacidade de perceber como um campo se organiza a partir da disputa. Deve-se considerar que a produção de Pierre Bourdieu é vasta e não pode ser resumida a poucos conceitos; ainda assim, esses três elementos do mundo social, apresentados em sua obra, constituem pilares fundamentais para a realização de uma sociologia do campo científico.

2.3 O Campo Científico

O campo científico é constituído por uma esfera teórica, manifesta por meio das produções de seus atores, e por uma esfera social de relações revelada nas estratégias tomadas pelos agentes e pela burocracia científica. A sociologia da ciência deve considerar a conexão entre essas duas esferas, entendendo como elas se relacionam e se reproduzem.

Bourdieu (2004b) revela que o campo científico tem uma ilusão que é inerente a ele (e de certo modo a todo capital simbólico), expressa na crença científica como interesse desinteressado, ou interesse pelo desinteresse. Sustentando a ideia de uma ciência “pura”.

Em outras palavras, o campo, isto é, mais precisamente a economia antieconômica e a concorrência regulada da qual ele é o lugar, produz essa forma particular de *illusio* que é o interesse científico, ou seja, um interesse que com relação às formas de interesse correntes na existência cotidiana (e em particular no campo econômico) aparece como desinteressada, gratuita. Mas, mais sutilmente, o interesse “puro”, desinteressado, é um interesse pelo desinteresse, forma de interesse que converte a todas as economias dos bens simbólicos, economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que “compensa”. Aí está uma das diferenças mais radicais entre o “capitalista cientista” e o capitalista simplesmente. Segue-se que as estratégias dos agentes têm sempre, de algum modo, dupla face, ambíguas, interessadas e desinteressadas, pois são inspiradas por uma espécie de interesse pelo desinteresse e que se pode fazer delas duas descrições opostas, mas igualmente falsas, uma vez unilaterais, uma hagiográfica e idealizada, outra cínica e

reduzora que faz do “capitalista cientista” um capitalista como os outros (BOURDIEU, 2004b, p. 31).

Para ele, o erro dos sociólogos da ciência, ao fugir do reducionismo que considera as leis do campo como reprodução das leis externas, é cair em outro reducionismo (dos programas fortes), ao reduzir as leis de forma interna (BOURDIEU, 2004b).

Podemos acrescentar a isso, uma perspectiva que não toma o produto da ciência como uma simples reprodução teórica das ações práticas (externas ou internas ao campo), pois existem fatores que fogem à simples lógica de relação social, compondo-se de uma dinâmica que também abarca a individualidade do agente e a própria lógica da teoria (“pura”). Neste trabalho não há espaço para realizar um extenso ensaio epistemológico para resolver essa questão.

É importante, principalmente para aqueles que se incomodam com a possibilidade da simplificação de toda teoria em um produto que apenas reflete as relações sociais, compreender que a sociologia da ciência, independente da concepção de verdade tomada pelo indivíduo, é uma ferramenta de análise que estuda o vínculo entre o pensamento e a sociedade, ou o campo.

Como já estabeleceu Bloor (2009), para realizar um programa forte nessa área, deve-se desconsiderar a discussão sobre a verdade e a validade dos pensamentos estudados, se aproximando mais do que Bachelard (1996) afirmou que faz um historiador da ciência, diferindo-o do epistemólogo, pois o segundo toma os fatos como ideias, enquanto o primeiro toma as ideias como fatos.

Mannheim, Bloor e Bourdieu, de formas diferentes, defendem que a sociologia do conhecimento não deve levar a um relativismo simples, mas sempre deve considerar que existe relação entre o produto teórico e a experiência social. Mannheim (1967), fala que devemos considerar o pensamento como um fenômeno parcial por meio do relacionismo, não do relativismo, enquanto Bloor (2009) apresenta a ideia de um relativismo metodológico, como ferramenta da sociologia do conhecimento, baseada na simetria e na reflexividade. Já Bourdieu (2004b), afirma que as análises sempre são feitas por um ator que ocupa um espaço específico no campo, mas isso não nos conduz ao relativismo, na verdade, conduz-nos às verdades das diferentes posições.

É por o campo científico ser, em certos aspectos, um campo como os outros, mas que obedece a uma lógica específica, que podemos compreender, sem recorrer a alguma forma de transcendência, que ele é um lugar histórico onde se produzem verdades trans-históricas (BOURDIEU, 2008b, p. 97).

Para além da demonstração de que não é necessário aderir ao relativismo para aceitar os resultados das pesquisas em sociologia do conhecimento, todo esse debate demonstra que a relação entre teoria e política no campo não é simples, sendo necessário fazer uma separação entre as duas, mas não a ponto de anular as convergências existentes entre essas esferas. É preciso fugir da ideia de ciência “pura” e também de uma ciência “escrava”.

Uma autêntica ciência da ciência só pode constituir-se com a condição de recusar radicalmente a oposição abstrata (que se encontra também na história da arte, por exemplo) entre uma análise imanente ou interna, que caberia mais propriamente à epistemologia e que restituiria a lógica segundo a qual a ciência engendra seus próprios problemas e, uma análise externa, que relacionaria esses problemas às condições sociais de seu aparecimento (BOURDIEU, 1994, p. 126).

Assim, fica evidenciada a relação permanente entre política e teoria, uma vez que a produção teórica se constitui como resultado das práticas sociais (BLOOR, 2009), o que inviabiliza qualquer tentativa de analisar a técnica de forma dissociada de suas implicações políticas (BOURDIEU, 1994). Também podemos definir que essas duas esferas são distintas, a partir da identificação da existência de duas formas específicas de capital, ou seja, ambas constituem elementos de disputa e de poder com lógicas específicas.

Ao capital relacionado à teoria é dado o nome de poder “puro”, enquanto o poder político é aquele que se refere ao capital relacionado às práticas sociais. O primeiro se adquire por meio das contribuições e inovações científicas, e o segundo, por meio de estratégias políticas. A transmissão do primeiro é muito mais difícil de ocorrer, já o segundo, é transmitido de forma mais fácil (BOURDIEU, 2004b).

De certo modo, ao discutir se a divisão entre capital “puro” e político é positiva, o autor afirma que essa distinção gera uma série de efeitos, embates e disputas que, se não existissem, poderiam possibilitar a existência de um monopólio nas mãos de um grupo extremamente político e intelectual. Mesmo assim, com essa divisão de capital, há maior facilidade no domínio das ideias, quando já ocorreu a dominação da

política (BOURDIEU, 2004b).

É nesse ponto que se evidencia a convergência entre as duas formas de capital na disputa por um mesmo objetivo: o monopólio da competência científica, ou seja, a busca por uma posição de maior destaque, maior legitimidade de fala, construção de um nome e conquista de autoridade científica. Portanto, os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição de ciência baseada no que são e fazem (BOURDIEU, 1994).

Nesse sentido, o conceito de campo científico soluciona o tratamento entre o produto mental e a base social sem cair na ideia de uma unidade total nem de uma distinção total, apresentando uma relação complexa. Também parece responder de forma efetiva à ideia de interesses criticada por Mannheim, ao ligar o interesse pela dominação política, muitas vezes, ao interesse pela implementação de uma visão de mundo (teórica), estabelecendo uma forma específica de interesse acadêmico.

Segundo Bourdieu:

Em primeiro lugar, a noção de interesse. Recorri a essa palavra de preferência a outras mais ou menos equivalentes, como "investimento", "íllusio", para assinalar a ruptura com a tração ingenuamente idealista que estava presente na ciência social e em seu léxico mais comum (motivações, aspirações, etc.). Banal em economia, a palavra produzia em sociologia um efeito de ruptura. Dito isto, não lhe dei o sentido que comumente lhe é atribuído pelos economistas. Longe de ser uma espécie de dado antropológico, natural, o interesse, em sua especificação histórica, é uma instituição arbitrária. Não existe um interesse, mas interesses, variáveis segundo o tempo e o lugar, quase ao infinito (BOURDIEU, 1990, p. 126).

Nessa perspectiva, o interesse não é uma essência universal, na verdade é um produto histórico constituído pelas condições sociais e institucionais de cada campo, sendo simultaneamente causa e efeito do seu funcionamento. Por exemplo, para compreender práticas como as econômicas, é fundamental considerar não apenas as normas jurídicas, mas também as lutas passadas e os sentidos atribuídos pelos agentes, pois o interesse é sempre construído e só pode ser compreendido historicamente.

Toda essa discussão pode ser mais bem clarificada a partir da afirmação de Fourez (1995) que denuncia os limites da visão tradicional, aquela que separa a ciência de sua comunidade prática, ignorando o fato de que a produção de conhecimento científico depende diretamente de fatores sociais. Resultados

científicos relevantes não surgem apenas de raciocínios corretos, mas também de uma estrutura social que inclui recursos materiais, organização de equipes, acesso à informação e comunicação eficaz. A ciência não pode ser dissociada da comunidade científica que a realiza, ela é um processo coletivo, sustentado por condições humanas e sociais concretas.

Ainda, para Fourez (1995), o tema do interesse na ciência revela como a comunidade científica desenvolve uma postura ambígua: sente-se socialmente impotente, critica a gestão pública e, ao mesmo tempo, tende ao corporativismo. Os cientistas defendem seus próprios interesses sob o disfarce de valores universais como "o progresso científico", muitas vezes sem questionar as finalidades sociais de sua produção. Essa postura é reforçada por uma formação técnica que os distancia das implicações sociais da ciência, tornando-os executores especializados, mas frequentemente alheios ao sentido mais amplo de suas ações.

Diante de todas essas questões, o conceito de campo é adequado para analisar a ciência, pois nele são identificados elementos da realidade científica, como a disputa, a luta e o conflito entre os atores, seja no sentido teórico ou político, havendo sempre uma lógica de disputa por ocupação de espaço como elemento intrínseco desse espaço social dialético.

2.3.1 Autonomia da Ciência

Outro elemento que constitui um campo, segundo Bourdieu, é a autonomia, ou seja, a capacidade de refração e de organização interna de sistema, normas e de hierarquias específicas.

Fourez (1995) definiu a comunidade científica como um grupo social que se estrutura como uma confraria, com reconhecimento interno entre seus membros e uma identidade própria baseada em sua atividade específica. No entanto, a diferença desse e de outros grupos similares, como alquimistas e feiticeiros, é que os cientistas desfrutam de reconhecimento externo, principalmente entre os grupos dominantes da sociedade, isso dá à ciência legitimidade pública, apoio econômico e poder social. Esse reconhecimento não é automático: é fruto de disputas e lutas sociais, como ocorre com subcomunidades que buscam legitimação, a exemplo da acupuntura ou da homeopatia. Assim, o status de "ciência" depende tanto da aceitação interna quanto do reconhecimento institucional e social.

O processo de autonomização se iniciou na Idade Média, onde os professores e alunos universitários eram membros do clero, poucos eram da corte, ou seja, ainda havia uma influência muito dominante da religião sobre a produção intelectual. A única exceção, que só começou a crescer a partir do século XII, eram os leigos cultos, que compunham um grupo de letrados fora dos mosteiros, sendo a maioria deles, médicos ou advogados. Inicialmente na Itália, um grupo composto por leigos começou a desenvolver um novo estilo universitário que ficou popularmente conhecido como humanismo, em oposição aos escolásticos (BURKE, 2003).

A partir de uma constelação, para usar o termo adotado por Mannheim, composta por grupos humanistas que começaram a crescer no século XV, unidos ao desenvolvimento da impressão tipográfica, que ampliou a possibilidade de carreira dos letrados, junto com o aumento do número de estudantes entre os séculos XVI e XVII, foi se formando um grupo “semi-independente” de escritores e de professores universitários distintos (BURKE, 2003).

A autonomia do campo científico foi se desenvolvendo a partir de um processo histórico complexo, que está ligado a inúmeros fatores, como a perda de poder político que a Igreja católica sofreu, com o surgimento de uma religião cristã que defendia o sacerdócio de todos os crentes, e o desenvolvimento do capitalismo. Os intelectuais que criaram um espaço autônomo durante esse processo foram parte dessas mudanças históricas, ao engajarem-se na ruptura com o sistema anterior e criarem bases teóricas e experiências científicas que sustentaram algumas dessas transformações.

Para Pierre Bourdieu, o desejo de transformar a ciência em uma atividade distinta e gerida por suas próprias regras se iniciou com Copérnico e foi ter conclusão na Royal Society em Londres⁶, no século XVII. Contudo, essa autonomia, em termos de controle político, assim como em termos de modelos internos de funcionamento, não foi uma conquista rápida, pelo contrário, foi feita por meio de algumas rupturas e muitas transições. É nesse sentido que Bourdieu disse: “A autonomia não é um dado, mas uma conquista histórica, sempre renovada” (BOURDIEU, 2008b, p. 70).

Bachelard (1996) ao analisar algumas obras do século XVII e XVIII, período

⁶ Bourdieu apresenta a Royal Society em Londres como um momento conclusivo do projeto de uma ciência autônoma porque essa é a academia científica mais antiga do mundo, em funcionamento contínuo desde 1660.

inicial da ciência moderna, afirma que elas continham muita erudição, ou seja, muitas referências externas. Quando as comparamos com a produção científica contemporânea, percebemos uma grande diferença, pois os textos atuais fazem, em maior parte, referência a textos internos ao campo e ao subcampo que pertence àquela obra.

O filósofo afirma que esse “pensamento pré científico”, provocado pelas ciências experimentais, não se fechava no estudo de um fenômeno bem circunscrito e não havia a necessidade de conhecimento de uma tradição teórica para produzi-lo, por isso, era aberto ao interesse de todo erudito (BACHELARD, 1996).

Tanto o Renascimento quanto a Revolução Científica foram movimentos que enfrentaram resistência no interior das universidades. Diante disso, os humanistas passaram a criar ambientes de estudo fora dessas instituições, até que novas universidades foram sendo gradualmente ocupadas por professores inovadores. Os cientistas, mais conscientes da ruptura epistemológica que promoviam em relação ao saber tradicional, passaram a organizar-se institucionalmente, fundando espaços próprios de produção e validação do conhecimento, centrados na observação, na experimentação e no estudo sistemático da natureza (BURKE, 2003).

Percebemos aqui que a universidade estabeleceu dificuldades para a substituição dos paradigmas (KUHN, 2020), sendo necessários enfrentamentos institucionais para que essas mudanças fossem possíveis (BOURDIEU, 1994; MULKAY, 1980). Isso também se explica pelo fato de que, anteriormente, as universidades eram espaços de ensino, e os embates que ocorriam em seu interior partiam de premissas muito semelhantes (BURKE, 2003). Com o Renascimento e, principalmente, com as revoluções científicas, os embates teóricos e as pesquisas empíricas começam a se tornar fenômenos mais constantes nas produções intelectuais.

De forma mais ampla, Bourdieu (2009) trata do campo acadêmico como um derivado do campo erudito. Diferente da indústria cultural que se ajusta aos receptores, a obra erudita tem em sua raridade sua distinção social, ou seja, uma disposição propriamente estética (pura), a exigência de enfoques específicos (abstrata) e estruturas complexas que exigem referência das estruturas anteriores (esotérica).

É importante compreender a conexão estrutural entre campo erudito e

acadêmico, pois em sua origem, antes do estabelecimento da ciência acadêmica que lidamos no mundo contemporâneo, os intelectuais e cientistas estavam mais alocados em um campo erudito do que propriamente em um campo científico.

Para entender o campo erudito, devemos observar as relações que ele mantém com as instâncias responsáveis pela produção de receptores e agentes capazes de reproduzir e renovar, como museus, instâncias qualificadas e sistemas de ensino. Isso porque, toda relação entre os agentes é controlada pela estrutura das relações entre instâncias que pretendem exercer alguma autoridade cultural. A estrutura das relações de força simbólica se manifesta em certos momentos na hierarquia das áreas, das obras e das competências legítimas, tanto nas relações objetivas entre produtores, nas relações objetivas entre produtores e as diferentes instâncias, ou mesmo nas relações objetivas entre diferentes instâncias de legitimação definidas (BOURDIEU, 2009). Nesse caso, para entender o campo acadêmico, precisamos conhecer suas instâncias, desde as universidades até os grupos de pesquisa.

Bourdieu (2009) lembrando-se da análise de Weber sobre o campo religioso e sua conclusão de que as religiões se organizam na oposição entre o profeta e o sacerdote (e depois entre profeta, feiticeiro e sacerdote), afirmou que, no campo científico, isso também ocorre, mas, nesse caso, a oposição é identificada entre o campo de produção erudito e as instâncias de conservação e consagração, bem como entre o campo de produção erudito e a indústria cultural. Levando as instituições à missão de conservar e inovar ao mesmo tempo.

Explica-se, então, a dificuldade que as universidades enfrentaram diante das revoluções científicas ocorridas entre os séculos XV e XVIII, pois a universidade medieval não precisava sustentar essa dialética entre renovação e conservação, mas, no decorrer dessas mudanças, precisou internalizar ambos os papéis para garantir sua existência.

É nessa direção que podemos identificar uma das características que diferencia o campo científico e os eruditos dos demais: a avaliação e a validação é feita pelos concorrentes (BOURDIEU, 1994). Isto é, todo o capital adquirido passa pela aprovação dos seus pares, que também estão lutando para alcançar mais capital.

Essa característica denota o grau de autonomia presente nesse campo, que

estabelece uma forma de avaliação própria e totalmente interna do campo. Para poder falar, ter relevância e ser ouvido, é preciso conquistar uma boa posição no campo, e isso só é possível por meio da validação dos pares. Por isso, se torna muito difícil a imposição de mudanças drásticas, tanto em nível teórico quanto político, pois é sempre necessário ter a validação de outros acadêmicos. As inovações não são bem recebidas no campo, pois os dominantes impõem seus valores, fazendo com que as mudanças tenham que ocorrer muitas vezes por meio de revoluções, o que implica na mudança das hierarquias (BOURDIEU, 2008b).

Bourdieu ressalta que não existe nenhum campo completamente autônomo, podemos lembrar disso a partir da afirmação de Fourez: “A comunidade científica busca também encontrar aliados que, eventualmente, subsidiarão as suas pesquisas; é portanto um grupo social que tem ‘algo a vender’, e que procura ‘compradores’” (FOUREZ, 1995, p. 98).

A contribuição de Fourez (1995) sobre o entendimento da relação entre campo científico e campo econômico ajuda a entender a complexa relação que os envolve, pois para ele, a comunidade científica, majoritariamente pertencente à classe média, ocupa uma posição social intermediária que a leva a buscar alianças com grupos mais poderosos para obter reconhecimento e financiamento. Como grupo com pouco poder direto, os cientistas tendem a se identificar com os interesses das classes médias e dominantes, o que influencia suas escolhas temáticas e abordagens. A ciência, nesse contexto, se transforma em um produto social que precisa ser financiado. Nesse jogo, o Estado tem desempenhado papel central ao subsidiar massivamente pesquisas, especialmente as de interesse estratégico. Essa dependência financeira cria uma relação ambígua: a ciência avança, mas frequentemente subordinada a interesses políticos, econômicos e militares, o que gera tensões éticas e críticas dentro da própria comunidade científica.

Concluindo, pode-se compreender que o modo como o campo científico resiste às pressões externas e regula suas tensões internas se dá por meio do estabelecimento de fronteiras explícitas entre as regras externas e internas, bem como pelo controle da distribuição de capital segundo a lógica própria do campo. A autonomia não é apenas um elemento importante, na realidade, é um elemento fundante do sistema científico contemporâneo.

2.3.2 Hierarquias e Estratificação

Como consequência do acúmulo de capital simbólico (poder político ou poder “puro”) no campo científico, o campo produz estratificações e hierarquias. Cada agente tem uma posição, e essa informação é muito valiosa para o sociólogo da ciência, que procura compreender, a partir das posições, a influência que aquele agente exerce sobre o campo e as estratégias que ele decide tomar. Diferente do conceito de “comunidade” científica proposto por Merton, o conceito de campo científico não apresenta um ambiente composto por agentes homogêneos, pois eles ocupam diferentes posições em um espaço dividido hierarquicamente.

Se podemos entender o campo como um jogo, como fez Bourdieu (2004), precisamos considerar que cada jogador tem possibilidades diferentes impostas a partir da quantidade de capital que esse jogador conquistou até o momento. Até mesmo um grupo de jogadores que acabou de se iniciar no campo começa a partida com capitais simbólicos e *habitus* diferentes entre si. Isso ocorre porque os capitais podem ser convertidos ou, mesmo quando adquiridos em espaços diferentes, podem servir como recurso em um campo específico.

Um estudante que tem uma boa condição financeira (para exemplificar com o conceito tradicional de capital), tem mais vantagens que os outros que não tem boas condições financeiras, pois consegue participar de eventos e viagens com maior facilidade, tem menos dificuldades em pagar seu curso ou os gastos que o curso gera. O mesmo ocorre com um estudante que tem capital social externo ao campo e consegue oportunidades por meio de contatos que ele não adquiriu no campo.

Essas relações ficam explícitas na obra *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino* (2023), que Pierre Bourdieu escreveu com Jean-Claude Passeron, onde foi apontada a desigualdade cultural produzida a partir de diferentes *habitus* que os indivíduos de grupos sociais distintos foram expostos antes de frequentar a escola, e que determinam seu repertório e suas “pré-disposições” aos estudos. Podemos pensar nessa ideia de reprodução aplicada nos mesmos moldes à universidade.

Fica claro que o campo acadêmico é um palco de desigualdades, assim como outras esferas da sociedade. Mesmo que tenha autonomia para impor regras internas, o campo científico está sujeito às imposições da sociedade, pois nenhum campo é

totalmente autônomo. A desigualdade que se inicia no campo é anterior ao campo, mas é absorvida pelo campo que também é movido pela lógica do capital simbólico.

Essas pressões, fatores externos que influem sobre o campo, são fundamentais para compreender algumas trajetórias e algumas tendências na educação básica e superior, que são reproduções das estratificações da sociedade externa.

Mas, mesmo com esse câmbio de capitais, é importante entender que o campo científico, na maior parte dos casos, não permite uma troca direta entre esses recursos, apenas permite a utilização deles como recursos secundários que auxiliam na conquista de recursos específicos do campo. Isso porque o campo precisa ter controle sobre a distribuição do capital científico, o que significa a determinação da sua composição e dos meios para sua aquisição.

