



Chapitre de livre

2017

Accepted version

Open Access

This is an author manuscript post-peer-reviewing (accepted version) of the original publication. The layout of the published version may differ .

Disciplinarização et Disciplinação: as ciências da educação e as didácticas das disciplinas sob análise

Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bernard

How to cite

HOFSTETTER, Rita, SCHNEUWLY, Bernard. Disciplinarização et Disciplinação: as ciências da educação e as didácticas das disciplinas sob análise. In: Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores. Hofstetter, R. & Wagner, R.V. (Ed.). São Paulo : Editora Livraria da Física, 2017. p. 6–28.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:164219>

Capítulo 1

Disciplinarização e disciplinação:

as ciências da educação e as didáticas das disciplinas sob análise¹

Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly
Université de Genève

A construção do sistema de disciplinas e suas disciplinarizações

“O sistema disciplinar nasceu ontem. Acreditamos, erroneamente, que seria velho como o mundo” afirma Blanckaert (2006, p. 48) em conclusão de um artigo colocando “a disciplina em perspectiva”. Os trabalhos de Stichweh (1984, 1994) mostram, com efeito, que um novo sistema de produção de conhecimentos científicos se estabelece progressivamente na virada dos séculos XVIII e XIX. Enquanto a ciência poderia primeiramente ser pensada como unidade, e supostamente ser dominada na sua totalidade, ancorando-se em instituições relativamente circunscritas (as academias acima de tudo), ela sofre uma reconfiguração substancial. Ao mesmo tempo em que as práticas de pesquisa conhecem um crescimento sem precedentes, em parte impulsionados por poderosas demandas sociais, profissionais, culturais e econômicas, uma diferenciação interna se opera, gerando uma especialização tanto das instituições quanto dos cientistas. Ainda que articulada ao contexto no qual ela se inscreve, a ciência se abre desde o século XIX em um “meio” pouco a pouco específico, fundado sobre regras e princípios também particulares: é dentro deste quadro que emergem as especializações disciplinares, comumente inseridas neste “meio” no interior das quais, todavia, elas se diferenciam umas das outras, posicionando-se umas ao olhar e ao espelho das outras.

¹ Este capítulo é originário do texto HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. *Disciplinarisation et discipline consubstantiellement liées. Deux exemples prototypiques sous la loupe: les sciences de l'éducation et des didactiques des disciplines*. IN: Balz Engler (Hrsg./Éd.) (2014). *Disziplin-Discipline*. Fribourg: Academic Press, 2014, p. 27-46, cuja tradução e adaptação para o português foi feita por Claudia Regina Boen Frizzarini e Wagner Rodrigues Valente.

Em resposta a outros autores e com base em suas análises (BECHER, 1989; BOURDIEU, 2001; FAVRE, 1985; WEINGART, 2001), descrevemos quatro traços principais que caracterizam este processo de especialização, que levam ao nascimento e ao desenvolvimento de novas disciplinas ou de novos campos disciplinares² (2006).

- Uma disciplina emerge e se desdobra via a conquista de uma *base institucional permitindo a profissionalização da pesquisa*, que se concretiza pela institucionalização de postos, cadeiras, laboratórios, centros, garantindo a criação de um corpo de profissionais especializados no domínio.
- Esta base institucional favorece a *constituição de redes de comunicação*, tais como de associações de pesquisadores, de manifestações científicas (congressos, seminários etc.) e, sobretudo, de suportes editoriais (especialmente revistas) que permitem a construção de uma comunidade de cientistas trabalhando em torno das mesmas problemáticas³.
- Esta infraestrutura institucional e comunicacional condiciona a *renovação dos conhecimentos*, instituindo o campo como empreendimento coletivo de pesquisa; esta produção de conhecimentos passa pela elaboração e aperfeiçoamento contínuo de conceitos e modelos teóricos, bem como das metodologias de coleta e análise de dados no domínio, respondendo aos critérios de legitimidade científica dos quais depende o reconhecimento social e científico da disciplina.

² Utilizamos esse termo para evocar os contornos incertos, flutuantes e evolutivos de um domínio que tende a revestir as formas institucionais de uma disciplina; permite igualmente fazer alusão ao conceito de campo social tal como proposto por Bourdieu com seu “habitus disciplinar” (2001, p. 86). Existe, com efeito, domínios no sistema disciplinar que são caracterizados pelo fato de que eles reúnem, no interior de uma mesma disciplina, disciplinas diferentes. A medicina contém em seu seio disciplinas que lhe são próprias como a fisiologia ou a anatomia, e outras que são a ela estrangeiras em parte, e que são transformadas por sua integração a seus domínios, como a biologia imunológica ou a sociologia das doenças. Propomos privilegiar em tais casos os termos “campo disciplinar”. Essa caracterização é aos nossos olhos particularmente apropriada para as ciências da educação ou a didática das disciplinas, que são o foco de nosso estudo; mas ela é conveniente perfeitamente também por exemplo à linguística aplicada (ver Pekarek Doehler (2014)); ver também Stegu (2011), que trata da linguística como “agrupamento de disciplinas independentes”, resultado da disciplinarização da linguística aplicada. Cabe notar, ainda, que nos concedemos uma certa liberdade, por razões estilísticas também, de utilizar os termos de disciplina, campo disciplinar, considerando o domínio de pesquisa ou científico.

³ A expressão proposta por Mieg; Frischknecht (2014) nos parece bem sintetizar certas funções das disciplinas: “Disziplin – eine Betriebsbedingung verberuflicher Wissenschaft” (“Disciplina – uma condição de funcionamento da ciência transformada em vocação”).

- Estas dimensões permitem uma *socialização* no campo e ela ocorre tanto mais facilmente quanto a disciplina se implanta como uma unidade de estreito imbricamento de ensino e pesquisa. Este desafio formativo está relacionado com aquele da