A identificação das posições ocupadas pelos agentes na estratificação do campo, para Bourdieu (2004b), devem ser identificadas a partir da composição social específica do espaço social analisado. Portanto, mesmo que haja fatores externos que influenciam na desigualdade, esses fatores só têm relevância no estudo do campo, quando são convertidos em capital científico. Caso exista uma utilização direta desse capital como recurso, estaremos diante de um campo heterônomo.

O domínio de grupos ou agentes específicos no campo é traduzido em duas formas: o domínio teórico, caracterizado pela hegemonia de teorias, metodologias, paradigmas e vertentes, que são identificadas a partir da presença em produtos mentais de outros pesquisadores ou professores; o domínio político, caracterizado pela presença desses atores na burocracia acadêmica, seja por meio do voto, da indicação, ou de processos seletivos (BOURDIEU, 2008b).

Em geral, há um certo alinhamento, já que os produtos mentais precisam passar pela avaliação burocrática das instituições. Um bom exemplo é o caso de Fernand Braudel, que foi um historiador importante no momento de consolidação da *Escola dos Annales*, pois, além de produzir obras importantes, entre 1956 até 1985, foi o historiador mais importante da França, segundo Burke (1992), mantendo poderosa influência, por meio do controle de fundos, publicações e nomeações.

A estratificação gera um ambiente de disputas, onde o aluno que acaba de entrar almeja alcançar um espaço mais representativo, o professor quer conquistar uma cadeira de maior relevância, os autores querem ser mais citados, os diretores de

departamentos querem conseguir mais visibilidade para conquistar mais recursos, e assim por diante. O campo acadêmico é um espaço de busca constante por validação e por ocupação de espaços que dão ao agente mais poder sobre o próprio campo.

Na obra de Bourdieu, identificam-se dois tipos de agentes: os primeiros são os indivíduos; os segundos são as instituições (departamentos, grupos, associações, periódicos, eventos, cursos, disciplinas, etc). Nesta segunda identificação, esses agentes também ocupam posições relativas no campo, com base no peso simbólico e na força que detêm frente aos seus concorrentes. Isso ocorre porque há uma desigual distribuição de capital entre determinadas universidades, grupos de pesquisa, cursos específicos e, até mesmo, entre as disciplinas que compõem esses cursos.

Esses agentes podem ser nomeados como subcampos (ou instituições), pois, quando observados a partir de um recorte mais amplo do campo científico, configuram-se como atores em disputa por posições e reconhecimento. No entanto, esses mesmos agentes também podem ser compreendidos como campos relativamente autônomos, dotados de suas próprias teorias, métodos, hierarquias e formas de estratificação interna. O nome que é dado a eles depende do recorte espacial que está sendo realizado, seja na observação dele como um componente de um campo maior, ou como um campo que distribui posição. Todo agente que é composto por um grupo de agentes, o que conseqüentemente gera um espaço social, pode ser considerado como um subcampo, ou seja, um campo específico.

Como Bourdieu defende uma postura relacional, ou seja, pensar nos valores, pesos e posições a partir da relação que os atores têm entre si, o recorte que é feito para uma análise de um agente ou de um espaço específico é determinante para a forma que o sociólogo vai organizar sua análise e capturar as distinções. Como afirma Braudel (1996), o papel e o significado do espaço se alteram conforme as nossas escolhas (abordagens).

O campo científico é composto por uma diversidade de disputas entre agentes e subcampos: primeiro, na disputa por uma posição de destaque do campo científico de cada país, traduzida na busca por relevância internacional; depois, na disputa entre as grandes áreas do conhecimento, como as ciências exatas, as medicinais, as humanidades, etc; seguida, pela disputa entre as áreas que dividem espaço dentro dessas grandes áreas, ou seja, a física, química, entre outras; depois as disputas por

relevância entre as instituições que compõem as áreas, até chegar nos embates dos atores (indivíduos) por reconhecimento.

Todas essas disputas por uma posição melhor na estratificação, e tantas outras, estão ocorrendo concomitantemente e constantemente. Portanto, a estratificação e a disputa são elementos fundamentais para a identificação das relações entre os diferentes níveis de agentes apontados na teoria bourdieusana.

Podemos emprestar dois conceitos de Fernand Braudel (1996), utilizados em sua análise da civilização material: “economia mundial” e “economia-mundo”. O primeiro termo refere-se a uma lógica econômica que se estende por todo o planeta, operando como um único mercado mundial. Já o segundo diz respeito a um fragmento economicamente autônomo, com contornos definidos, sempre estruturado de forma hierárquica e voltado ao benefício de um centro dominante. Exemplificando, ele cita algumas economias, como a fenícia, helenística, romana, chinesa, entre outras. Podemos considerar o campo que estamos tratando a partir dessas discussões teóricas como a “economia mundial” da ciência, já os recortes que podemos fazer para encontrar as especificidades dessas relações, são as “economias-mundo” da ciência.

Por último, Bourdieu (1994) fala de uma hierarquia entre os objetos, em outros termos, ele aponta para a diferença na capacidade de atribuição de valor entre os objetos que têm essa função. Por isso, a escolha do modo que se utiliza para adquirir mais capital tem valores diferentes, como por exemplo, a publicação de um artigo em uma revista especializada e a realização de uma palestra, ambas acrescentam valor ao currículo, mas de formas diferentes. Alguns objetos só podem ser acessados por agentes que já ocupam uma certa posição na hierarquia do campo.

A estratificação é produzida e reproduzida pelo campo científico. Como Milton Santos já havia dito: “Não se pode negar a tendência que tem a organização do espaço de fazer com que se reproduzam suas principais linhas de força” (SANTOS, 2012, p. 165).

2.3.3 Burocracia e Campo Científico

Um ponto importante que é preciso esclarecer sobre o funcionamento do campo científico é a forma como podemos identificar as relações que ele estabelece entre os agentes. Para além da vivência, que pode ser estudada por meio da etnologia

ou de um trabalho biográfico, precisamos compreender como um sociólogo da ciência pode ter acesso à essas relações.

A primeira forma é observar os produtos mentais que são feitos a partir do trabalho dos pesquisadores, e que revelam principalmente as disputas e domínios que ocorrem na esfera teórica em um determinado subcampo. Mas a sociologia da ciência procura estabelecer um vínculo entre esses produtos mentais e as bases sociais do campo.

Para isso, podemos compreender que na burocracia encontramos a forma mais eficiente para identificação da manifestação das regras e normas do campo científico. Isso porque é preciso pensar no processo de formação dos campos, acompanhado da racionalização e da burocratização da sociedade.

A burocracia é uma forma de organização que já existiu em outros períodos da história (antiga Mesopotâmia, Índia, Rússia, China e antigo Egito), mas que se tornou dominante a partir da modernidade, tanto no setor privado quanto no público. Weber foi o sociólogo responsável pelo primeiro estudo extenso sobre essa forma de organização.

A definição da burocracia moderna realizada por Weber (1991) aponta para uma estrutura com jurisdição fixa e regulada por normas, com uma repartição estável de deveres e autoridade e com a realização metódica das funções, com base na qualificação técnica dos funcionários. Essas organizações são hierárquicas, e permitem a supervisão e o recurso a instâncias superiores. A administração dos cargos modernos é fundamentada em documentos, separada da vida pessoal dos funcionários. Também é exigido treinamento especializado, dedicação integral ao cargo e execução das funções conforme regras gerais. É um modelo de organização diferente das formas tradicionais e patrimonialistas de administração baseadas em vínculos pessoais e privilégios.

A descrição de Max Weber se enquadra muito bem nos moldes do campo científico, possibilitando-nos afirmar que o campo científico é um espaço totalmente burocrático, organizado em torno de documentos, pautado em leis, com a repartição das atividades normativas de forma estável e oficial, hierarquizado e com exigência extrema de especialização. Isso fica ainda mais evidente, quando observamos o que Weber (1991) descreve dos funcionários da burocracia, que ocupam um cargo que gera um dever perante a organização, sendo nomeados por uma hierarquia superior,

recebem recompensas e nas burocracias públicas, recebem posição vitalícia.

Uma lei fundamental dos aparelhos burocráticos, é que eles favorecem e dão poder àqueles que se dedicam totalmente a eles e deles dependem, justamente porque não têm outra fonte de prestígio ou poder fora do aparelho. Quanto mais alguém valoriza e depende do aparelho, mais ele é valorizado pela burocracia, pois também se torna mais controlável (BOURDIEU, 1990).

Para Motta e Pereira (1980), a burocracia é um termo com muitos significados, mas pode ser entendida como um tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas, que atua por meio de estratégias de dominação e administração. No pré-capitalismo a burocracia foi secundária, mas a partir do desenvolvimento deste, ela assume um papel cada vez mais autônomo e decisivo.

Por serem fundadas na preparação especializada, na divisão funcional do trabalho e em um conjunto de atitudes metodicamente integradas, as burocracias propiciam um modo de vida racionalista, com diversos efeitos, como por exemplo, na educação: exames especiais (racionais, técnicos e especializados), diplomas educativos (qualificação para cargos), e uma lógica que é pautada na evolução de status (WEBER, 1991). É nesse sentido que a educação é integrada às organizações burocráticas como órgão de qualificação e especialização, capaz de preparar futuros burocratas.

Para o autor, o desenvolvimento dos diplomas universitários, das escolas técnicas e dos certificados educacionais criou uma camada privilegiada nas repartições, que busca status social, casamentos vantajosos, remunerações elevadas e monopólio dos cargos mais prestigiados. De modo parecido, a resistência à racionalização do direito na Inglaterra, liderada por corporações jurídicas organizadas, preservou o monopólio de uma elite sobre a formação e o exercício profissional. O laboratório de Liebig⁷ é um exemplo de burocratização dos institutos de pesquisa, pois concentrou os recursos nas mãos de poucos, separando os pesquisadores de seus meios de produção (WEBER, 1991).

Ben-David e Zloczower (1980), demonstram que o processo de crescimento da ciência e a formação do modelo que conhecemos hoje, passou por um longo

⁷ O laboratório de Justus von Liebig foi fundado na Universidade de Giessen (século XIX) e é apontado como um dos primeiros modelos de institucionalização da pesquisa científica moderna. Nele, foram organizados trabalhos experimentais de forma sistemática, com divisão de tarefas, padronização de métodos e centralização de recursos.

desenvolvimento de instituições, como exemplo, na Alemanha do século XIX, as universidades e os *Instituten* (laboratórios de investigação, ligados, mas não integrados às universidades).

A burocracia universitária constitui um sistema hierárquico de controle que cria um distanciamento entre as exigências formais e a realidade concreta das práticas acadêmicas, impondo procedimentos muitas vezes insensíveis e rígidos. Esse sistema, amplificado pelo crescimento das instituições e reforçado por políticas governamentais, passou a dominar a academia, promovendo a competição, centralizando recursos e estabelecendo critérios de avaliação que restringem a autonomia docente e subordinam a atividade acadêmica às normas burocráticas. Desse modo, institui-se uma tensão permanente entre a lógica burocrática, que busca controle e eficiência, e a lógica acadêmica, que deveria ser orientada por valores democráticos e liberdade intelectual. A burocracia legitima seu poder ao integrar acadêmicos em comissões avaliadoras que, ao mesmo tempo em que ganham prestígio temporário, reforçam a dominação burocrática, gerando um sistema complexo e sutil de obediência e privilégio que afeta profundamente o funcionamento e os valores da universidade pública contemporânea (MUÑOZ, 2019).

Um estudo de Franco (1984), com base nas universidades do Rio Grande do Sul, revelou como a burocracia fazia parte das universidades brasileiras, ao analisar que a organização dessas instituições se baseava na centralização (na relação entre Estado-Universidade) e na formalização (definição de normas e o controle de observância das mesmas). A pesquisa revela, a partir de um número amplo de variáveis (tipo de universidade, função exercida pelo professor, área de conhecimento, grau de centralização, grau de participação nas decisões, grau de hierarquia de autoridade, grau de formação, grau de formalização e de definição de regras), que a burocracia nas organizações das universidades varia de acordo com muitos fatores, desde a relação dela com o Estado até a área do conhecimento do departamento, revelando a necessidade de mais investigações para ampliar a capacidade de compreensão da burocracia presente nas universidades brasileiras.

Weber (1991), afirma que a burocracia é superior a outras formas de organização em termos de velocidade, precisão, descrição, continuidade, custos e materiais, mas o grande problema das burocracias, é que quando elas se desenvolvem por completo, tendem a ficar rígidas e menos humanas.

Segundo Muñoz (2019), em seu estudo sobre a burocracia nas universidades mexicanas, esse modelo de organização universitária é essencial para o funcionamento das instituições, ao articular a administração, as relações políticas e sociais internas e externas, e garantir a organização conforme os princípios institucionais. Mas na prática, tende a intervir na atividade acadêmica, criando tensões entre a rigidez administrativa e a flexibilidade necessária à produção de conhecimento. A burocratização da academia compromete sua autonomia e subordina os acadêmicos, impondo lógicas administrativas sobre a criação intelectual. Esse fenômeno revela relações de poder que afetam a governança universitária, especialmente no contexto da gestão pública influenciada por políticas estatais. Compreender a burocracia é fundamental para analisar as dinâmicas políticas e institucionais das universidades.

Podemos confirmar a intensa burocratização da ciência através de Roy Lowe (2002), que ao retratar as mudanças no campo da História da Educação, destaca a burocratização, seja na sua afirmação de que, atualmente, é possível que docentes passem grande parte de seu tempo apenas em comitês, o que se tornou um critério importante para promoções, pois a experiência administrativa passou a ter peso considerável nas avaliações de carreira. Como consequência, muitos pesquisadores acabam sendo atraídos para funções administrativas, muitas vezes sem entusiasmo, afastando-se da dedicação integral à pesquisa. Além disso, ele aponta que aqueles que julgam o desempenho acadêmico frequentemente abandonaram suas carreiras de pesquisa após uma produção inicial ou, mais preocupante, nunca chegaram a ter uma trajetória significativa de pesquisa, o que pode afetar a qualidade e o direcionamento das decisões institucionais.

Para além das vantagens e desvantagens geradas por essa forma de organização, entender o campo científico como burocracia, possibilita-nos encontrar uma direção onde suas normas, culturas e relações se materializam, muito por causa da característica de acúmulo de documentos e de registros necessária para o funcionamento das burocracias. Nesse sentido, a burocracia é a materialização do resultado das relações e disputas ocorridas no campo acadêmico.

Por isso, para além das produções mentais, ou de qualquer trabalho de campo que possa capturar essas relações em “tempo real”, a burocracia é o meio em que se registram as decisões, os processos de avaliação e qualificação (bancas, provas,

arguições, processos seletivos) as estratificações (níveis de formação, quantidade de citações, notas de cursos e instituições) e as hierarquias entre os objetos (eventos, artigos, editoração, projetos, etc).

Nessa perspectiva, alguns trabalhos, como o de Motta e Pereira (1980), apresentam a burocracia como expressão de poder e ideologia, já que é a forma como aqueles que chegaram ao topo da estratificação garantem as suas posições. Como já demonstrou Bourdieu:

Quanto mais a situação for carregada de violência em potencial, mais haverá necessidade de adotar certas formalidades, mais a conduta livremente confiada às improvisações do *habitus* cederá lugar à conduta expressamente regulada por um ritual metodicamente instituído [...]. (BOURDIEU, 1990, p. 99)

Ou seja, a burocracia carrega os vestígios dos interesses daqueles que ocuparam e ocupam as melhores posições na hierarquia. A burocracia guarda vestígios das movimentações do campo e demarca as possibilidades de movimentações futuras, o que se encaixa na noção de “estrutura estruturante”.

Ainda assim, é preciso compreender que mesmo com toda a capacidade da burocracia, seja de racionalizar ou de registrar as ações, ela não é capaz de capturar todas as redes sociais existentes no campo. Sobre isso, Das e Poole (2008), apresentaram algumas teorias que discutem como a burocracia, mesmo sendo um sistema racional e impessoal, é aplicada pelos burocratas, ou seja, por pessoas. Principalmente nas margens da sociedade, a burocracia acaba confluindo com a comunidade.

O que nos importa, para além das discussões antropológicas sobre os “burocratas de rua”, a redefinição contínua do Estado nos espaços marginais e a ideia de uma parte sentimental na burocracia estatal, propostas por Das e Poole, é entender que, sobretudo, a burocracia não controla todas as relações sociais, isso fica mais evidente em ambientes marginalizados, mas também ocorre em outros âmbitos das organizações burocráticas. Portanto, ao tomarmos a burocracia como fonte, estamos fazendo um recorte que cria possibilidades e limites.

Quando tomamos como foco os registros institucionais, as normas, as posições e os capitais em disputa, essa perspectiva permite apreender com precisão

as regularidades, hierarquias e mecanismos de reprodução que organizam o campo científico. Contudo, esse mesmo recorte dificulta o acesso direto ao *habitus* dos agentes, uma vez que as disposições incorporadas, os esquemas práticos de percepção e ação e as estratégias tácitas nem sempre se deixam captar pelos documentos e procedimentos formais. Ainda assim, longe de constituir uma fragilidade, esse limite define o próprio lugar epistemológico da análise: trata-se de compreender o campo a partir de suas objetificações mais estáveis, reconhecendo que o *habitus* só pode ser inferido indiretamente, a partir das posições ocupadas e das práticas institucionalizadas. Desse modo, a abordagem mantém sua força explicativa ao focar na lógica estrutural do campo, ao mesmo tempo em que preserva a consciência de que nenhuma fonte, nem mesmo a burocracia, é capaz de apreender integralmente a complexidade das disposições sociais que orientam os agentes.

Ao invés de buscar exclusivamente as experiências vividas dos agentes ou apenas os produtos intelectuais isolados, a pesquisa volta-se para as disciplinas de História da Educação presentes nos cursos de humanidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entendendo-as como formas institucionalizadas nas quais se condensam decisões teóricas, políticas e administrativas. Essas disciplinas materializam, em documentos curriculares, ementas, cargas horárias e posicionamentos institucionais, os efeitos das lutas simbólicas travadas no interior do campo da Educação, ao mesmo tempo em que revelam sua relação de proximidade e distinção em relação ao campo da História. Assim, ao tomar a burocracia como fonte, não se trata de reduzir o campo às suas normas formais, mas de reconhecê-las como vestígios duráveis das relações de poder e dos capitais em disputa, permitindo uma leitura sociológica que articula teoria, política educacional e organização acadêmica, conforme propõe Bourdieu. Nesse sentido, os Institutos Federais se mostram espaços importantes para a análise do campo como um todo, pois articulam formação docente, exigências estatais, racionalidades burocráticas e tradições teóricas, oferecendo uma posição estratégica para compreender como a História da Educação se estrutura, se reproduz e se transforma no interior do campo educacional.

2.3.4 Disciplinas

Já que esta pesquisa teve a disciplina de História da Educação como fonte, é

importante discutirmos com mais profundidade o desenvolvimento das disciplinas e como elas são articuladas diante de um campo tão complexo.

Atualmente, quando nos referimos às disciplinas, mencionamos componentes específicos de ciências mais amplas, como a Sociologia da Ciência, que constitui um desdobramento da Sociologia, ou a História da Educação, que está inserida no campo da Educação. Essas ciências mais amplas, quando surgiram, eram componentes, mas foram ocupando relevância até conquistarem espaços mais importantes na hierarquia, conquistando linhas de pesquisa, programas de pós-graduação, até se tornarem disciplinas, e em alguns casos, se transformando em cursos de graduação. Nesse sentido, podemos recorrer à expressão “luta entre as disciplinas” (BOURDIEU, 1990, p. 59), uma vez que essas áreas se configuram como subcampos, atuando como “atores-instituições” em disputa por reconhecimento e legitimidade no interior do campo científico.

Ben-David e Zloczower (1980), ao descrever o desenvolvimento da ciência institucionalizada na Alemanha, que era o centro intelectual acadêmico do mundo no século XIX, perceberam que uma das grandes marcas do período foi a ampliação de diversos campos acadêmicos e sua diferenciação em disciplinas sistemáticas e específicas, muito diferentes do modelo anterior, que tinha a teologia, filosofia, direito e medicina como disciplinas que abarcavam todo o conhecimento.

Isso ocorreu também em outros países, como a França, onde podemos visualizar, a partir da leitura de Bourdieu (1990), como as ciências sociais (sociologia, linguística e semiologia) representaram uma ruptura com a tradição das humanidades clássicas e atraíram um grande número de estudantes, um crescimento que provocou a expansão do corpo docente e gerou tensões internas nas universidades, refletidas, por exemplo, nas revoltas de maio de 1968. Essas transformações foram impulsionadas por lutas internas, especialmente das camadas mais baixas do corpo docente, que buscavam maior reconhecimento, e por demandas externas dos estudantes.

Essa lógica de divisão do conhecimento em diversas partes é resultado de um mundo que estava sendo alocado em um modelo de racionalização, que levou à especialização de muitas funções e à fragmentação das concepções de mundo. Além disso, é importante mencionar o avanço técnico e teórico de muitas abordagens, que decorreu no surgimento de especialistas que defendiam uma forma parcial de

observação e estudo dos fenômenos, sejam eles naturais ou sociais.

A história do ensino superior no Brasil, segue esse mesmo padrão internacional, já que a elite colonial brasileira estudava em Portugal, e só foi começar a construir faculdades no país a partir do século XVIII e XIX. Como afirma Olive (2002), as primeiras faculdades brasileiras foram Medicina, Direito e Politécnica. Com o tempo, foram se desenvolvendo outros cursos, importados de modelos europeus.

Nosso olhar sobre as disciplinas, não pode ser limitado à ideia do objeto como uma “matéria” que só tem a função de compor um espaço no currículo de um curso, mas deve considerar toda uma rede de relações históricas que compõem esse subcampo, desde pesquisadores, linhas de pesquisa e programas de formação que sustentam as bases estruturais, até as lutas políticas por capital e pela validação de sua importância na estrutura formativa.

Hagstrom (1980) explica o processo de surgimento das disciplinas da seguinte forma: primeiro aparecem novos objetivos e problemas, que levam os cientistas a se dispersarem por diferentes campos de pesquisa. A dispersão e o isolamento, tanto geográfico quanto institucional, favorecem a formação de comunidades científicas especializadas, com terminologias e modos de organização próprios. De modo geral, no início, elas são vistas como desvios pelas disciplinas tradicionais. Essas novas especialidades podem enfrentar resistências e sanções, mas, com o tempo, buscam legitimação por meio de canais próprios de comunicação, produção de conhecimento e criação de estruturas organizacionais, como departamentos universitários. Quando institucionalizadas, as novas disciplinas consolidam sua identidade, tornando-se quase irreversíveis no sistema científico.

Bourdieu afirma que: “[...] o encontro entre duas disciplinas é o encontro entre duas histórias diferentes, logo, entre duas culturas diferentes: cada um decifra o que o outro diz a partir de seu próprio código, de sua própria cultura” (BOURDIEU, 1990, p. 126). Ainda nessa direção, o autor afirma que a institucionalização dos universos autônomos (disciplinas) resulta dos conflitos que procuram impor a existência de novos domínios e de suas fronteiras.

Na perspectiva do campo, defendida por Bourdieu (2008b), as disciplinas são definidas por um *nomos* particular, ou seja, um princípio de visão, isto é, de construção da realidade, mas também pela competência de ter incorporado capital científico e convertido em sentido prático do jogo. Com isso, o autor, define que as

disciplinas têm seu ponto de vista particular, que é um princípio de constituição constitutivo, mas para se estabelecer como um campo, ela precisa se enquadrar nos requisitos de admissão, ou seja, ser capaz de adquirir capital necessário para adentrar nas instituições.

As disciplinas constituem um estilo, a partir de um conjunto de condições sócio-transcendentais, capitais coletivos, métodos e conceitos especializado, confirmando o que Mannheim, Ludwig e Fleck, já haviam discutido em seus trabalhos, ao apresentarem conceitos como de “pressupostos partilhados” e “coletivo de pensamento”, defendendo uma imposição social sobre os “estilos de pensamento” (BOURDIEU, 2008b).

Santos (2012) afirmou que a composição das disciplinas de enfoque interdisciplinar está em constante transformação, influenciada tanto pelo avanço científico, que cria e modifica áreas do saber, quanto pelas escolhas subjetivas do pesquisador, guiadas por sua visão filosófica, ideológica e pela forma como enxerga o objeto de estudo. Isso tudo, por causa da totalidade e da fluidez (constante mudança e movimento) que constitui a realidade.

O autor também destacou que a autonomia das disciplinas passa pela construção específica de objeto, método, interdisciplinaridade e uma epistemologia própria:

A relativa autonomia de cada disciplina só pode ser encontrada dentro do sistema de ciências cuja coerência é dada pela própria unidade do objeto de estudo que é a sociedade total. Mas, a coerência de cada disciplina particular também exige a construção de um sistema que lhe seja particular ou específico, formulado a partir do conhecimento prévio da parcela de realidade social considerada como uma totalidade menor. Essa parcela ou aspecto da vida social assim considerado vem a ser o objeto de cada disciplina particular. Sem essa atitude, nem mesmo estaríamos em condições de saber aquilo que estamos estudando e queremos conhecer melhor (SANTOS, 2012, p. 147).

Mas, é importante entender também, que além da constituição de um estilo (objeto, método e epistemologia própria), para Bourdieu (2008b) as disciplinas também podem ser definidas como campos relativamente delimitados e estáveis, facilmente identificáveis, a partir do momento em que elas têm seus nomes reconhecidos e inscritos nas instituições. Por isso, a noção de campo científico é muito importante para a sociologia da ciência, pois ela ressalta a unidade que existe

na ciência, ao mesmo tempo que revela as disputas por posição entre as disciplinas. Confirmando isso, Hagstrom (1980) mostra que o desenvolvimento das disciplinas científicas ocorre por meio de um processo contínuo de diferenciação estrutural e especialização interna, impulsionado por mudanças culturais e sociais na comunidade científica.

Nessa direção, Bourdieu (2008b) afirma que, a definição de uma disciplina não pode ser feita apenas por suas propriedades intrínsecas, mas devemos nos atentar também às propriedades que ela adquire a partir de sua posição na hierarquia das disciplinas. Portanto, as disciplinas, como atores em um espaço estratificado, estão em busca de monopólio científico, assim como os indivíduos.

Por serem subcampos, as disciplinas ocupam um espaço e com um determinado grau de autonomia, recriam um universo interno. Para Bourdieu (2008b), até mesmo os laboratórios podem ser observados como pequenos universos fechados, situados em um espaço compartilhado por outros laboratórios, que constitui uma disciplina. Ou seja, olhar para uma disciplina é olhar para um campo científico.

Além disso, a disciplina ocupa um espaço central no diálogo entre produtores e consumidores, entre a produção e a burocracia institucional, bem como entre a pesquisa e o ensino. A disciplina é um produto produtor, ou seja, ela é constituída pelos professores que já ocupam uma posição e uma trajetória de pesquisa, mas também é formadora daqueles que estão adentrando no campo. A disciplina nos revela parte do estado atual do campo e nos dá ferramentas para pensar nas tendências futuras.

2.3.5 Fronteiras na ciência

Nesse momento, conseguimos fundamentar, por meio do diálogo com Pierre Bourdieu e outros sociólogos da ciência, as regras gerais da “economia-mundo” do universo científico. Diante disso, podemos avançar para outro conceito que atravessa todo esse espaço social, tanto em seu exterior quanto em seu interior: as fronteiras da ciência.

Primeiro, é importante evidenciar o tratamento do termo no plural (fronteiras), já que uma compreensão completa do campo científico deve abarcar a dualidade intrínseca a esse espaço, desde a divisão entre teoria e política, capital “puro” e capital político, domínio teórico e domínio político, ou mesmo, entre os produtos mentais e a

burocracia. Em vista disso, é importante entender que as distinções espaciais entre a História da Educação e a História, ou entre quaisquer outros subcampos, devem ser buscadas a partir de um entendimento de que a fronteira é composta por duas naturezas diferentes (teórica e social), por isso é mais eficiente tratá-la no plural.

Fronteira é um limite, uma demarcação, um local no espaço. Para Heisler (2008), fronteira não é apenas uma linha física de passagem, mas também simbólica e social, pois envolve processos de incorporação, adaptação ou exclusão dos imigrantes. É o lugar onde se desenrolam as dinâmicas de assimilação, integração ou segmentação, refletindo tanto as estruturas da sociedade que recebe quanto às características dos grupos que chegam, configurando-se como um espaço de disputas por pertencimento e reconhecimento.

Águas (2013) aborda o conceito de fronteira como uma noção complexa, que vai muito além da simples ideia de separação entre territórios. Em muitas culturas, as fronteiras são representadas por figuras míticas como os gigantes, capazes de enxergar e compreender os dois lados de uma divisão, simbolizando tanto o conflito quanto a possibilidade de aliança. Nessa direção, a fronteira pode ser vista como linha divisória, zona de contato ou espaço de avanço que assume papéis diferentes de acordo com um certo contexto: separa identidades, institui hierarquias, conecta culturas e promove interações. Essa polissemia revela tanto o potencial crítico quanto os riscos de exclusão e violência, sempre marcada por relações de poder. Três modelos analíticos são propostos pela autora para entendermos as múltiplas dimensões presentes na fronteira: como separação, como frente de expansão e como espaço de união.

É muito importante entender que esses modelos não se excluem, na verdade, eles coexistem em um mesmo espaço-tempo. Por isso, como ressalta Martins (1996), a separação, diferenciação e o conflito são elementos geradores da fronteira, e que a realidade que surge nesses conflitos permite o reconhecimento do outro, e a descoberta de si mesmo:

A fronteira só deixa de existir quando o conflito desaparece, quando os tempos se fundem, quando a alteridade original e mortal dá lugar à alteridade política, quando o outro se torna a parte antagônica de nós. Quando a História passa a ser a nossa História, a História da nossa diversidade e pluralidade, e nós já não somos nós mesmos porque somos antropofagicamente nós e o outro que devoramos e nos devorou (MARTINS, 1996, p. 27).

Segundo Águas (2013), a “fronteira que separa” funciona como um dispositivo material e simbólico que define pertencimentos, é a visão mais tradicional, que entende que a fronteira estabelece distinções e exerce controle sobre fluxos, afetando profundamente identidades e relações de poder. A segunda abordagem é: a “fronteira como frente”, compreendida como espaço em expansão e avanço sobre territórios “outros”. Essa fronteira está em constante movimento, sendo palco de conflitos, negociações e, frequentemente, imposição de novas hierarquias. A fronteira, nesse sentido, é também local de encontros desiguais, onde o avanço de projetos civilizatórios ou científicos, por exemplo, muitas vezes subjuga o que já existia. Assim, as fronteiras não apenas separam ou unem, mas constituem zonas dinâmicas de disputa, transformação e reprodução de exclusões. Em terceiro lugar, a “fronteira que une”, emerge não como uma simples linha divisória entre dois lados, mas como um espaço intersticial, instável e criativo, onde o encontro com a diferença gera transgressão, negociação e novas configurações identitárias. Nesse espaço de constante vaivém, onde o eu e o outro se cruzam, a alteridade deixa de ser estereotipada para ser experienciada como relação ética e possibilidade de reinvenção cultural, exigindo dos sujeitos um deslocamento ativo rumo ao diálogo genuíno e ao reconhecimento mútuo.

No conceito de campo científico proposto por Pierre Bourdieu, podemos aplicar essas três abordagens, pois “A ciência convencional cria e desenvolve fronteiras. Em muitas circunstâncias - no seu significado cartesiano - parece até mesmo sobreviver das fronteiras” (Hissa, 2002, p. 26). A começar pela ideia tradicional de fronteira, como uma linha divisória no espaço, que distingue o que está de um lado e de outro. A afirmação do autor, de que as “[...] fronteiras do campo sejam quase sempre questões de conflito no seio do campo” (BOURDIEU, 2008b, p. 56) demonstra bem isso. Podemos exemplificar com a fronteira que rodeia a “economia mundo” da ciência e que distingue os espaços científicos dos não científicos, até a fronteira que distingue os agentes aptos a publicar um artigo em uma certa revista.

Também podemos observar o avanço das fronteiras quando consideramos que os campos disputam espaço entre si, por meio de seus subcampos. Assim, a lógica de expansão e de busca por maior relevância é o que orienta os movimentos fronteiriços. O campo científico quer ter mais relevância na sociedade, como afirmou

Merton (1980), o objetivo da ciência é a expansão do conhecimento verificado; os subcampos querem ser mais relevantes do que os seus concorrentes, pois: “O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida [...]” (BOURDIEU, 1994, p. 122); e assim sucessivamente em cada uma das fronteiras que pertencem ao espaço científico, sejam nas disciplinas, grupos de estudo, instituições ou revistas, há um desejo e uma luta contínua pela expansão.

Por fim, a terceira abordagem, que aponta para a capacidade de criação e do estabelecimento de novas configurações nas fronteiras, também se adequa à teoria dos campos. Isso fica muito evidente quando Bourdieu, ao tratar das disciplinas, afirma que elas têm suas fronteiras defendidas por condições de acesso com graus de restrição, e que essas fronteiras, por vezes, são alvos de contestação pelas demais disciplinas, mas também podem ocorrer intersecções nesses locais: “A inovação na ciência engendra-se normalmente nas intersecções” (BOURDIEU, 2008b, p. 93). Na mesma direção, Santos (2012), já havia afirmado que a interdisciplinaridade (que pode ser entendida como uma “fronteira que une”) tem grande mérito, ao abrir novos caminhos por meio do contato com outros compartimentos do saber.

Um olhar coerente sobre o campo científico precisa considerar a complexidade inerente às fronteiras da ciência, tanto em sua natureza dupla, quanto intelectual e social, como em suas variadas perspectivas, seja na força de separação, expansão ou de intersecção. Como tudo no campo, as fronteiras seguem uma lógica de conflito, e participam do jogo das posições e da luta por capital.

Como já vimos, a ciência moderna se fragmentou em diversas disciplinas, conseqüentemente, criando fronteiras. Hissa (2002) nos lembra:

Algo do que se pode entender sobre a projeção da modernidade na ciência refere-se à fragmentação do saber e do conhecimento. Desvincula-se a arte da ciência, a ciência da filosofia. A ciência desmembra-se em várias ciências, em disciplinas buscando autonomia, em nome e à luz da racionalidade. A especialização levada ao extremo torna-se, ela mesma, um saber fragmentado que faz insuficiente no processo de leitura da realidade. Todo esse processo, em termos gerais compreendido pela multiplicação das disciplinas científicas, pode ser interpretado como a criação de expectativas com respeito à autonomia disciplinar e, simultaneamente, como a multiplicação de fronteiras interdisciplinares (HISSA, 2002, p. 209).

Diante de um espaço que demarca muitos de seus limites, regras e hierarquias,

a busca por fronteiras é traduzida em um objetivo palpável. O surgimento do campo científico está totalmente ligado às fronteiras, pois foi a partir do fortalecimento dessas, que a autonomia foi sendo possibilitada, criando uma lógica interna de funcionamento dentro desse espaço.

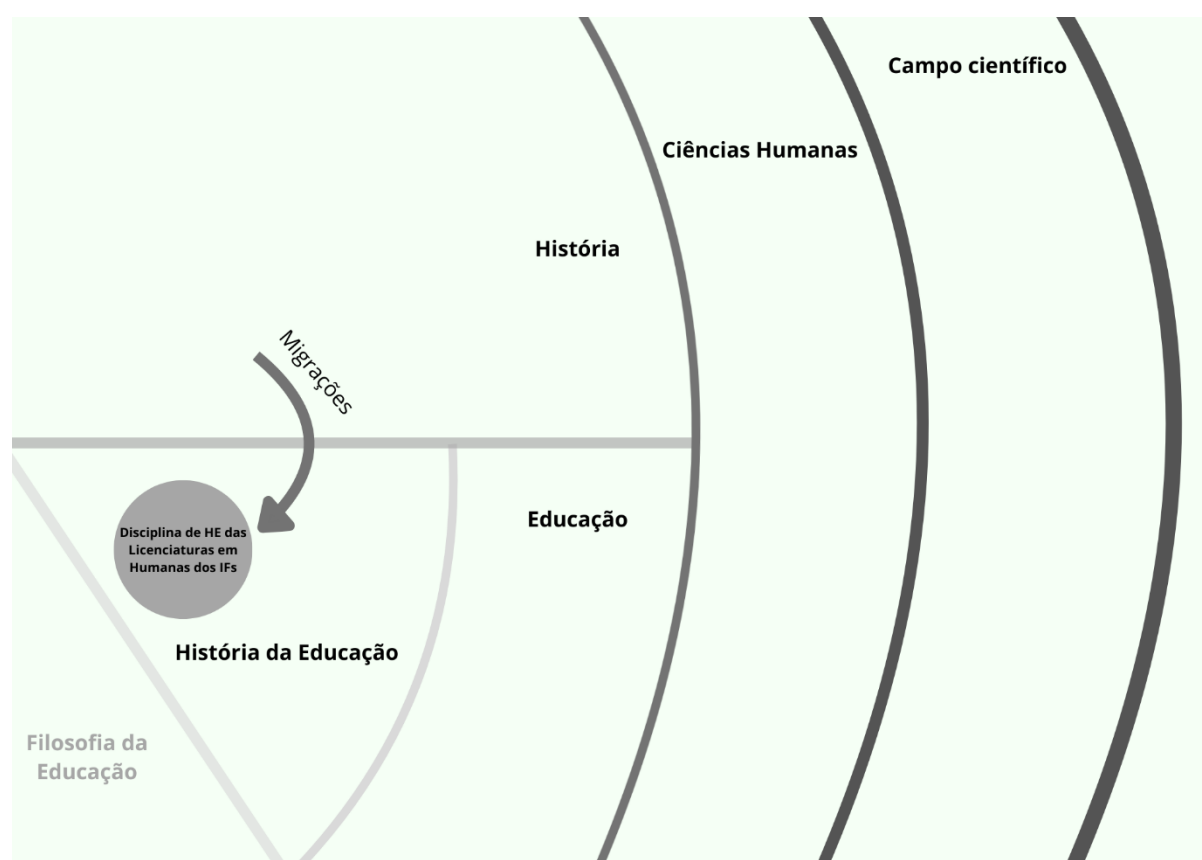
3 Disciplina de História da Educação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Agora, após compreender os elementos históricos e sociológicos que constituem a discussão em torno do campo científico, estabelecemos o sistema de relações que o campo da História da Educação manifesta em uma especificidade, ou como podemos chamar, em um de seus subcampos.

Para compreendermos o objeto de estudo dessa pesquisa, precisamos posicionar as demais relações que precedem a instituição e a disciplina que foram analisadas. Primeiro, colocamos os princípios gerais que regem a dinâmica da “economia mundo” do campo científico, que é a primeira instância de autonomia do subcampo em questão.

A Figura 1 apresenta como as fronteiras se distribuem no percurso do campo geral até o subcampo específico dessa pesquisa:

Figura 1 - Posição dos Institutos Federais no Campo Científico



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Além das regras estabelecidas sob o campo a partir de sua autonomia, devemos buscar os marcos espaciais, definidos como fronteiras, que geram níveis de autonomia diferentes, conseqüentemente, formando subcampos internos a outros subcampos. Como disse Bourdieu: “As estratégias de investigação dependem da posição ocupada no subcampo constituído pelo laboratório [...]” (BOURDIEU, 2008b, p. 56).

O primeiro subcampo é o das Ciências Humanas, que se distingue das demais áreas científicas, como as Ciências Exatas, Tecnológicas e Biológicas (incluindo as da área da Saúde). As Ciências Humanas podem ser compreendidas como um espaço social científico que abriga uma diversidade de relações e teorias, com menor grau de interseção com os outros campos. Nesse subcampo, as teorias produzidas são constantemente compartilhadas, apropriadas e ressignificadas, ao mesmo tempo em que há uma interação permanente entre os profissionais das humanidades — sejam antropólogos, historiadores, filósofos, sociólogos, geógrafos ou economistas. É nesse sentido que: “Todas as ciências dos homens, inclusive a história, estão contaminadas umas pelas outras (BRAUDEL, 1978, p. 54).

O caso da escola dos *Annales*, tratado no primeiro capítulo, demonstra como a ascendência das ciências sociais no século XIX impactou diretamente a historiografia a partir do início do século XX. Também por causa desse funcionamento diferente, das ciências humanas quando comparadas às outras ciências, muitos teóricos discordam do uso do conceito de paradigma proposto na obra de Thomas Kuhn, alegando que nas humanidades nunca há realmente uma teoria hegemônica que estabelece as bases dessas ciências.

Para Da Matta (1981), as ciências exatas e as ciências humanas se diferenciam profundamente em seus objetos de estudo, métodos e objetivos, ainda que ambas compartilhem o uso de conceitos, generalizações e métodos de verificação. Enquanto as ciências exatas lidam com fenômenos simples, recorrentes, isoláveis e reproduzíveis em laboratório, as ciências humanas se debruçam sobre fenômenos complexos, multifatoriais, historicamente situados e não reproduzíveis sob controle. Por isso, as exatas, têm como uma de suas forças a capacidade de prever acontecimentos a partir da formulação de leis gerais extraídas de observações particulares; já as humanas dificilmente conseguem prever com precisão, mas têm

um poder transformador muito maior, pois atuam na interpretação dos sentidos, das ações e das estruturas sociais, intervindo criticamente sobre elas.

A raiz das diferenças entre «ciências naturais» e «ciências sociais» fica localizada, portanto, no fato de que a natureza não pode falar diretamente com o investigador; ao passo que cada sociedade humana conhecida é um espelho onde a nossa própria existência se reflete (DA MATTA, 1981, p. 27).

No tempo em que o cientista natural explica, por meio da lógica e da causalidade direta, o cientista social busca compreender, isto significa, interpretar sentidos, intenções e significados contextuais de ações humanas. A forma como essas áreas lidam com os dados também difere: nas exatas, parte-se do particular para a elaboração de leis gerais, nas humanas, os conceitos e teorias são frequentemente mobilizados diante de situações particulares, para tentar compreendê-las em toda a sua densidade histórica e social. Além disso, o pesquisador das ciências humanas jamais se encontra em posição neutra: ele observa a partir de sua história, valores, interesses e lugar social. Por tudo isso, se as exatas nos ajudam a prever o que pode acontecer, as humanas nos ajudam a compreender e transformar o que está acontecendo. Constituindo modos diferentes de lidar com a realidade, ambos indispensáveis para a vida em sociedade (DA MATTTA, 1981).

Chizzotti (2016) afirma que o reconhecimento das ciências humanas como campo científico decorre da superação da ideia de ciência baseada apenas em leis naturais imutáveis, assumindo um estatuto próprio, com fundamentos epistemológicos, metodológicos e axiológicos distintos. Apesar das críticas sobre sua falta de rigor formal e resultados mensuráveis, as ciências humanas constituem um campo pluridisciplinar dinâmico, cujas contribuições são essenciais à compreensão e transformação da sociedade. Nascidas de controvérsias filosóficas e políticas, disciplinas como sociologia, filosofia, psicologia e educação conquistaram legitimidade acadêmica e formam hoje profissionais especializados. Embora não sigam o mesmo modelo das ciências naturais, as ciências humanas são fundamentais para interpretar o mundo contemporâneo e os sentidos da existência humana.

As diferenças entre humanidades e as outras ciências são alvos de diversas discussões epistemológicas, mas aqui, mais importante que seus diferentes estilos, interessa-nos que o campo cria diferenciações que são materializadas nas técnicas,

nas relações e na burocracia. Essas são as divisões mais antigas e consolidadas no campo científico, por isso, podem ser consideradas as primeiras fronteiras.

Sobre as ciências humanas, Bourdieu (2008) argumenta que elas têm menos autonomia porque lidam com temas socialmente sensíveis e disputados, o que as torna alvo de pressões externas e resistências, especialmente por parte dos que detêm o poder. Diferente das ciências naturais, elas não impõem sua verdade por evidência empírica, mas por argumentação, o que as torna mais frágeis e constantemente contestadas. Internamente, esses campos são marcados por agentes desigualmente autônomos e por poucos mecanismos de censura entre pares, o que dificulta a consolidação de normas internas e favorece a influência externa sobre sua produção científica.

O segundo subcampo que podemos visualizar, é o da Educação, que pertence ao subcampo das ciências humanas, mas se diferencia das outras ciências humanas, ocupando um espaço específico. Nesse local, todas as ciências humanas estabelecem diferenças entre si e ocupam espaços diferentes, como já foi visto, a Educação, que se estabeleceu como ciência no século XIX, juntamente com as outras novas ciências que surgiam naquele contexto, tinha uma função específica na expansão das escolas nas sociedades modernas.

Embora as fronteiras entre as ciências das subáreas das humanas sejam permeáveis, formam um campo pluridisciplinar híbrido e dinâmico, sem risco de dissolução de suas especificidades, nem subordinações mútuas. As ciências humanas têm no universo científico, lugares definidos com respectivos pressupostos epistemológicos, metodológicos e axiológicos, e contam com profissionais especializados nos diversos campos disciplinares, e, como tais, reconhecidos no mundo acadêmico (CHIZZOTTI, 2016, p. 1559).

Chizzotti (2016), também afirma que as ciências da educação se distinguem das demais ciências humanas por seu percurso de afirmação acadêmica e pela natureza prática e multidisciplinar de seu objeto. Enquanto disciplinas como História, Sociologia, Psicologia e Antropologia consolidaram-se no século XIX com bases teóricas e metodológicas próprias, a educação, inicialmente tratada como prática pedagógica, dependia desses campos para sua fundamentação teórica. Com o tempo, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a educação passou por um processo de institucionalização e reconceituação, abandonando o modelo normativo

da pedagogia tradicional em favor de estudos empíricos e da compreensão concreta dos processos educacionais. Impulsionadas por demandas sociais, políticas públicas e pela valorização do capital humano, as ciências da educação se consolidaram como disciplina autônoma, com cursos universitários, pesquisa científica própria e inserção em agendas internacionais, embora continuem marcadas pela necessidade de diálogo constante com outras áreas do saber e por desafios epistemológicos ligados à sua complexidade prática e social.

Com isso, podemos observar que, comparada às outras ciências humanas, a Educação é a que tem um elemento prático mais estabelecido, por isso, também se torna uma área muito politizada. A Educação como campo científico, não escapa totalmente das outras esferas em que há presença da educação, sendo um campo que produz teoria e prática, e que é um elemento político importante desde o início da modernidade. Bourdieu (2004b), afirma que o grau de politização de um campo, indica o grau de heteronomia do campo, o que pode indicar uma postura menos autônoma no subcampo da Educação, em comparação à Filosofia, História e Sociologia.

Nessa mesma direção, podemos observar também, que a Educação é o subcampo onde se replicam mais facilmente as teorias desenvolvidas dentro dos outros subcampos, por isso a existência da Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e a História da Educação. A capacidade de refratar do subcampo da Educação é inferior aos outros campos, pois ela parece replicar um microcosmos que têm muitas semelhanças com o microcosmo a qual ela pertence.

Ela trabalha com objetos que também parecem pertencer a outros subcampos, mas que historicamente foram desenvolvidos ou replicados no interior das suas produções, estabelecendo uma série de ciências da educação, que mantém relação com o campo educacional e com um outro campo de semelhante natureza.

Isso é evidente em termos etimológicos, mas a grande dúvida é como o subcampo da Educação estabelece essa relação com as ciências vizinhas na esfera prática das relações sociais e da produção teórica. É importante, para isso, o desenvolvimento de estudos, como esse, que procuram capturar as relações entre esses subcampos e as ciências externas à Educação.

Entre as ciências vizinhas, encontra-se a História, que também se vê replicada

dentro do subcampo da Educação no formato da História da Educação. Chegamos a outro subcampo, que é a HE, constituído dentro do território da Educação, mas que também faz divisa territorial com a História.

Por último, de forma mais específica, podemos visualizar onde se localiza o objeto de estudo do presente trabalho: a disciplina de História da Educação presente nos cursos de licenciatura em humanidades dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Um espaço específico do subcampo da HE, que deve ser entendido a partir da cadeia de relações descrita anteriormente.

3.1. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologias

Ragazzini (2001) destaca que a conexão entre o historiador e sua fonte é fundamental para a pesquisa, sendo que o valor atribuído à fonte depende diretamente do contexto do problema investigado. Com base nessa perspectiva, para compreender a relação entre a História da Educação e a História no interior da burocracia acadêmica, esta pesquisa tomou como objeto de estudo as disciplinas de História da Educação ofertadas nos cursos de licenciatura em humanidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) representa um marco na história da educação profissional no Brasil. Instituídos pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os IFs surgiram a partir da transformação de antigas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), as Escolas Técnicas e as Escolas Agrotécnicas Federais.

A trajetória histórica das instituições federais de educação profissional e tecnológica no Brasil é marcada por diversas mudanças de nomenclatura e estrutura ao longo do tempo. O processo teve início em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices. Em 1937, essas instituições passaram a ser chamadas de Liceus Industriais, e, em 1942, houve uma nova alteração, quando os Liceus passaram a denominar-se Escolas Técnicas. Em 1959, surgiram as Escolas Técnicas Federais, que, na década de 1960, foram complementadas pelos Ginásios Agrícolas e Escolas Agrícolas. Em 1972, foram criados os Colégios Agrícolas, seguidos, em 1978, pela transformação das instituições em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). Em 1979, estabeleceram-se as Escolas Agrotécnicas Federais.

O processo de transformação avançou ainda mais em 2005, quando o CEFET do Paraná foi elevado à condição de Universidade Tecnológica Federal, sendo um marco precursor da nova etapa de reorganização. Finalmente, em 2008, foi apresentado o projeto de lei que instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consolidando o modelo atual dessas instituições (BRASIL, 2025).

Essa reorganização consolidou um novo modelo institucional, de caráter pluricurricular e multicampi, voltado para a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis, além de cursos de graduação e pós-graduação. Os Institutos Federais também assumiram o compromisso legal de destinar, no mínimo, 50% de suas vagas para cursos técnicos de nível médio, com prioridade para a forma integrada (BRASIL, 2024a).

O processo de expansão da Rede Federal pode ser dividido em três grandes fases. A primeira ocorreu entre 2005 e 2010, quando foram criadas 214 novas unidades. A segunda fase, entre 2011 e 2016, ampliou a rede com mais 208 unidades. Além disso, nesse mesmo período, outras 92 unidades foram entregues ou incorporadas à Rede, totalizando 422 novos campi ao longo das duas primeiras fases de expansão (BRASIL, 2024b). Em 2024, iniciou-se a terceira fase, com o anúncio da criação de 100 novos campi, por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), com investimentos que somam R\$ 3,9 bilhões destinados tanto à construção de novas unidades quanto à consolidação da infraestrutura dos campi já existentes (BRASIL, 2024b; BRASIL, 2024c).

Os IFs foram criados com o objetivo de proporcionar uma educação que articule ensino, pesquisa e extensão em diferentes níveis, desde o ensino médio até o superior. A proposta pedagógica dos IFs é baseada na interiorização de suas unidades e na oferta de uma educação integrada, que combine formação geral e profissional, com foco na superação da dualidade educacional historicamente presente no Brasil. Os IFs desempenham um papel fundamental na formação de educadores, principalmente no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois priorizam a oferta de vagas para o ensino médio integrado à educação profissional, promovendo uma educação voltada à emancipação humana e à inclusão social (SCHIEDECK; DE CASTILHOS FRANÇA, 2019).

Para Pacheco (2010), a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia representou uma ação estratégica das políticas públicas brasileiras

voltada à valorização da educação profissional e tecnológica como instrumento de desenvolvimento econômico, inclusão social e transformação cidadã. Essas instituições assumem papel central no fortalecimento de uma nação soberana e democrática, articulando-se com as comunidades locais e com o poder público para superar desigualdades estruturais. Diferenciam-se por sua proposta progressista, que integra arte, cultura e compromisso com a justiça social, e se consolidam como redes sociais de conhecimento e pertencimento territorial. Mais do que uma resposta técnica às demandas do mercado, os Institutos Federais atuam como agentes políticos que viabilizem uma educação pública emancipatória, pautada na construção de um projeto nacional inclusivo e duradouro, por meio da verticalização do ensino.

A importância dos Institutos Federais para a educação no Brasil é evidenciada pela sua ampla oferta de cursos, que abrangem desde a formação inicial e continuada até a pós-graduação *stricto sensu*. Essas instituições desempenham papel fundamental na inclusão educacional, na formação de profissionais qualificados e no desenvolvimento de pesquisas aplicadas e ações de extensão que impactam diretamente o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2024c).

Dois fatores confirmaram a escolha dos IFs para compor as fontes dessa pesquisa: 1) os IFs têm grande importância na formação já que eles devem ter, no mínimo, 20% de suas vagas para atender a oferta de cursos de licenciatura, assim como programas especiais de formação pedagógica; 2) somado a isso, essas são instituições que têm representação geográfica muito estendida pelo Brasil.

Ainda sobre à sua distribuição geográfica, os Institutos Federais estão presentes em todas as unidades da Federação, tornando-se uma das redes de educação mais capilarizadas do país. Essa presença em diferentes regiões, incluindo municípios distantes dos grandes centros urbanos, garante o acesso à educação pública a milhares de estudantes em todo o Brasil (BRASIL, 2024b; BRASIL, 2025).

3.2. Metodologia

Esta pesquisa foi realizada por meio de dados disponibilizados publicamente via internet. Iniciando com o site do Ministério da Educação que apresenta os dados gerais sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, assim como direciona para os links dos sites específicos de cada uma das instituições.

Os IFs têm uma plataforma denominada de Plataforma Nilo Peçanha (PNP), que é um ambiente virtual onde é feita a coleta e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2019). Porém, os dados referentes à disciplina de HE que foram analisados neste trabalho, não estão disponíveis, pois ainda não foram coletados pela plataforma.

O levantamento dos dados analisados neste trabalho foi realizado em duas etapas. A primeira etapa, anterior ao estabelecimento concreto da delimitação final adotada, foi de levantamento de dados gerais sobre a disciplina de HE nos institutos. Foram analisados 640 cursos diferentes, dentre eles todos os cursos de licenciatura em humanas (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Filosofia e Ciências Sociais), especializações (lato sensu) em Educação e Ensino, como também os cursos de pós-graduação stricto sensu em Educação e Ensino (mestrado profissional, doutorado profissional, mestrado acadêmico e doutorado acadêmico).

Essa delimitação inicial que estabeleceu como objeto os cursos de licenciatura em áreas das humanidades e os cursos lato e stricto sensu em Educação, fundamenta-se na compreensão de que tais formações apresentam maior proximidade com o campo educacional e com a História da Educação, especialmente no que se refere à reprodução de discursos pedagógicos, ao perfil docente, à produção acadêmica e aos processos de formação de professores. A exclusão de outras licenciaturas do recorte analítico, por sua vez, não decorre de sua irrelevância, mas da expressiva quantidade desses cursos no âmbito dos Institutos Federais, particularmente nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza. Essa concentração encontra respaldo na Lei nº 11.892/2008, que estabelece, entre as finalidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a destinação de, no mínimo, 20% de suas vagas à formação de professores da Educação Básica, com ênfase nessas áreas do conhecimento. Tal diretriz normativa resulta em uma oferta significativamente ampliada de licenciaturas em exatas nos IFs, o que inviabilizaria o tratamento exaustivo dos dados no tempo disponível para uma pesquisa de mestrado. Importa destacar que a análise dos dados institucionais gerais precedeu a definição das licenciaturas em humanidades como objeto específico da investigação, funcionando como etapa exploratória para a construção do recorte analítico adotado.

Foi constatada a existência de 38 Institutos Federais no Brasil, apenas dois desses ficaram de fora do levantamento por não conterem os cursos delimitados para

o levantamento dos dados iniciais da pesquisa. A Tabela 1 apresenta a distribuição do nível dos cursos presentes nos 36 Institutos que se enquadram no perfil de cursos delimitado anteriormente.

Tabela 1 - Distribuição dos cursos

Nível do Curso	Contagem de cursos
Lato Sensu	397
Licenciatura	172
Mestrado Profissional	53
Doutorado Acadêmico	9
Mestrado Acadêmico	7
Doutorado Profissional	2
Total	640

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O levantamento teve como objetivo mapear a presença da disciplina História da Educação nessas instituições, em cursos de licenciatura e de pós-graduação em Educação. Para o registro dessas informações, foi realizado o seguinte procedimento: 1) entrar no site específico do Instituto; 2) pesquisar pelos campi daquela IF; 3) buscar as disciplinas que se enquadram na delimitação da pesquisa; 4) encontrar a Matriz Curricular (ou o PCC) daquele curso; 5) identificar a existência da disciplina História da Educação (ou uma de suas variações).

O resultado desse procedimento pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2 - História da Educação nos Cursos dos IFs

Informação sobre a disciplina de HE	Contagem de cursos	Porcentagem
Sem informação disponível	126	19,687%
Ausência da Disciplina de HE	350	54,687%
Presença da Disciplina	164	25,625%

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Como podemos visualizar, dos 640 cursos de licenciatura e não-licenciatura analisados, 126 não tinham essas informações sobre currículo disponíveis, restando 514 cursos. Dos 514 cursos, 350 não tinham a disciplina em sua matriz curricular, sobrando apenas 164 cursos com a disciplina. Partindo da noção de hierarquia dos objetos e dos subcampos científicos, proposta por Bourdieu (1994), fica claro que a disciplina de HE não é tão prestigiada, ao notarmos que, na maior parte dos casos, ela não apareceu no currículo dos cursos analisados. Ao mesmo tempo, ela ainda mantém uma importância significativa, pois é base de aproximadamente um quarto dos cursos de licenciatura dos IFs.

O levantamento inicial de dados, abarcando cursos variados, foi importante para demonstrar o quanto a legislação educacional é essencial para o estabelecimento dos espaços disciplinares do campo científico, já que, a legislação dos cursos de licenciatura firma as disciplinas de Fundamentos da Educação como obrigatórias, enquanto os cursos que não estão sob essa legislação seguem uma construção diferente de currículo. Esses dados reforçam o argumento de que a burocracia é essencial para a compreensão do campo, pois é a materialização das disputas, mas também a instituição das regras de funcionamento do campo.

Mesmo diante de uma regulamentação distinta da que rege as licenciaturas, alguns cursos de pós-graduação incluíam em seus currículos disciplinas de História da Educação, o que evidencia a relevância e a consolidação desse campo para além das exigências legais impostas pelos órgãos reguladores da educação brasileira. Os dados gerais também reforçam a compreensão da História da Educação como disciplina básica da formação docente, razão pela qual sua presença se mostra mais concentrada nas licenciaturas, enquanto cursos voltados à formação inicial de professores.

Tabela 3 - Nomenclatura das Disciplinas entre todos os cursos

(continua)

Nome da Disciplina	Contagem de cursos
História da Educação	51
História da Educação I e II	10
Fundamentos Históricos-Filosóficos da Educação	9

(conclusão)

Nome da Disciplina	Contagem de cursos
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e do Trabalho	8
Aspectos Históricos e Emancipatórios da Educação	5
História da Educação Brasileira	5
História da Educação Profissional no Brasil	5
Estudos Socioantropológicos da Educação	4
Outras Disciplinas	67

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A Tabela 3 apresenta outro fator importante, as diferentes formas que a disciplina se manifesta nos currículos estudados: a maior parte dos cursos apresentam a nomenclatura “História da Educação”, mas também foram registradas 59 variações de nome, entre elas, alguns cursos apresentam “História da Educação I e II”, outros, a história da educação com um enfoque direcionado à especificidade do curso, ou mesmo, de uma forma interdisciplinar com a filosofia ou a sociologia. Esses números demonstram como a disciplina passa por alterações de acordo com a sua localização e com os desejos institucionais de cada campus, demonstrando uma instabilidade do ponto de vista hierárquico.

Após o levantamento e análise desses dados gerais, foi determinada a delimitação das licenciaturas como objeto de estudo dessa pesquisa. Essa escolha foi fundamentada em três pontos: primeiro, as licenciaturas constituem o espaço definido por lei para formação inicial dos profissionais da educação brasileira, em segundo, a concentração de mais disciplinas de História da Educação nas licenciaturas, pois, dos 164 cursos que apresentaram a disciplina, 99 eram de licenciatura. Por último, as licenciaturas em humanidades são cursos que formam os profissionais que vão produzir e lecionar futuramente no campo da História Educação.

Portanto, no primeiro momento, foi definida para a análise geral os cursos de licenciatura e não licenciatura de humanidades ou Educação. Após a observação dos dados, foi realizada uma segunda delimitação, retirando os cursos de não licenciatura, mantendo apenas as disciplinas de HE das licenciaturas em humanidades dos

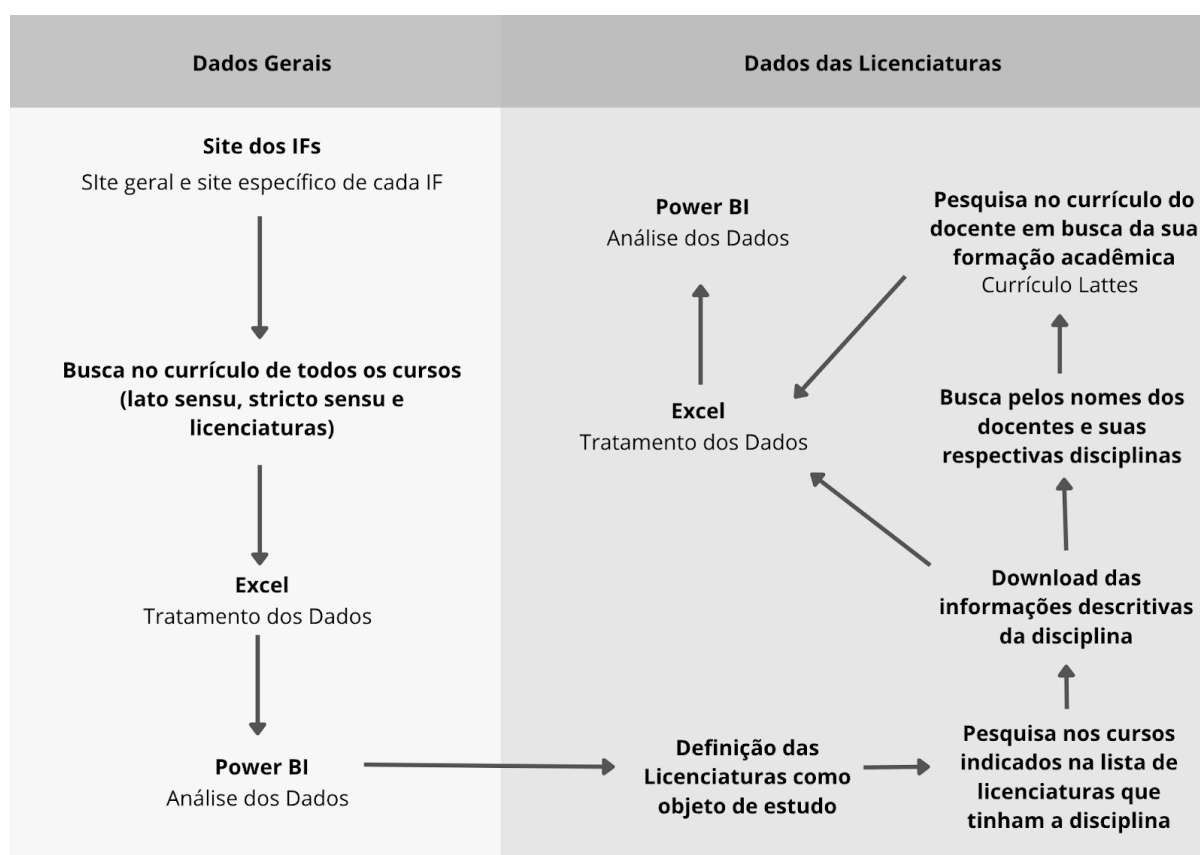
Institutos Federais como fonte do trabalho.

Desse modo, a realização de um levantamento amplo e inicial revelou-se fundamental para situar a disciplina História da Educação no interior do campo educacional dos Institutos Federais, permitindo apreender sua distribuição, suas ausências, suas variações nomenclaturais e sua posição relativa na hierarquia dos currículos analisados. Essa etapa possibilitou compreender como a presença ou a exclusão da disciplina se articula às diferentes regulações institucionais e legais, evidenciando o papel da legislação e da burocracia educacional na conformação dos espaços disciplinares. Além disso, o mapeamento geral forneceu parâmetros empíricos consistentes para justificar a delimitação posterior do objeto, evitando uma escolha arbitrária das licenciaturas e assegurando que a segunda etapa da pesquisa se apoiasse em um diagnóstico prévio do campo, de suas disputas e de suas regularidades estruturais.

A segunda etapa de levantamento dos dados foi realizada a partir da delimitação estabelecida. O procedimento de pesquisa foi o seguinte: 1) pesquisar os cursos indicados na lista de licenciaturas que tinham a disciplina; 2) baixar as informações descritivas da disciplina (na maioria dos casos estava no PPC, em poucos havia um documento exclusivo da disciplina); 3) pesquisar pelos nomes dos docentes e suas respectivas disciplinas (na maioria das vezes esses dados não apareciam de forma facilitada, quando isso ocorria, era feita uma busca nos horários das disciplinas da instituição, e quando isso também não funcionava, era feita uma pesquisa no currículo de cada professor do curso em busca de informações sobre as disciplinas que ele ministrava); 4) buscar o currículo do docente e registrar a sua formação acadêmica (por meio do currículo lattes).

O procedimento metodológico dessa pesquisa pode ser observado no esquema da Figura 2.

Figura 2 - Etapas da Pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A análise dos docentes e do currículo das disciplinas será apresentada nos próximos tópicos deste capítulo, mas antes é importante ressaltar algumas informações sobre o processo de recolhimento desses dados sobre a HE nos IFs.

É importante considerar que os dados gerais, sobre os cursos, foram coletados durante os meses de agosto e setembro de 2024, enquanto os dados sobre os docentes e currículo foram coletados durante o mês de abril de 2025. Essa periodização foi realizada com base no cronograma que havia sido estabelecido para a pesquisa. Contudo, é importante ressaltar que os sites podem ter feito mudanças, durante e após esse intervalo de tempo em que foi realizado o levantamento das informações.

Um dos grandes desafios dessa pesquisa foi a falta de padronização nos sites dos IFs, além disso, a ausência de informações sobre seus docentes e em alguns casos, a não disponibilização de informações sobre as disciplinas e o PPC.

Para realização das buscas foi utilizado um computador com acesso à internet (para acessar os sites dos IFs e do Lattes), para o armazenamento desses dados em

planilha, foi utilizado o Excel, e para a análise dos dados foi utilizado o Power BI. Essas ferramentas possibilitaram o acesso a essa vasta quantia de dados, o armazenamento, assim como facilitaram a realização da síntese e correlação entre os dados.

3. 3 Corpo Docente

Antes de iniciar a análise dos docentes de HE das licenciaturas em humanidades dos IFs, é fundamental ressaltar que o processo seletivo de professores e as suas atribuições de aulas são um pouco diferentes da maioria das universidades e faculdades do Brasil. A atribuição de aulas e disciplinas nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ocorre a partir de um modelo institucional distinto daquele adotado nas redes estaduais e municipais de ensino, estando fundamentada na organização da carreira do professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) e na autonomia administrativa e pedagógica dessas instituições. Criados pela Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais possuem uma estrutura multicurricular e multinível, que abrange desde a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, até a Educação Superior e a pós-graduação. A atribuição de aulas, nos Institutos Federais, não se restringe a um sistema centralizado de distribuição de carga horária por disciplina, mas integra o planejamento institucional e o plano de trabalho docente, articulando ensino, pesquisa, extensão e, em muitos casos, atividades de gestão (BRASIL, 2008).

Geralmente, a atribuição de disciplinas é realizada no âmbito dos campi, por meio de instâncias colegiadas, como coordenações de curso, núcleos docentes estruturantes e colegiados, em diálogo com as direções de ensino. Esse processo considera simultaneamente as matrizes curriculares dos cursos, as demandas institucionais e o perfil formativo dos docentes, levando em conta a área de ingresso no concurso público, a formação acadêmica, a experiência profissional e a continuidade pedagógica. A flexibilidade característica desse modelo permite que o professor EBTT atue em diferentes níveis e modalidades de ensino, desde que haja coerência entre sua formação e as disciplinas atribuídas, o que reforça a concepção de docência integrada que orienta o projeto educativo dos Institutos Federais.

Além disso, a carga horária em sala de aula constitui apenas uma parte do encargo docente, uma vez que o regime de trabalho dos professores EBTT,

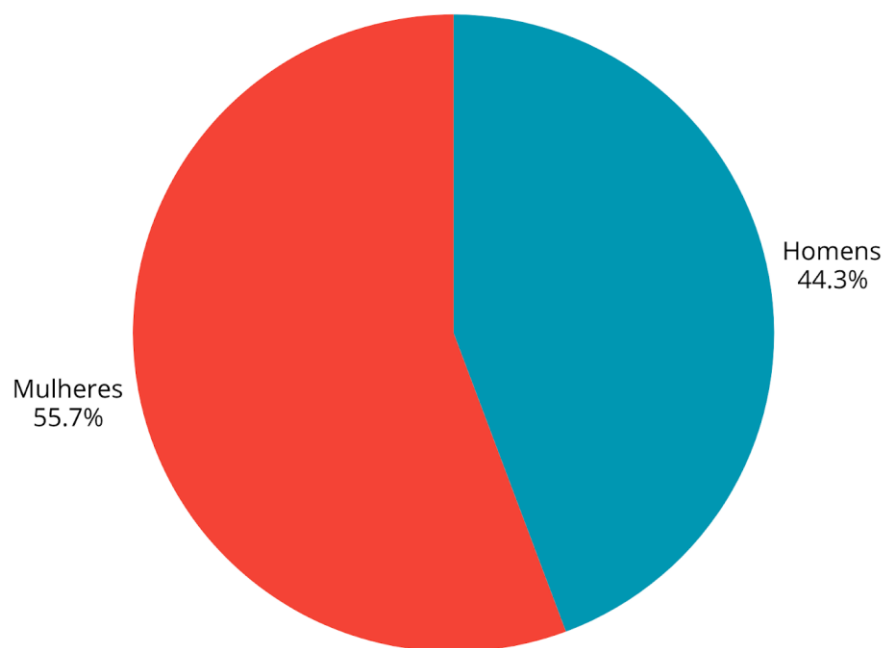
predominantemente de 40 horas ou 40 horas com dedicação exclusiva, pressupõe a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, a atribuição de aulas se articula a um conjunto mais amplo de atividades acadêmicas, diferindo significativamente da lógica predominante nas redes de ensino básico, em que a docência em sala de aula ocupa posição central e quase exclusiva. Tal organização institucional impacta diretamente os cursos de licenciatura ofertados pelos Institutos Federais, que se estruturam a partir dessa lógica integrada e são atravessados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, mas também, inseridos em um contexto formativo singular.

É fundamental considerar a singularidade na distribuição das disciplinas entre os docentes EBTT, uma vez que tal distribuição expressa a lógica própria de funcionamento dos campos científicos, conforme a posição ocupada pelos agentes e os capitais por eles mobilizados. As análises sobre os docentes desenvolvidas neste trabalho dizem respeito a uma fração específica do campo da História da Educação, situada nas licenciaturas em Humanidades dos Institutos Federais. Ainda que esse recorte permita apreender regularidades e disposições estruturantes do campo, é necessário reconhecer que as disciplinas ofertadas em outros espaços institucionais se configuram a partir de *habitus* distintos e de diferentes volumes e composições de capital simbólico, o que produz hierarquias, disputas e formas de legitimação próprias a cada contexto.

Nas 99 disciplinas que continham a HE, foram encontrados os dados sobre 79 professores. É importante esclarecer que a pesquisa foi realizada por meio das informações disponibilizadas de forma pública pelas instituições de ensino, por meio da internet. Esses nomes de docentes foram encontrados em documentos oficiais, como o PPC e a grade horária do Instituto, ou disponibilizados nos sites oficiais das instituições.

Como podemos identificar na Gráfico 1, a maioria dos docentes eram mulheres, somando um total de 44 (55,7%), enquanto os homens representavam 35 (44,3%). Esses números confirmam o que foi apresentado em estudos como o de Hayashi e Ferreira Junior (2010), que indicou maior presença feminina na área da Educação, assim como a pesquisa realizada por De Souza e Ribeiro (2012), sobre o perfil docente de HE, que também aponta para uma presença maior das mulheres na disciplina.

Gráfico 1 - Distribuição dos Docentes por Sexo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

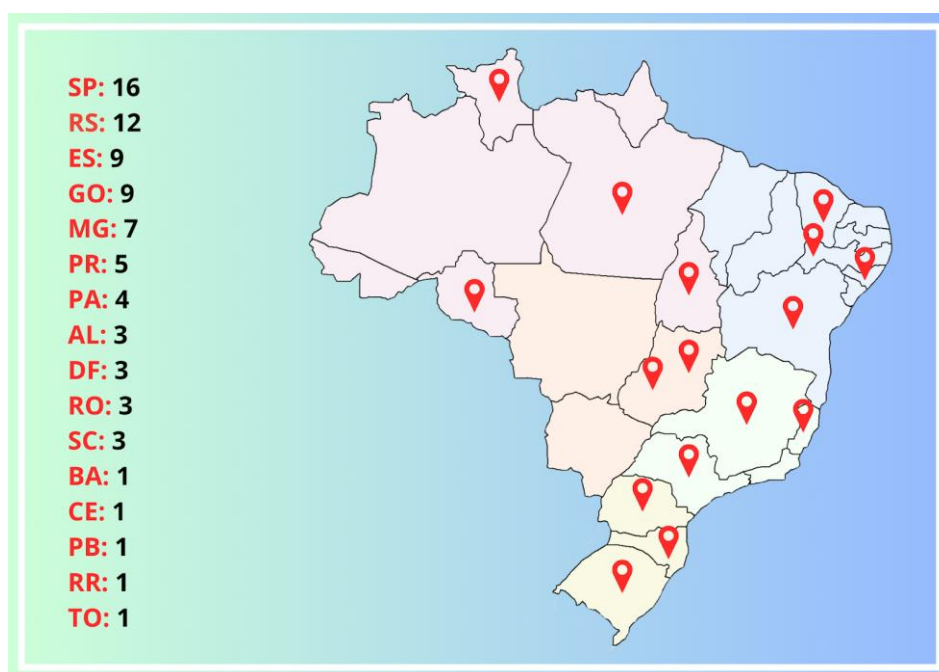
É importante pensar nessa distribuição em comparação com os dados gerais do campo acadêmico brasileiro, que tem uma presença feminina inferior à masculina em quase todos os graus de formação, segundo dados do censo da educação superior de 2023 (BRASIL, 2024).

A distribuição de gênero observada nesse conjunto de docentes é um indicador das hierarquias e das fronteiras internas do campo científico, particularmente no subcampo da Educação e, mais especificamente, da História da Educação. Embora o campo acadêmico brasileiro, em termos gerais, ainda seja marcado pela predominância masculina nos níveis mais elevados de formação e prestígio, a maior presença feminina nas disciplinas analisadas sugere a atuação de uma fronteira que separa, nos termos de Águas (2013), na qual determinados espaços do campo se tornam historicamente associados a posições menos consagradas em termos de capital científico e simbólico. Esse movimento não deve ser compreendido como mera escolha individual, mas como resultado de processos estruturais de diferenciação, nos quais áreas vinculadas à docência, à formação pedagógica e às humanidades tendem a ser menos valorizadas no jogo científico mais amplo, funcionando como

zonas de concentração feminina. Ao mesmo tempo, essa configuração também pode ser lida como uma fronteira de expansão, na medida em que a ocupação significativa dessas posições por mulheres evidencia estratégias de inserção, permanência e disputa por legitimidade em um espaço historicamente tensionado por desigualdades de gênero. Assim, os dados não apenas revelam um perfil docente, mas expõem a lógica relacional do campo, no qual as fronteiras de gênero operam simultaneamente como mecanismos de distinção, exclusão simbólica e possibilidade de reconfiguração das posições e dos capitais em disputa.

A distribuição geográfica dos docentes não se expande por todos os Estados onde há presença dos Institutos, pois com as delimitações feitas para a busca das disciplinas presentes apenas nos cursos de licenciatura, a distribuição diminuiu. Contudo, podemos considerar como um fator positivo para a amplitude geográfica dos dados analisados, o fato de constarem Estados representantes de todas as regiões do Brasil (Figura 3).

Figura 3 - Distribuição dos Docentes por Estado



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

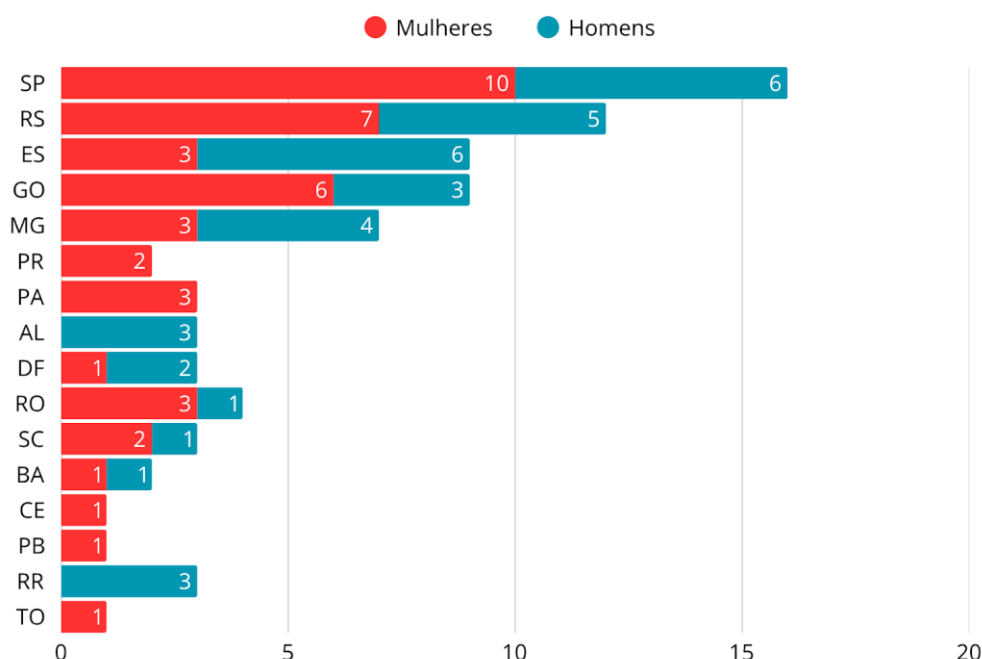
A maior concentração de professores está na região Sudeste, com 32 docentes (São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais), seguidos pelo Sul (Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina), que acumula 20 professores; depois o Centro-Oeste com

12 (Goiás e Distrito Federal), o Nordeste com 9 (Alagoas, Rondônia, Bahia, Ceará e Paraíba), e por fim, o Norte com 6 docentes (Pará, Roraima e Tocantins).

Quando observamos a distribuição sexual dos docentes por estados, demonstrada no Gráfico 2, podemos notar que as mulheres ocupam 14 estados (São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Rondônia, Paraná, Santa Catarina, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Paraíba e Tocantins), e os homens 11 (Espírito Santo, São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Goiás, Paraná, Distrito Federal, Pará, Roraima e Santa Catarina).

A concentração regional dos docentes, com forte predominância nas regiões Sudeste e Sul, evidencia a atuação de fronteiras espaciais e simbólicas no interior do campo científico, que regulam o acesso aos recursos institucionais, às redes de pesquisa e às posições mais estáveis e legitimadas. A partir da teoria de Bourdieu, podemos entender que essa distribuição reflete a desigual posse de capital científico e institucional entre as regiões, historicamente favorecendo determinados polos acadêmicos em detrimento de outros, o que reforça a centralidade dessas regiões na definição do que é reconhecido como produção científica legítima. Trata-se, nos termos de Águas (2013), de uma fronteira que separa, na medida em que delimita centros e periferias do campo, produzindo assimetrias duráveis de visibilidade e reconhecimento. Ao mesmo tempo, a presença de docentes nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte pode ser compreendida como expressão de uma fronteira em movimento, na qual o campo se expande territorialmente, ainda que de forma desigual, incorporando novos espaços e agentes ao jogo científico. A distribuição sexual por estados acrescenta outra camada a essa análise, ao indicar que as mulheres ocupam um número maior de institutos, o que sugere uma circulação mais ampla em espaços menos centrais do campo, frequentemente associados a menores volumes de capital simbólico. Assim, os dados apontam para a intersecção entre gênero e território como dimensões estruturantes das fronteiras do campo científico, nas quais a expansão geográfica não implica, necessariamente, a superação das hierarquias, mas antes a sua reprodução sob novas configurações.

Gráfico 2 - Distribuição dos Docentes por Sexo em cada Estado



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Com relação ao nível de formação desses professores, a Tabela 4 revela que um dos docentes não apresentou em seu currículo a graduação que cursou, por isso ficou representado como “Não” na Tabela. Já o docente que não constou mestrado, foi um caso em que, após a conclusão da graduação, entrou direto no doutorado. Portanto, o número que é mais importante para nossa análise é a quantidade de 15 docentes (18,98%) que não fizeram ou não concluíram o doutorado (só registramos os cursos finalizados).

Tabela 4 - Nível de Formação dos Docentes

Nível de Formação	Sim	Não
Graduação	78	1
Mestrado	78	1
Doutorado	64	15

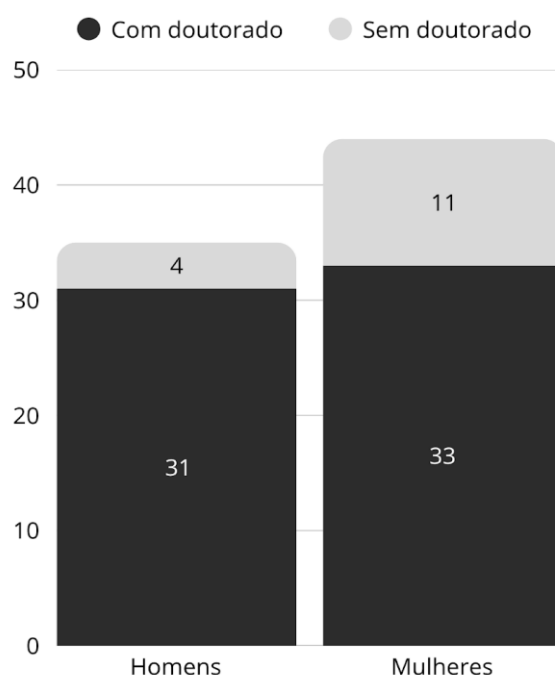
Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A partir do Gráfico 3, podemos notar que entre os homens, 11,42% não tinham

doutorado, enquanto, entre as mulheres, 25% não tinham doutorado. Tanto em números absolutos (4x11) como em percentual, as mulheres docentes de HE têm um número maior de não doutoras (11), comparadas aos homens (4), e o número de doutoras quase se iguala ao número de doutores (31 homens e 33 mulheres).

A maior proporção de mulheres sem doutorado, em comparação aos homens, indica a presença de uma fronteira que separa, pois, não cria apenas distinções formais entre os agentes, mas produz efeitos concretos sobre suas trajetórias e posições no campo. Essa assimetria sugere que, mesmo em um subcampo marcado pela forte presença feminina, como o da História da Educação, persistem desigualdades estruturais no acesso às credenciais mais consagradas, o que tende a limitar a acumulação de capital científico e simbólico por parte dessas docentes.

Gráfico 3 - Distribuição dos Docentes por Sexo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Outro dado importante é com relação às instituições de ensino que participaram da formação desses docentes. O Quadro 1 mostra que a maioria das instituições formadoras são federais, seguidas pelas privadas e, por último, as estaduais. Além disso, esses profissionais se formaram em Instituições espalhadas

por 18 Estados do Brasil, a maioria delas é do Sudeste (31) e Sul (21).

Quadro 1 - Instituições de Formação dos Docentes

(continua)

Instituições
CPEA – Centro Paulista de Estudos em Agronegócio (SP) CUFSA – Centro Universitário Fundação Santo André (SP) FAFIA – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre (ES) FAFI-ES – Faculdade de Formação Integral do Espírito Santo (ES) FAFIJA – Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (PR) Fafipar – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (PR) FSBA – Faculdade da Saúde e Bem-Estar da Bahia (BA) ISPET – Instituto Superior de Paisagismo, Engenharia e Tecnologia (ES) PADRÃO – Faculdade PADRÃO (GO) PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas (SP) PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (GO) PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (MG) PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PR) PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (RS) PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP) São Camilo-ES – Faculdade São Camilo (ES) UCB – Universidade Católica de Brasília (DF) UCPel – Universidade Católica de Pelotas (RS) UEG – Universidade Estadual de Goiás (GO) UEL – Universidade Estadual de Londrina (PR) UEM – Universidade Estadual de Maringá (PR) UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (RJ) UEOPR – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR) UEPA – Universidade do Estado do Pará (PA) UEPB – Universidade Estadual da Paraíba (PB) UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (RJ) UFA – Universidade Franciscana (RS) UFAL – Universidade Federal de Alagoas (AL) UFAM – Universidade Federal do Amazonas (AM) UFB – Universidade Federal da Bahia (BA) UFC – Universidade Federal do Ceará (CE) UFCG – Universidade Federal de Campina Grande (PB) UFES – Universidade Federal do Espírito Santo (ES) UFF – Universidade Federal Fluminense (RJ) UFG – Universidade Federal de Goiás (GO) UFGRS – Universidade Federal do Rio Grande (RS) UFLA – Universidade Federal de Lavras (MG) UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais (MG) UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto (MG) UFPA – Universidade Federal do Pará (PA) UFPE – Universidade Federal de Pernambuco (PE) UFPEL – Universidade Federal de Pelotas (RS) UFPR – Universidade Federal do Paraná (PR)

(conclusão)

Instituições
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS) UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ) UFRO – Universidade Federal de Rondônia (RO) UFRR – Universidade Federal de Roraima (RR) UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (RJ) UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia (BA) UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina (SC) UFSCar – Universidade Federal de São Carlos (SP) UFSM – Universidade Federal de Santa Maria (RS) UFU – Universidade Federal de Uberlândia (MG) UMCC – Universidade Municipal de Curitiba (PR) UMESP – Universidade Metodista de São Paulo (SP) UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto (SP) UnB – Universidade de Brasília (DF) UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (SP) UNIARA – Centro Universitário de Araraquara (SP) UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo (SP) UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS) UNIMAUÁ – Centro Universitário Mauá (SP) UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros (MG) UNINOVE – Universidade Nove de Julho (SP) UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (PR) UNIPEC – Centro Universitário Palestra de Ensino e Cultura (SP) UNIR – Universidade Federal de Rondônia (RO) UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (RS) UP – Universidade Paulista (SP) UPF – Universidade de Passo Fundo (RS) UPM – Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP) URCAMP – Universidade da Região da Campanha (RS) URPR – Universidade Paranaense (PR) USP – Universidade de São Paulo (SP)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Ainda sobre as instituições de ensino superior, a Tabela 5 apresenta as 10 Instituições de Ensino Superior mais participativas na formação desses professores, somando números da graduação, do mestrado e do doutorado.

Tabela 5 - 10 Instituições Mais Presentes na Formação dos Docentes

(continua)

Instituição	Graduação	Mestrado	Doutorado
UFES	6	6	3
UFG	5	2	5

Instituição	Graduação	Mestrado	(conclusão)
			Doutorado
UNESP	4	4	4
USP	2	3	5
UFRGS	3	3	4
UFPEL	4	4	2
UNISINOS	2	2	4
UNICAMP	3	2	3
PUC-SP	1	2	4
UFMG	1	2	4

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Esses professores ministram aulas em disciplinas com uma diversidade grande de nomenclaturas, a principal continua sendo a “História da Educação”, assim como foi constatado nos dados gerais (Tabela 3). A Tabela 6, apresenta a distribuição de 19 disciplinas que trabalham diretamente com a história da educação e que são ministradas por esses docentes nos cursos de licenciatura.

Tabela 6 - Disciplinas Ministradas pelos Docentes

Disciplinas	(continua)
	Frequência
História da Educação	49
História da Educação Brasileira	5
Política e História da Educação Profissional	3
Fundamentos da História da Educação	2
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	2
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação e do Trabalho	2
História da Educação Brasileira e Rondonense	2
História da Educação Profissional no Brasil	2

(conclusão)	
Disciplinas	Frequência
História da Educação I-II	2
Aspectos Históricos e Emancipatórios da Educação	1
História da Educação de Surdos	1
História da Educação I -II - Regional	1
História da Educação e da Profissão Docente no Brasil	1
História da Educação e das Ideias Pedagógicas no Brasil	1
História da Educação e Teorias Pedagógicas	1
História da Educação de Surdos	1
História da Pedagogia	1
História e Políticas Públicas da Educação	1
Tópicos da História da Educação	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa diversidade nas nomenclaturas das disciplinas, que também pode ser notada nos dados das licenciaturas em humanidades e das pós-graduações em Educação (Tabela 3), pode ser compreendida como expressão das fronteiras simbólicas que estruturam o subcampo da História da Educação no interior do campo científico. A manutenção da denominação “História da Educação” como referência principal indica a força de uma posição relativamente estabilizada e legitimada, capaz de funcionar como eixo de reconhecimento institucional e de acumulação de capital científico. Ao mesmo tempo, a multiplicidade de nomes atribuídos às disciplinas revela a existência de fronteiras internas em disputa, nas quais diferentes agentes e instituições buscam redefinir os contornos do objeto, do método e da identidade do subcampo. De acordo com Águas (2013), trata-se de uma fronteira que simultaneamente separa e avança: separa ao demarcar o que pode ser reconhecido como pertencente à História da Educação, e avança ao incorporar novas formulações, enfoques e arranjos curriculares. Essa dinâmica indica que as nomenclaturas não são escolhas neutras, mas estratégias simbólicas que refletem relações de poder, hierarquias acadêmicas e tentativas de ampliação ou restrição do espaço legítimo do

subcampo. Assim, a coexistência entre a denominação consagrada e outras variações disciplinares evidencia um campo em movimento, no qual a estabilidade institucional convive com processos contínuos de reconfiguração e disputa por definição legítima.

3.4 Migração dos Docentes

Depois de compreender a composição sexual e geográfica dos docentes, assim como o nível de formação e as conexões institucionais, nos dedicamos à análise dos dados referentes aos cursos de formação e a migração que ocorre na área, principalmente advinda do campo da História.

Mesmo com sua força de separação, as fronteiras acabam permitindo que alguns de seus agentes ultrapassem suas barreiras, em alguns casos com mais facilidade e outros com bastante resistência. Para olhar a rigidez das fronteiras, o fenômeno da migração pode ser uma ótima ferramenta de análise.

Para Brettell e Hollifield (2008), a migração é um fenômeno complexo que vem sendo estudado nas ciências sociais a partir de diferentes paradigmas, disciplinas e abordagens teóricas. A migração é estudada sem um paradigma comum, pois cada disciplina traz suas próprias interpretações, variando desde abordagens macro, que analisam políticas migratórias e forças de mercado, até abordagens micro, focadas nas experiências individuais de migrantes e suas famílias. Assim, definem migração como um campo multidisciplinar que envolve movimentos de pessoas entre países com diferentes causas e consequências econômicas, sociais, políticas e culturais, sendo necessário construir diálogos para integrar essas múltiplas visões.

Bumes e Silva (2011) afirmam que na geografia existem diferentes formas de olhar para as fronteiras, desde os estudos macroestruturais que se preocupam com os aspectos socioeconômicos que permeiam esse fenômeno, até os estudos microestruturais que tem interesse pelas redes sociais que estão em torno do migrante. Heisler (2008) destaca que a sociologia historicamente tem se concentrado mais nas consequências da migração do que nas suas causas, analisando como os migrantes interagem com as estruturas sociais, as desigualdades raciais e étnicas e os processos de assimilação ou integração. Portanto, migração é vista não apenas como deslocamento de pessoas, mas como um fenômeno social complexo que envolve transformações nas sociedades de origem e destino. O autor se dedica a

responder duas questões sobre a migração: por que acontecem? e como as sociedades recebem esses migrantes?

Aqui, nosso interesse na migração esteve um pouco mais perto da segunda questão feita por Heisler, isto é, perceber quanta autonomia existe naquele espaço social, e qual a força dele para impor limites de migração. Não nos preocupa saber o porquê essas migrações ocorrem, pois isso levaria a uma série de motivações geradas em trajetórias individuais, mas nossa preocupação está na compreensão da dimensão de sua ocorrência e o que isso nos diz sobre o estado dessas fronteiras entre os campos estudados.

Os dados referentes à trajetória de formação desses docentes foram obtidos em três categorias: 1) graduação inicial (sem contar outras graduações posteriores), mestrado (sem contar especialização ou cursos lato sensu) e doutorado.

A Tabela 6 demonstra que nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a disciplina de HE é mais representada por professores que se formaram inicialmente em História, levando-nos a confirmação da aproximação entre os dois campos, sendo até possível afirmar uma superioridade numérica dos historiadores da História (39,74%) em relação aos historiadores da Pedagogia (37,17%).

Tabela 7 - Cursos de Graduação dos Docentes

(continua)

Graduação	Frequência
História	31
Pedagogia	29
Ciências Sociais	5
Filosofia	3
Letras	2
Bacharelado	1
Ciências Naturais - Física	1
Ciências/Matemática	1
Direito	1
Engenharia Civil	1

(conclusão)	
Graduação	Frequência
Estudos Sociais	1
Física	1
Matemática	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante ressaltar a presença significativa de cursos como o de Ciências Sociais (6,4%), de Filosofia (3,84%) e de Letras (2,56%), principalmente os dois primeiros, são áreas de pesquisa que estão muito próximas da História da Educação, muitas vezes até dividindo espaço em uma mesma disciplina (como fica evidente na Tabela 6).

A formação inicial majoritariamente ancorada na História, ainda que em proporção próxima à da Pedagogia, evidencia uma fronteira disciplinar em permanente negociação no interior do subcampo da História da Educação nas licenciaturas em humanidades dos IFs. Essa distribuição revela disputas pela autoridade legítima de definição do objeto, do método e das competências necessárias para ocupar posições centrais no ensino da HE, indicando que a posse de determinados capitais disciplinares funciona como critério de distinção entre os agentes. Podemos observar a predominância de fronteiras que unem, na medida em que esses percursos formativos convergem em um mesmo espaço institucional e curricular. A presença expressiva de docentes com formação em Ciências Sociais e Filosofia reforça essa leitura, ao sinalizar zonas de intersecção nas quais saberes distintos se articulam e tensionam as delimitações tradicionais do subcampo. Essas intersecções não apenas ampliam o repertório teórico-metodológico da História da Educação, mas também evidenciam estratégias de ocupação de fronteiras menos estabilizadas, nas quais a interdisciplinaridade opera como recurso simbólico de legitimação. Assim, os dados indicam que o subcampo da HE se constitui como um espaço relacional, marcado por fronteiras móveis, no qual a aproximação entre disciplinas não elimina o conflito, mas o reinscreve como princípio estruturante das posições e das disputas por reconhecimento científico.

Também podemos observar como os cursos de exatas e de ciências também estão representados entre os docentes, mas com um número muito inferior aos de

humanas. Há dois casos que se diferenciam do restante: o curso de Bacharelado, que é uma graduação generalista, e o curso de Engenharia. Ambos os professores passaram por outros cursos que os aproximou da Educação, o primeiro fez mestrado em Administração e doutorado em Educação, o segundo, fez mestrado em Educação e doutorado em Educação e Ciências. Essa concentração da formação em cursos de humanas, reforça a delimitação adotada neste trabalho, que selecionou os cursos de licenciatura em humanidades, deixando as licenciaturas nas áreas de exatas e ciências, por serem menos relevantes, em termos quantitativos, na formação de docentes de História da Educação.

No caso dos cursos de mestrado, apresentados na Tabela 8, há uma diversidade de 22 programas de pesquisa, com uma superioridade dos cursos de mestrado em Educação (52,56%), sem contar todas as outras formas de mestrado em educação mais específicas (agrícola, ambiental etc.). A História perde representação, mas ainda se mantém como uma área muito bem representada (16,6%).

Tabela 8 - Cursos de Mestrado dos Docentes

(continua)

Mestrado	Frequência
Educação	41
História	13
Distúrbios do Desenvolvimento	2
Educação Agrícola	2
Sociologia	2
Administração	1
Ciência da Religião	2
Ciência Política	1
Cognição e Linguagem	1
Educação Ambiental	1
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	1

(conclusão)	
Mestrado	Frequência
Educação em Ciências e Matemática	1
Educação Escolar	1
Educação nas Ciências	1
Engenharia de Produção	1
Ensino de Ciências e Matemática	1
Filosofia	1
Geografia	1
Gestão em Educação	1
Pedagogia (Mestrado Profissional)	1
Sistemas Agroindustriais	1
Sociedade, Cultura e Fronteiras	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

Aqui, há uma quantidade maior de cursos que não são diretamente ligados à licenciatura em humanidades, mas ainda continua havendo uma superioridade de cursos relacionados à Educação e às ciências sociais. Os casos mais diferentes, que parecem não ter proximidade com a Educação e principalmente a HE, são os mestrados em Sistemas Agroindustriais (licenciatura em Letras), Engenharia de Produção (licenciatura em Matemática e doutorado em Cognição e Linguagem) e Administração (graduação em Bacharelado).

Finalmente, com relação aos cursos de doutoramento dos docentes, a Tabela 9 revela que a quantidade de variações diminui (lembrando que 15 docentes não têm doutorado). A Educação continua sendo dominante (56,25%), seguida pela História (15,62%).

Tabela 9 - Cursos de Doutorado dos Docentes

(continua)	
Doutorado	Frequência
Educação	36

(conclusão)	
Doutorado	Frequência
Educação	36
História	10
Sociologia	3
Ciências Sociais	3
Administração	1
Cognição e Linguagem	1
Educação Ambiental	1
Educação e Saúde na Infância e na Adolescência	1
Educação em Ciências	1
Educação em Ciências e Matemática	1
Estado e Sociedade	1
Filosofia	1
Letras e Linguística	1
Políticas Públicas e Formação Humana	1
Sociedade, Cultura e Fronteiras	1
Sociologia e Direito	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

A maioria dos cursos de doutorado tem relação com a área das ciências humanas e Educação. Os dados evidenciam que a ampla diversidade de formações, da graduação ao doutorado, não constitui apenas um traço empírico das trajetórias individuais, mas revela um aspecto estrutural do subcampo da História da Educação, relacionado à sua fragilidade relativa de autonomia no interior do campo científico. A autonomia de um campo ou subcampo se expressa na sua capacidade de estabelecer e fazer reconhecer critérios próprios de consagração, definindo com maior precisão quem pode participar legitimamente do jogo científico e quais capitais são considerados válidos. A dificuldade em impor um perfil formativo mais delimitado

indica que as fronteiras desse subcampo permanecem pouco estabilizadas, permitindo a circulação de agentes oriundos de áreas diversas, sem que haja um mecanismo suficientemente forte de hierarquização interna.

Essa configuração pode ser compreendida como a sobreposição de diferentes tipos de fronteira: ao mesmo tempo em que não se consolida plenamente uma fronteira que separa, capaz de distinguir com nitidez os “de dentro” e os “de fora”, o subcampo opera como uma fronteira que une, funcionando como espaço de convergência de trajetórias heterogêneas. Essa abertura, embora possa favorecer processos de inovação e intersecção disciplinar, também expõe o subcampo a dinâmicas de heteronomia, nas quais critérios externos tendem a orientar as disputas por legitimidade. Assim, a variedade formativa observada nos dados não apenas sinaliza pluralidade, mas evidencia uma posição relacional específica da História da Educação no campo científico, sendo um espaço marcado por fronteiras móveis, no qual a ausência de mecanismos mais rígidos de definição do pertencimento reforça tanto sua capacidade de articulação quanto sua vulnerabilidade frente às hierarquias e às lógicas dominantes do campo mais amplo (ÁGUAS, 2013).

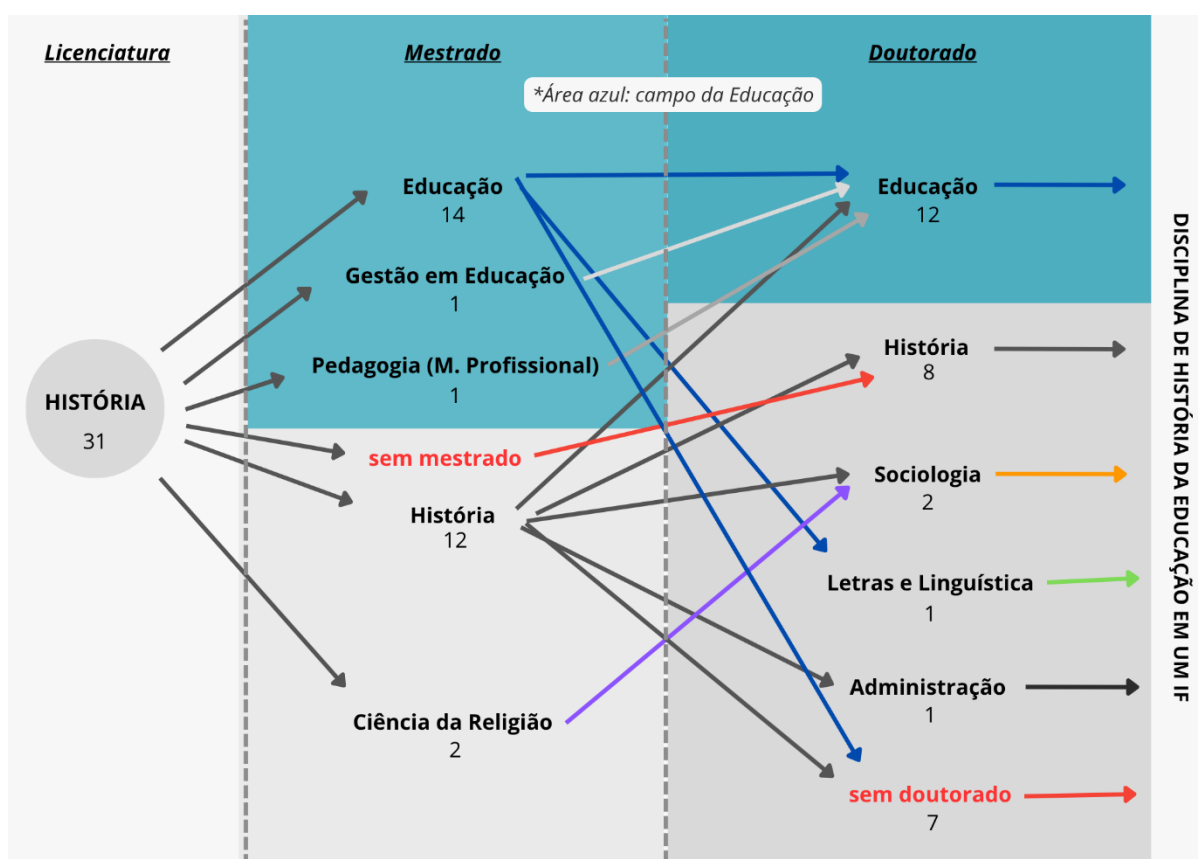
Por fim, traçamos a trajetória de todos os docentes que se iniciaram no campo científico por meio da licenciatura em História. Esses 31 professores se espalharam por diversas áreas do conhecimento no mestrado, a maioria foi para a Educação (14) ou permaneceram na História (12), mas alguns outros migraram para áreas da Educação (mestrado profissional ou mestrado em Gestão em Educação) e um deles foi para um campo mais distante (Ciência da Religião).

No doutorado, o campo da Educação ficou concentrado na formação em Educação (sem a variação de nomes do mestrado). A História ainda se manteve como o segundo curso mais frequente, mas também surgiram outras variações, como o doutorado em Sociologia, em Letras e Linguística e em Administração.

Apenas um desses docentes não realizou o mestrado, indo direto da licenciatura em História para o Doutorado em História. Já no caso do doutorado, sete professores ainda não realizaram esse curso.

Todas essas trajetórias podem ser visualizadas na Figura 4.

Figura 4 - Trajetória dos Licenciados em História

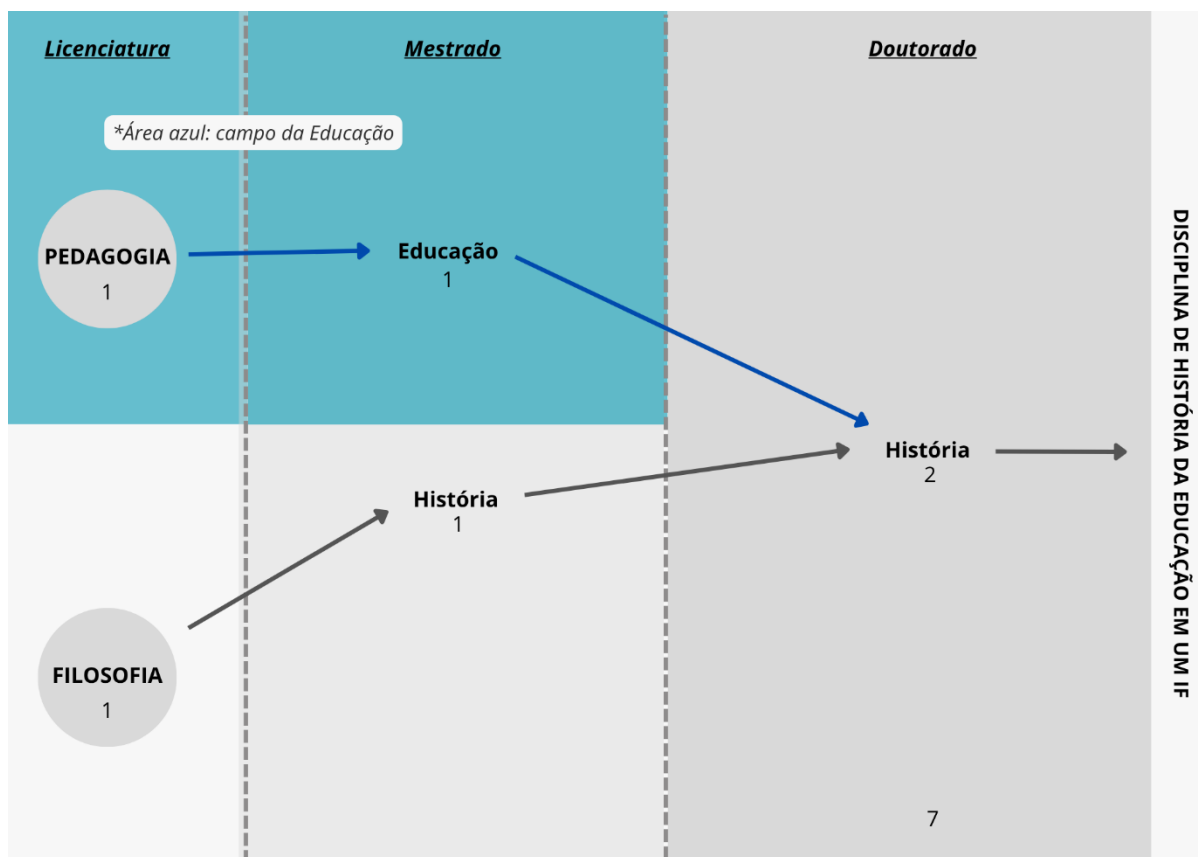


Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Por meio dessa análise, podemos identificar que a autonomia da História da Educação é baixa, pois o número de professores que conseguiram ocupar um espaço de destaque na hierarquia sem ter passado por uma profunda especialização é alto, ou seja, muitos dos que conseguiram o cargo de docentes, não passaram por um mestrado ou doutorado no campo da Educação.

Ainda sobre as trajetórias, a Figura 5 apresenta a trajetória dos outros docentes que passaram pelo mestrado em História (1) e doutorado em História (2), sem terem tido a formação inicial na licenciatura em História. São dois docentes, um que fez a primeira graduação em Pedagogia e mestrado em Educação, migrando para a História no doutorado, já o segundo, iniciou sua carreira no campo da Filosofia, fez o mestrado e o doutorado em História.

Figura 5 - Trajetória dos Mestre ou Doutores em História, não Iniciados em História



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Mesmo com o aumento das produções e da estrutura do campo da História da Educação nos anos finais do século passado, a HE, dentro dessas licenciaturas dos Institutos Federais, não conseguiu criar mecanismos burocráticos que barram a recorrente transição de profissionais de outros subcampos em suas fronteiras. Esse fato pode ser observado como positivo quando refletimos sobre a composição ideal de um historiador da educação feita por Nóvoa (1996), ou seja, é muito bom que a História da Educação seja feita por historiadores, e não somente pelos pedagogos. Por outro lado, identificamos uma fragilidade do ponto de vista da autonomia, pois o campo não produz por completo aqueles que o compõem, o que é uma ameaça para a reprodução de suas estruturas.

3.5 Referências das Disciplinas

Por fim, foram analisadas as referências bibliográficas das 19 disciplinas

apresentadas anteriormente (Tabela 6). Foram encontradas 85 ementas das 99 disciplinas de HE das licenciaturas. No total, contabilizamos 821 referências.

Os autores mais citados como referências das disciplinas foram: Dermeval Saviani (8,52%), Mario Alighiero Manacorda (5,72%), Maria Lúcia de Arruda (5,60%), Maria Stephanou como organizadora (5,48%), Otaíza de Oliveira Romanelli (4,75%), Franco Cambi (3,89%) entre outros (Tabela 9). Das 821 referências, 437 (53,22%) estavam concentradas nos 15 autores mais citados, sendo que no total, contabilizaram-se 251 autores e coautores, isso significa que, 5,97% dos autores representam 53,48% das referências.

Tabela 10 - Autores mais citados

Nome do Autor	Frequência
Dermeval Saviani	70
Mario Alighiero Manacorda	47
Maria Lúcia de Arruda Aranha	46
Maria Stephanou e Maria Helena C. Bastos (Org)	45
Otaíza de Oliveira Romanelli	39
Franco Cambi	32
Paulo Ghiraldelli Junior	30
Eliane Marta Teixeira Lopes (Org)	25
Moacir Gadotti	21
Maria Luisa dos Santos Ribeiro	20
Aníbal Ponce	15
Cynthia Greive Veiga	13
Carlos Rodrigues Brandão	12
Maria Lúcia Spedo Hilsdorf	12
Jorge Nagle	10

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Ao observar esses autores recorrentes nos currículos das disciplinas,

percebemos que o marxismo ainda é muito influente no campo da História da Educação, pois, o autor mais citado, Dermeval Saviani, é um historiador brasileiro declaradamente marxista. Assim como Mario A. Manacorda, que é um dos principais historiadores da educação no mundo, e se declara marxista. Nesse espectro teórico marxista, podemos enquadrar Otaíza de Oliveira Romanelli, Moacir Gadotti, Maria Luisa dos Santos Ribeiro e Aníbal Ponce.

Com relação à formação acadêmica desses intelectuais, podemos identificar os seguintes percursos: Saviani fez graduação em Filosofia e doutorado em Filosofia da Educação, ambos pela PUC-SP; Manacorda se graduou em Letras na Universidade de Pisa (Itália), onde estudou também Pedagogia, além disso, fez um aperfeiçoamento na Universidade de Frankfurt, na Alemanha; Maria Lúcia de Arruda Aranha fez graduação em Filosofia (PUC-SP); Maria Stephanou fez graduação em História, mestrado e doutorado em Educação, todos pela UFRGS; Maria Helena C. Bastos fez graduação em História e mestrado em Educação pela UFRGS e doutorado em Educação na USP; Otaíza de Oliveira Romanelli fez graduação em Pedagogia pela UFPR e doutorado em Educação na Sorbonne (França); Franco Cambi graduou-se em Filosofia na Universidade de Florença (Itália); Paulo Ghiraldelli Junior fez graduação em Educação Física na Escola Superior de Educação Física de São Carlos, depois mestrado e doutorado em Educação na PUC-SP, mais tarde fez mestrado e doutorado em Filosofia na USP e graduação em Filosofia na Mackenzie; Eliane Marta Teixeira Lopes graduou-se em Pedagogia e fez mestrado em Educação pela UFMG e doutorou-se em Filosofia da Educação pela PUC-SP; Moacir Gadotti fez graduação em Pedagogia e em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira, mestrado em Educação na PUC-SP e doutorado em Educação pela Geneve (Suíça); Maria Luisa dos Santos Ribeiro fez pedagogia, mestrado e doutorado em Educação na PUC-SP; Aníbal Ponce graduou-se em Filosofia e Letras e fez mestrado em Filosofia, todos na Universidade de Buenos Aires (Argentina); Cynthia Greive Veiga fez graduação em História e Pedagogia e mestrado em Educação pela UFMG, também fez doutorado em História na UNICAMP; Carlos Rodrigues Brandão realizou graduação em Psicologia na PUC-SP, mestrado em Antropologia pela UnB e doutorado em Ciências Sociais na USP; Maria Lúcia Spedo Hilsdorf graduou-se em Pedagogia pela UNESP, fez mestrado e doutorado na Faculdade de Educação da USP; Jorge Nagle fez graduação em Pedagogia na USP

e livre-docência em Pedagogia Geral na UNESP.

Quando consideramos que grande parte desses autores fizeram parte da consolidação e expansão da Educação como campo científico no Brasil, e fora dele (Cambi e Manacorda), podemos compreender a grande presença de filósofos de formação e de intelectuais de outras áreas, dentro do processo de consolidação de autoridade do campo descrito por Bourdieu (2004). Para o sociólogo francês, quando um campo está em consolidação, ele precisa de pesquisadores formados em áreas mais consolidadas para trazer autoridade àquele espaço em formação, como foi o caso da sociologia na França. Essa perspectiva nos dá uma direção para a interpretação das trajetórias desses intelectuais, já que, dos 16 autores, apenas 6 tiveram a formação inicial em pedagogia, e apenas 2 em História, enquanto a Filosofia foi a formação inicial de 7 desses pesquisadores. Também precisamos levar em conta que, grande parte das obras são interdisciplinares, abarcando não só a história da educação, mas temas filosóficos e teorias sociais. No caso do mestrado (10) e do doutorado (9) a Educação foi a área de maior formação.

Nas referências analisadas, apareceram poucas revistas acadêmicas: Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (1), HISTEDBR (1) e a Revista Brasileira de História da Educação (3). Apareceram também duas citações de documentos oficiais: MEC (1) e da Secretaria da Educação Fundamental (1).

Ao observarmos o ranking das obras mais citadas (Tabela 10), percebemos que as 41 obras mais citadas representam 521 das 821 referências. Entre essas obras, apareceram 44 autores e coautores. Todos os autores que aparecem na tabela anterior (Tabela 9), aparecem nessa lista de obras mais citadas. Somente Dermeval Saviani, Maria L. A. Aranha e Maria Stephanou; Maria H. C. Bastos aparecem como autores e organizadores de mais de uma obra. No caso de Stephanou e Bastos, a aparição das autoras mais de uma vez ocorre porque elas são organizadoras da coleção *História e Memórias da Educação no Brasil*, que é dividida em três volumes. Saviani, tem como obra mais referenciada a *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, mas além disso, aparecem mais 3 obras do autor e 2 em que ele foi organizador. Aranha, tem a segunda obra mais referenciada, *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*, mas também aparece na lista com o livro *Filosofia da Educação*.

Tabela 11 - Livros mais citados

(continua)

Nome da Obra	Autor	Frequência
História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias	Manacorda	45
História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil	Maria L. A. Aranha	40
História das Ideias Pedagógicas no Brasil	Dermeval Saviani	36
História da Educação no Brasil	Otaíza O. Romanelli	36
História da Pedagogia	Franco Cambi	32
500 Anos de Educação no Brasil	Eliane M. T. Lopes (Org)	19
História das Ideias Pedagógicas	Moacir Gadotti	19
História da Educação Brasileira: A Organização Escolar	Maria L. S. Ribeiro	20
História e Memórias da Educação no Brasil: volume I	M. Stephanou; M. H. C. Bastos (Org)	18
História e Memórias da Educação no Brasil: volume II	M. Stephanou; M. H. C. Bastos (Org)	14
História e Memórias da Educação no Brasil: volume III	M. Stephanou; M. H. C. Bastos (Org)	13
Educação e Luta de Classes	A. Ponce	14
O que é Educação	Carlos R. Brandão	11
História da Educação	Cynthia G. Veiga	11
Educação e Sociedade na Primeira República	Jorge Nagle	10
Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações	Dermeval Saviani	10

(continua)

Nome da Obra	Autor	Frequência
História da Educação Brasileira: Leituras	Maria L. S. Hilsdorf	9
História Social da Criança e da Família	Philippe Ariès	9
A Educação Brasileira no Contexto Histórico	Geraldo F. Filho	8
A Produtividade da Escola Improdutiva	Gaudêncio Frigotto	7
Educação Básica, Gestão do Trabalho e da Pobreza	Dalila A. Oliveira	7
História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual	D. Saviani; J. C. Lombardi; J. L. Sanfelice (Org)	6
A Educação Para Além do Capital	Istán Mészáros	5
Escola e Democracia	Dermeval Saviani	5
Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo	J. C. F. Lima; L. W. Neves	5
História da Educação: De Confúcio a Paulo Freire	C. Piletti; N. Piletti	5
Cultura e Educação nas Alagoas	Elcio G. Verçosa	4
Educação e Emancipação	Theodor W. Adorno	4
Filosofia da Educação	Maria L. A. Aranha	4
Filosofia e História da Educação Brasileira	Paulo G. I. Junior	4
História da Educação no Espírito Santo: Vestígios de Uma Construção	R. H. S. Simões; S. P. Franco; M. A. A. Salim	4
O Legado Educacional do Século XX no Brasil	D. Saviani; J. S. Almeida; R. F. Souza;	4

Nome da Obra	Autor	(conclusão)
		Frequência
Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas	Bogdan Suchodoiski	3
Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica	Dermeval Saviani	3
Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania	Antônio J. Severino	3
História da Educação na Antiguidade	Henri I. Marrou	3
História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos	Vanilda Paiva	3
História da Educação: Ensino e Pesquisa	C. C. Moraes; A. Portes; M. A. Arruda	3
Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa	Paulo Freire	3
Pedagogia do Oprimido	Paulo Freire	3
Pensadores Sociais e História da Educação	Luciano M. F. Filho	3

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A maior parte dessas obras estão em circulação há muito tempo no Brasil, se contarmos a publicação inicial e as reedições. As obras mais atuais são: *História da Educação: De Confúcio a Paulo Freire* de Claudino e Nelson Piletti (2011), *História da Educação no Espírito Santo: Vestígios de Uma Construção* de Simões, Franco e Salim (2010), *Pensadores Sociais e História da Educação* de Luciano Mendes de Faria Filho (2010), *Educação e Emancipação* de T. Adorno (2008), *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* de Saviani (2007), *História da Educação* de Cynthia Veiga (2007), *Filosofia e História da Educação Brasileira* de Paulo G. Junior (2007), *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*, organizada por Lima e Neves (2006), *História da Educação: Ensino e Pesquisa* de Moraes, Portes e Arruda (2006), *Cultura e Educação nas Alagoas* de Elcio Verçosa (2006), *A Educação para Além do Capital* (2005), *História e Memórias da Educação no Brasil* (primeiro volume em 2004), *O Legado Educacional do Século XX no Brasil* de Saviani, Almeida, Souza

e Valdemarin (2004), *História da Educação Brasileira: Leituras* de Hilsdorf (2002), *A Educação Brasileira no Contexto Histórico* de Geraldo Filho (2001), *Educação Básica, Gestão do Trabalho e da Pobreza* (2000) e a coleção *500 Anos de Educação* (2000).

Grande parte das referências foi publicada pela primeira vez antes do século XXI, alguns exemplos são: *História da Pedagogia* de Franco Cambi (edição brasileira: 1999), *História das Ideias Pedagógicas* de Moacir Gadotti (1993), *O que é Educação* de Carlos Brandão (1991), *História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias* de Mario Alighiero Manacorda (edição brasileira: 1988), *História da Educação: Geral e Brasil* de Maria L. A. Aranha (1989), *História da Educação no Brasil (1930/1973)* de Otáiza Romanelli (1978), *História da Educação na Antiguidade* de Henri I. Marrou (1975), *História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos* de Vanilda P. Paiva (1973) e a *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1968).

Entre os livros mais citados, apenas um é do campo da História: *História Social da Criança e da Família* de Philippe Ariès. Uma obra de um historiador pertencente à escola dos *Annales* (terceira geração), e que abordou temas culturais que envolviam a criança e a família na Idade Média, e consequentemente ele também tinha como objeto, os processos educacionais. Esse não é um livro sobre história da educação, na verdade, é um livro de história social e cultural que trata da educação. Ariès foi um dos primeiros historiadores a abrir a possibilidade de um diálogo entre as inovações da historiografia e a História da Educação, principalmente, ao introduzir o tema da infância na HE brasileira (LOPES, 2004).

Nas obras que não se repetiram mais de duas vezes, encontramos grande diversidade de autores considerados clássicos, como Bourdieu, Comenius, Durkheim, Edgar Morin, Fernando de Azevedo, Gilles Deleuze, Henri Lefebvre, Rousseau, John Dewey, Karl Marx, Louis Althusser, Marilena Chauí e Michel Foucault, entre outros. Também encontramos autores da historiografia que não estão diretamente ligados à HE, como Eric Hobsbawm, Vavy Pacheco Borges, Roger Chartier, Pedro Paulo Funari, Paul Ricoeur, Marc Bloch, Keith Jenkins, José d'Assunção Barros e Jacques Le Goff.

Há uma grande presença da filosofia nessas obras, 11 delas adotam uma abordagem histórico-filosófica da educação, e em alguns casos, as obras são inteiramente de Filosofia da Educação, como a *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações e Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica* de Dermeval

Saviani, *Educação e Emancipação* de T. Adorno, *Filosofia da Educação* de Maria L. A Aranha, *Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania* de Antônio Severino, e as duas obras de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa* e *Pedagogia do Oprimido*.

Santos (2007), ao estudar o percurso da HE em Portugal, encontrou esse mesmo fenômeno de mescla dessas disciplinas com outras, o que ela coloca como uma questão de identidade: “A História da Educação raramente usufrui de autonomia no plano de estudos, sendo comum e variável o regime de parceria com disciplinas da mesma matriz pedagógica” (SANTOS, 2007, p. 89).

Foi identificada uma grande influência do marxismo entre as referências das disciplinas estudadas. Isso pode ser conectado a três fatores: a datação dessas obras está em grande parte no século passado, onde o marxismo era muito dominante nas produções em ciências da educação; o fato de que, muitas dessas disciplinas abordam a temática do trabalho, que é um objeto central para o marxismo; e a forte interdisciplinaridade com a filosofia e a sociologia.

4. Conclusões

Os resultados dessa pesquisa foram muito importantes para a conclusão de algumas diferenciações importantes que precisam ser feitas quando se analisa o campo científico. Principalmente quando o interesse está sob um espaço específico desse vasto campo de produção.

Nesse sentido, confirma-se a validade do modelo teórico relacional de Pierre Bourdieu, que abandona as definições fixas e gerais para todos os espaços, e procura, a partir do espaço social analisado, estabelecer as relações e as posições de cada agente em relação aos agentes pertencentes àquele espaço. Portanto, a partir dos dados utilizados neste trabalho, foi possível verificar dissonâncias com relação a uma leitura puramente teórica da relação entre os campos. Essas dissonâncias não desvalidam a teoria dos campos científicos, mas confirmam a necessidade de uma aplicação coerente com a sociologia relacional.

Uma das considerações que precisamos fazer é com relação a ideia de mudança. As mudanças não acontecem em todas as partes de uma vez. Sobre isso, os historiadores já haviam desenvolvido sérios debates, já que a História lida com mudanças e permanências nas sociedades ao longo do tempo. Cabe a nós, entender que as mudanças que ocorreram na historiografia da educação não são diretamente refletidas sobre as disciplinas formativas e seus currículos. Autores que trabalharam durante muito tempo, levam muito tempo para serem superados. Ideias que circularam durante décadas, não desapareceram do nada.

Antes de responder sobre o atual estado da disciplina de História da Educação no campo, essa pesquisa serve como retorno à reflexão sobre o constante diálogo que a história gera entre permanências e mudança, e como a vida humana, permeada pela história, é ditada por essa lógica.

A disciplina, mesmo que diretamente influenciada pela produção, não é um resultado direto dessas produções. Cabe aos pesquisadores, analisar até que ponto as novas tendências chegaram em termos de controle de espaço. É certo, que nas revistas e em artigos, há uma forte tendência cultural, mas o quanto ela se alastrou em termos de capital político? Essa é uma pergunta que precisa ser respondida por estudos voltados à outras esferas da produção científica, como as disciplinas.

Conforme demonstrado pela pesquisa, o marxismo ainda é dominante na

esfera das disciplinas nos cursos de licenciaturas em humanidades dos IFs, mas saber como isso se conecta com o grande aumento dos historiadores culturais da educação, ou pós-modernos, é a grande questão. Não há elementos o suficiente para concluirmos como isso ocorre de fato. Mas podemos levantar alguns elementos que circulam essa contradição.

Já destacamos que o esquema interpretativo que simplifica a relação entre disciplina e pesquisa, ao afirmar que a disciplina forma os pesquisadores e que estes, por sua vez, pautam as disciplinas, se mostra insuficiente por desconsiderar as múltiplas camadas que atravessam essa relação. Isso porque a disciplina não forma apenas o pesquisador, mas, sobretudo, o professor. Além disso, os embates teóricos presentes na produção acadêmica não se traduzem automaticamente em uma ocupação efetiva de cargos institucionais, como o de professor universitário.

Podemos compreender que, em parte, a dificuldade de utilizar essas novas correntes de pensamento como base para o ensino da História da Educação no Brasil decorre de sua dificuldade em estabelecer visões gerais sobre os processos históricos, em razão da recusa às grandes estruturas e aos modelos universais, o que limita a construção de narrativas mais abrangentes. Enquanto isso, os autores mais antigos propõem leituras mais vastas e estruturais da realidade histórica. Além do mais, devemos lembrar que os autores influentes permanecem influentes durante muito tempo, e a superação de suas teorias não acontece da noite para o dia.

Outra consideração importante é a de que o subcampo da HE, não tem fronteiras muito resistentes. Percebemos isso ao observar que não apenas historiadores, mas também estudantes de diversas outras áreas migram constantemente para a Educação e que, em uma parcela significativa dos casos, acadêmicos sem formação aprofundada no campo educacional conseguem alcançar posições no interior desse campo.

Observa-se uma significativa migração de historiadores para o campo da História da Educação. No que se refere à formação inicial dos pesquisadores da área, a maioria tem origem no campo da História, o que confirma uma estreita relação entre os dois campos. No entanto, nada assegura que a recepção, por parte do campo da História, aos intelectuais oriundos da História da Educação seja recíproca, sobretudo se considerarmos que os historiadores se situam em um campo mais consolidado e mais autônomo do ponto de vista científico e institucional.

O que se pode concluir a partir desta pesquisa, para além das discussões relativas à persistência da influência marxista e aos limites de autonomia da História da Educação, é que o subcampo analisado evidencia a necessidade de investigações capazes de mapear, de modo sistemático, as posições, as relações e as formas específicas de capital que estruturam esse espaço no interior do campo científico. A apreensão da lógica que rege a História da Educação não pode se restringir a leituras baseadas exclusivamente em impressões teóricas ou tomadas de posição isoladas, uma vez que tais abordagens tendem a limitar nossa compreensão sobre as regularidades objetivas e os mecanismos de reprodução que organizam o campo. Somente por meio de análises empíricas que articulem produção intelectual, trajetórias institucionais e dispositivos burocráticos é possível captar a complexidade das disputas simbólicas e das fronteiras que conformam esse subcampo.

A leitura desses dados permite afirmar que a História da Educação ocupa uma posição relativamente heterônoma no interior do campo científico, na medida em que apresenta baixa capacidade de regular de forma autônoma os critérios de acesso às posições hierarquicamente mais valorizadas. A possibilidade de agentes alcançarem espaços de destaque sem terem passado por uma especialização prolongada no próprio subcampo indica que os mecanismos de consagração da HE ainda dependem fortemente de capitais produzidos em campos adjacentes, como a Educação ou a História. Tal configuração revela a fragilidade de uma fronteira que separa, seguindo a leitura proposta por Águas (2013), uma vez que os limites do subcampo permanecem permeáveis à circulação recorrente de profissionais oriundos de outros espaços científicos. Ainda que o crescimento da produção e da institucionalização da História da Educação, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, tenha ampliado sua visibilidade e densidade acadêmica, esse movimento não se traduziu plenamente na construção de dispositivos burocráticos e simbólicos capazes de estabilizar suas fronteiras internas.

Por um lado, o estudo evidencia uma limitação estrutural de autonomia, na medida em que o subcampo da História da Educação não dispõe de mecanismos suficientemente consolidados para produzir, selecionar e reproduzir integralmente os agentes que nele atuam, permanecendo dependente de capitais formados em outros campos; por outro, essa mesma fragilidade das fronteiras atua como condição de possibilidade para a circulação de disposições e saberes diversos, favorecendo o

diálogo interdisciplinar e aproximando a História da Educação do ideal formulado por Nóvoa (1996), segundo o qual o subcampo se fortalece ao incorporar historiadores e não apenas pedagogos, convertendo a abertura estrutural em potencial de renovação teórica e simbólica.

Com base nas categorias de fronteiras propostas por Águas (2013), torna-se fundamental manter o olhar analítico permanentemente atento às fronteiras, uma vez que são elas que dinamizam o campo, produzindo simultaneamente separações, contatos e deslocamentos. Como os dados indicam, o campo analisado se constitui como um espaço atravessado por fronteiras, seja na sua tentativa de diferenciação em relação à História, seja na sua inserção tensionada no interior das Ciências da Educação. Essas fronteiras não operam de forma unívoca ou estática, mas articulam conexões e embates que configuram zonas de conflito e negociação, nas quais emergem transformações e redefinições do próprio campo.

Nesse sentido, o subcampo da História da Educação evidencia de maneira exemplar a polissemia das fronteiras descrita por Águas: se, por um lado, suas fronteiras apresentam fragilidade no plano burocrático e institucional, com limitada capacidade de separação e controle do pertencimento, por outro, manifestam forte potencial de junção, criatividade e trânsito interdisciplinar. Essa abertura favorece encontros desiguais, recomposições teóricas e circulação de agentes oriundos de diferentes tradições disciplinares, fazendo da fronteira não apenas um limite, mas um espaço ativo de produção de sentidos, disputas e reinvenções, no qual a identidade do campo se constrói precisamente a partir de sua instabilidade e de sua capacidade de operar no “entre-lugares”.

Hissa (2002) aponta que a fragmentação é um fator impulsionante do desenvolvimento científico, mas também pode ser um cerceador de seus potenciais criativos e críticos. Pois: “A construção da autonomia e da liberdade, nesses termos, eminentemente disciplinar, assume o significado de edificação de fronteiras que apartam o conhecimento e limitam o potencial imaginativo e crítico dos indivíduos” (HISSA, 2002, p. 210).

O autor diferencia especialização de fragmentação. A especialização faz parte da evolução da ciência e é fundamental para a leitura complexa da realidade, portanto é algo indispensável como fonte de conhecimento integrado. Mas, se é feita de maneira isolada, gera fragilidade. Essa contradição persegue o universo da ciência.

“A especialização, quando poderia apenas representar o aprofundamento de saberes integrados, mostra-se, contraditoriamente como conhecimento fragmentado e instrumento do progresso que distancia os homens entre si e do mundo” (HISSA, 2002, p. 211).

Por isso, a História da Educação pode ser valorizada como um espaço onde há vastas conexões entre campos.

A ciência enfrenta dificuldades importantes para a solução dos problemas postos pelo desenvolvimento da sociedade contemporânea. Apesar de interpretada como a chave do progresso e da melhoria das condições de vida, a ciência vê-se diante de sérios obstáculos para a construção de soluções criativas e justas para os problemas mais emergentes do mundo atual. Tais obstáculos, no entendimento de vários pensadores, associam-se à abordagem fragmentada da ciência, divisão arbitrária sem preocupação com a inserção de contextos mais amplos no processo de pesquisa e que até mesmo ignora conexões essenciais à compreensão do próprio objeto de estudo dos campos especializados (HISSA, 2002, p. 214).

Roy Lowe (2002), ao refletir sobre as transformações pelas quais a academia passou desde a década de 1970, especialmente no que se refere à intensificação da burocratização, afirma que os historiadores da educação não podem ser considerados relevantes enquanto se limitarem à produção de coletâneas apressadas voltadas ao cumprimento de metas de avaliação da pesquisa. Para o autor, esses historiadores devem desenvolver trabalhos de maior densidade analítica, capazes de influenciar políticas e práticas educacionais. Esse seria, portanto, o papel do historiador da educação: contribuir para o esclarecimento público, demonstrando que tal tarefa não depende necessariamente de um foco exclusivo no que é mais recente.

Acredito que parte do treinamento de todos os jovens historiadores da educação deveria envolver uma imersão nessa historiografia de nossa disciplina. Se queremos ser fiéis à nossa vocação, a próxima geração de historiadores da educação deve estar pronta, como quase todos os que mencionei, a se sentir desconfortável dentro da academia e, ao mesmo tempo, ser seu melhor amigo, oferecendo uma crítica apropriada e bem fundamentada (LOWE, 2002, p. 503, tradução própria).

Esses espaços interdisciplinares, por vezes, menos autônomos e plurais em termos de composição, podem criar um ambiente propício para a inovação científica e para a conexão entre ciência e as demandas reais da sociedade.

Nesse mesmo sentido, McCulloch (2014) enalteceu a força da tradição que construiu a História da Educação como disciplina, formada sob os debates da

Educação, da História e das teorias de cientistas sociais. Sendo um campo que deve resgatar forças na sua diversidade:

Nosso campo mudou muito ao longo do século passado. Ele era então um locus de textos duros, presunçosos, que mapearam o surgimento dos sistemas nacionais de ensino. Agora ele é diversificado, voltado para o exterior, intelectualmente revigorado pelo contato contínuo com os debates educacionais, históricos, sociais e científicos (MCCULLOCH, 2014, p. 137).

McCulloch (2014) apontou Émile Durkheim e Brian Simons como intelectuais que são inspiração para os estudos de História da Educação com base nessas três grandes áreas (História, Educação e Ciências Sociais). Durkheim fundamenta essa abordagem ao defender que apenas o estudo histórico permite compreender a constituição, a organização e o sentido do sistema educacional, concebendo a educação como um processo de socialização ligado às estruturas sociais e ao Estado, o que exige diálogo com a sociologia e a psicologia. Já Brian Simon aprofunda essa perspectiva ao enfatizar a educação como função social atravessada por conflitos de classe e interesses sociais, defendendo que a história da educação deve analisar os sistemas de ensino em seu desenvolvimento histórico para iluminar tanto as políticas educacionais quanto a prática docente no presente.

A história da educação tem sido traçada ecleticamente sobre uma ampla gama de bases intelectuais que eu tenho caracterizado como educação, história e ciências sociais, e crescentemente, em um panorama internacional e global. (MCCULLOCH, 2014, p. 137).

Concluimos que, entre as múltiplas fronteiras que estruturam o campo da História da Educação, observáveis a partir das disciplinas de HE nas licenciaturas em humanidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sobressaem aquelas que, longe de operarem como mecanismos de separação rígida, funcionam como espaços de articulação e disputa. A relativa fragilidade da autonomia desse subcampo reduz sua capacidade de produzir divisões internas estabilizadas, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de circulação de capitais simbólicos, de recomposição de posições e de estabelecimento de conexões com campos adjacentes, como a História e as Ciências da Educação. Nesses espaços fronteiriços, tal como indicam autores já mobilizados neste trabalho, é precisamente

a tensão entre dependência e diferenciação que potencializa dinâmicas de interlocução, redefinição de objetos e produção de sentidos, fazendo das fronteiras não apenas limites, mas zonas estratégicas de transformação do próprio campo.

REFERÊNCIAS

ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. A tripla face da fronteira: reflexões sobre o dinamismo das relações fronteiriças a partir de três modelos de análise. In: **Forum Sociológico. Série II**. CESNOVA, 2013.

ALDRICH, Richard. The three duties of the historian of education. **History of Education**, v. 32, n. 2, p. 133-143, 2003. DOI: 10.1080/00467600304154. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/00467600304154>. Acesso em: [colocar a data de acesso].

ALLÈGRE, Claude. **Deus e a ciência**. Bauru, SP: EDUSC, p. 202, 2000.

ALMEIDA, Maria Geralda de. FRONTEIRAS, TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES. **Revista da ANPEGE**, [S. l.], v. 2, n. 02, p. 103–114, 2017. DOI: 10.5418/RA2005.0202.0009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/6617>. Acesso em: 5 maio. 2025.

ANKERSMIT, F. R. Historiografia e pós-modernismo. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 2, n. 2, p. 113–136, jan. 2001.

ARAÚJO, José Carlos; SIQUELLI, S. A pedagogia: ciência da educação, sua genealogia entre os séculos XVII e XX. **Fundamentos da educação. Uberlândia: Navegando Publicações**, p. 49-84, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, p. 316, 1996.

BARROS, José D.'Assunção. **Teoria da História, vol. I: Princípios e conceitos fundamentais**. Editora Vozes Limitada, 2012.

BARROS, José d'Assunção. **Teoria da História, vol. II: Os primeiros paradigmas: positivismo e historicismo**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BASTOS, Maria Helena Câmara, BUSNELLO, Fernanda de Bastani e LEMOS, Elizandra Ambrosio. A Disciplina 'História da Educação' no Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1942-2002). **História da Educação**. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, n. 19, p. 181-212, 2006.

BEN-DAVID, Joseph; ZLOCZOWER, A. El Desarrollo de la Ciencia Institucionalizada en Alemania. In: BARNES, Barry. **Estudios sobre sociología de la ciencia**. Madrid: Alianza, p. 23-45, 1980.

BITTAR, Marisa. A pesquisa em História da Educação no século XX: uma aproximação com o campo da História. In: BITTAR, Marisa; HAYASHI, Carlos Roberto

Massao; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes; FERREIRA JR, Amarilio. **Pesquisa em Educação no Brasil: balanços e perspectivas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, 221 p. v. 1. 2012.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 489-511, 2009.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. Marxismo e culturalismo: reflexões epistemológicas sobre a pesquisa em História da Educação. **História da Educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Vitória: EDUFES, p. 77-107, 2011.

BITTAR, Marisa; FERREIRA JR, Amarilio. Produção de conhecimento, escola e pesquisa em educação. In: SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís; ALMEIDA, Luana Costa. **Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 195-212, 2017.

BITTAR, Marisa. Vinte anos da Sociedade Brasileira de História da Educação: com os olhos no futuro. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e071, 2019.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, v. 1, p. 200, 2001.

BLOOR, David. **Conhecimento e imaginário social**. São Paulo: Editora UNESP, p. 300, 2009.

BOBBIO, N; POLITO, P. O ofício de viver, o ofício de ensinar, o ofício de escrever. **Estudos Avançados**, v. 20, n. 58, p. 189–209, set. 2006.

BOIS, Guy. Marxismo e História Nova. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, p. 242-260, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Perspectiva, p. 361, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Editora Brasiliense, p. 234, 2004a.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de Lugar. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008a.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço para uma auto-análise**. Lisboa: Edições 70, p. 119, 2005. ISBN 9724412393.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. 2ª ed. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, p. 122-155, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. Unesp, p. 86, 2004b.

BOURDIEU, Pierre. **Para uma Sociologia da Ciência**. Lisboa: Edições 70, p. 166, 2008b.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Editora Vozes, 2023.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo: séculos XV-XVIII**. São Paulo: Martins Fontes, p. 626, 1996.

BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. Tradução J. Guinburg e Tereza Cristina Silveira da Mota. São Paulo: Editora Perspectiva, p. 294, 1978.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Superior 2023: Notas Estatísticas [PDF]. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept/rede-federal/institutos-federais-de-educacao-ciencia-e-tecnologia>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais. 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. MEC investe R\$ 449,1 mi para infraestrutura da Rede Federal. 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-investe-r-449-1-mi-para-infraestrutura-da-rede-federal>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2025. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/13175-centenario-da-rede-federal-de-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2024d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 26 dez. 2025.

BRETTELL, Caroline B.; HOLLIFIELD, James F. Introduction: Migration theory: Talking across disciplines. In: **Migration theory**. New York: Routledge, p. 1-31, 2008.

BRUMES, Karla Rosário; SILVA, Márcia da. A migração sob diversos contextos. Maringá: **Boletim de Geografia**, v. 29, n. 1, p. 123-133, 2011.

BUFFA, Ester. A questão das fontes de investigação em História da Educação. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 2001.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales: A revolução francesa da historiografia**. São Paulo: UNESP, p. 154, 1992.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento 1: de Gutenberg a Diderot**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, p. 241, 2003.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, p. 701, 1999.

CARR, Edward Hallet. **Que é História?** Paz e Terra, p. 120, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios**. Edusc, p. 282, 2005.

CARVALHO, Luís Miguel. Desafios na fronteira da História Comparada da Educação. **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**, p. 143-164, 2007.

CASTANHO, Sérgio. Questões teórico-metodológicas de história cultural e educação. **História, Cultura e Educação**. São Paulo: Autores Associados, p. 137-68, 2006.

CASTRO, Ana Maria; DIAS, F. D. **Introdução ao Pensamento Sociológico: Durkheim, Weber, Marx, Parsons**. Rio de Janeiro, Eldorado, 1978.

CHIZZOTTI, Antonio. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1556-1575, 2016.

COLLINS, Randal. O surgimento das Ciências Sociais. **Quatro tradições sociológicas**. Petrópolis: Vozes, p. 277, 2009.

CORREIA, Paulo Sérgio de Almeida. A disciplina história da educação nas reformas curriculares da escola normal do Pará. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019029, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653743. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653743>.

Acesso em: 26 mar. 2025.

DA MATA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**.

Petrópolis: Vozes, p. 248, 1981.

DAS, Veena; POOLE, Deborah. El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. **Cuadernos de antropología social**, 2008.

DE LIMA, Geraldo Gonçalves; JÚNIOR, Décio Gatti. O lugar e a forma tomada pela disciplina História da Educação nos currículos de formação de professores (1927-1971). **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 769-788, 2011.

DE PAULA, Érica Alcântara Pinheiro; AROEIRA, Kalline Pereira; PINHEIRO, Mary Jane Alcântara. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS ANOS DE 2015, 2019 E 2024: UM CAMINHO DE AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. *ARACÊ*, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24743–24765, 2025. DOI: [10.56238/arev7n5-218] (<https://doi.org/10.56238/arev7n5-218>). Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5110[https://periodico.s.newsciencepubl.com/arace/article/view/5110]. Acesso em: 24 dez. 2025.

DE SOUZA, Sauloéber Társio; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza. Ensino de história da educação no Brasil: reflexões sobre o perfil de professores e suas metodologias. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 36, p. 60-76, 2012.

DÉLOYE, Yves. **Sociologia Histórica do político**. Bauru, SP: EDUSC, p. 173, 1999.

HEISLER, Barbara Schmitter. The Sociology of Immigration. In: BRETTELL, Caroline B.; HOLLIFIELD, James F. In: **Migration theory**. New York: Routledge, p. 83-113, 2008.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos ‘Annales’ a ‘Nova História’**. São Paulo: Editora Ensaio, p. 267, 1992.

DURKHEIM, Émile. A educação, sua natureza e sua função. In: **Educação e Sociologia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1975. Cap. 1. p. 33-49.

FALCON, Francisco José Calazans. História cultural e história da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 328-339, 2006.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. Da Educação Comparada: novas abordagens e perspectivas teórico-metodológicas. In: SIQUELLI, Sônia Aparecida; SANFELICE, José Luís; ALMEIDA, Luana Costa. **Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 195-212, 2017.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. O poder na universidade enquanto burocracia: um estudo sobre dimensões organizacionais. **Revista de Administração**, v. 19, n. 4, p. 60-69, 1984.

FRANCO, M. A. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FILHO, Edson Ronaldo Guarido. A Sociologia da Ciência Mertoniana. In: HAYASHI, Maria Cristina Innocentini; RIGOLIN, Camila Carneiro Dias; KERBAURY, Maria Teresa Miceli (org.). **Sociologia da Ciência: contribuições ao campo CTS**. Campinas, SP: Alínea, 2014. 311 p.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Unesp, 1995.

GATTI JR, Décio. Percurso Histórico e Desafios da Disciplina História da Educação no Brasil. In: GATTI JR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 99-142, 2007.

GATTI JR, Décio. Investigar o Ensino de História da Educação no Brasil: categorias de análise, bibliografia, manuais didáticos e programas de ensino (Séculos XIX e XX). In: GATTI, JR, Décio; MONARCHA, Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.) **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional** (Série Novas Investigações, v. 1). Uberlândia: EDUFU. 250 p. 2009.

GEORGE, Pierre. **Sociologia e Geografia**. Rio de Janeiro: Editora Forense, p. 202, 1969.

GORDON, Peter; SZRETER, Richard. **The history of education: the making of a discipline**. London: Routledge, ed. 1, p. 1-18, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203061299>. Acesso em: 9 jul. 2025.

GUIMARÃES, Rosângela M. C.; GATTI JUNIOR, Décio. A institucionalização da disciplina história da educação na escola normal mineira na primeira metade do século XX. **Educação**. Porto Alegre [online]. 2012, vol.35, n.01, pp.54-65. ISSN 1981-2582.

HAGSTROM, W. O. La Diferenciación de las Disciplinas. In: BARNES, Barry. **Estudios sobre sociología de la ciencia**. Madrid: Alianza, p. 119-124, 1980.

HAYASHI, C. R. M.; FERREIRA JUNIOR, A. O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, n. 3, p. 167–184, 2010.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A Mobilidade das Fronteiras: Inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 316, 2002.

HOBBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, p. 336, 1998.

HUGHES-WARRINGTON, Marnie. **50 grandes pensadores da história**. São Paulo: Contexto, 2004.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. Editora Perspectiva SA, p. 260, 2020.

LEONEL, Zélia. Tendência Atual da História da Educação. In: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria C. Gomes (Orgs). **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 53-72, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O Aprendiz de Feiticeiro e o Mestre Historiador: Quem Faz a História?. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 15-31, 2004.

LOWE, Roy. Do we still need history of education: is it central or peripheral? **History of Education**, v. 31, n. 6, p. 491-504, 2002. DOI: 10.1080/00467600210167055.

LOWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. Editora Cortez, 1992.

MANNHEIM, Karl. A Sociologia do Conhecimento. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar, p. 286-329, 1982.

MANNHEIM; K. O Problema de Uma Sociologia do Conhecimento. In: **MANNHEIM, K; MERTON, R. K; MILLS, C. W. Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 13-81, 1967.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Educação e História Cultural: algumas reflexões teóricas. **História, cultura e Educação**. CAMPINAS: Autores Associados, p. 109-135, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 6, n. 13, 2018. DOI: 10.20336/rbs.256. Disponível em: <https://www.rbs.gd.etc.br/index.php/rbs/article/view/374>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARTINS, José de Souza. O tempo da fronteira retorno à controvérsia sobre o tempo histórico da frente de expansão e da frente pioneira. **Tempo social**, v. 8, p. 25-70, 1996.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital**. Boitempo Editorial, 2015.

MCCULLOCH, Gary. Novos rumos da história da educação. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 32, p. 121–138, 2014. DOI: 10.5585/eccos.n32.4632. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4632>. Acesso em: 2 jan. 2026.

MERTON, Robert K. Los imperativos institucionales de la ciencia In: BARNES, Barry.

Estudios sobre sociología de la ciencia. Madrid: Alianza, p. 64-78, 1980.

MERTON, R. K. Sociologia do Conhecimento. In: **MANNHEIM, K; MERTON, R. K; MILLS, C. W. Sociologia do Conhecimento.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 81-127, 1967.

MIALARET, G.; DOTTRENS, R. O desenvolvimento das ciências pedagógicas e seu estado atual. **DEBESSE, M; MIALARET, G. Tratado das ciências pedagógicas**, v. 1, p. 11-78, 1974.

MUÑOZ, Humberto. La burocracia universitaria. **Revista de la educación superior**, v. 48, n. 189, p. 73-96, 2019.

MULKAY, Michael. El Crecimiento Cultural en la Ciencia. In: BARNES, Barry. **Estudios sobre sociología de la ciencia.** Madrid: Alianza, p. 125-140, 1980.

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise psicológica**, v. 14, p. 417-434, 1996.

NÓVOA, António. Apresentação. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, p. 11-15, 1999.

NUNES, Clarice. Ensino e historiografia da educação: problematização de uma hipótese. **Revista brasileira de educação**, n. 01, p. 67-79, 1996.

NUNES, Zilda Clarice Rosa Martins. História cultural e história da educação. Uma leitura de Clarice Nunes. **Revista Educação em Questão**, v. 22, n. 8, p. 253-263, 2005.

OLIVE, Arabela Campos. História da educação superior no Brasil. **Educação Superior no Brasil.** Coordenação: Maria Suzana Arrosa Soares. Brasília: MEC/CAPES, 2002.

PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. 2010.

PRESTES MOTTA, Fernando C.; BRESSER PEREIRA, Luiz C. **Introdução à organização burocrática.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

PLEKHANOV, Georgi Valentinovitch. **A concepção Materialista da História.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980.

RAGAZZINI, Dario. **Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?**. Educar em revista, p. 13-27, 2001.

RICO, Antón Costa. A Docencia da História da Pedagogia/História da Educação en España: institucionalización, textos e rotas. In: GATTI, JR, Décio; MONARCHA,

Carlos; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **O Ensino de História da Educação em Perspectiva Internacional** (Série Novas Investigações, v. 1). Uberlândia: EDUFU. 250 p. 2009.

SANFELICE, José Luís. A ciência da história e a história da educação. **Fundamentos da Educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 35-48, 2017.

SANFELICE, José Luís. Apontamentos sobre a pesquisa em História da Educação no Brasil do século XX. In: BITTAR, Marisa; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes; FERREIRA JR, Amarílio. **Pesquisa em Educação no Brasil: balanços e perspectivas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar, p. 55-86, v. 1. 2012.

SANFELICE, José Luis. Perspectivas Atuais da História da Educação. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria C. Gomes (Orgs). **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 23-52, 2006.

SANTOS, Maria Teresa. Percursos e Situação do Ensino da História da Educação em Portugal. In: GATTI JR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Orgs). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUFU, p. 99-142, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Edusp, 2012.

SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**, v. 2, p. 135-163, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Estágio Atual e uma Nova Perspectiva para a História da Educação. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria C. Gomes (Orgs). **Educação em Debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 9-22, 2006.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS–Revista Científica**, v. 10, p. 147-168, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Debate Teórico e Metodológico no Campo da História e sua Importância para a Pesquisa Educacional. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SCHIEDECK, Silvia; DE CASTILHOS FRANÇA, Maria Cristina Caminha. A concepção dos Institutos Federais e seus atores sociais: a história narrada por trás da história. **Amazônica-Revista de Antropologia**, v. 11, n. 1, p. 17-35, 2019.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. In: **“Os Guardiões da Nossa História Oficial”: os institutos históricos e geográficos brasileiros**. São Paulo: IDESP, p. 7-32, 1989.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. A 3ª Geração dos Annales: cultura histórica e memória. Cláudia Engler Cury; Elio Chaves Flores; Raimundo Barroso Cordeiro Jr (Ogrs). **Cultura Histórica e Historiografia-Legados e Contribuições do Século XX**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 37, 2010.

SIMIAND, François. **Método histórico e ciência social**. Bauru, SP: EDUSC, p. 116, 2003.

STÜRMER, Arthur Breno; COSTA, Benhur Pinós da. Território: aproximações a um conceito-chave da geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 50-60, 2017.

TAMBARA, Elomar. Problemas Teórico-Metodológicos das História da Educação. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

TANURI, Leonor Maria. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA, POLÍTICA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/5>. Acesso em: 24 mar. 2025.

TANURI, Leonor Maria. Historiografia da educação brasileira: contribuição para o seu estudo na década anterior à instalação dos cursos de pós-graduação. **História da educação**, v. 2, n. 3, p. 139-153, 1998.

VIEIRA, C. E. Anísio Teixeira e a pesquisa em educação no Brasil: ensaio sobre o processo de formação do campo. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 15, 2013. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i15.535. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/535>. Acesso em: 25 fev. 2025.

VIDAL, D. G. ; FARIA FILHO, L. M. DE .. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). **Revista Brasileira de História**, v. 23, n. 45, p. 37–70, jul. 2003.

WARDE, Mirian Jorge. Questões Teóricas e de Método: a História da Educação nos Marcos de uma História das Disciplinas. In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, p. 88-99, 1998.

WEBER, Max. **¿Qué es la burocracia?**. México, D.F.: Coyoacán, p. 112. 2001. ISBN: 9706332189

XAVIER, Libânia Nacif; TAMBARA, Elomar; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira (Ed.). **História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI**. Edufes, 2011.

ZAGORIN, P. Historiografia e pós-modernismo: reconsiderações. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 2, n. 2, p. 137–152, jan. 2001.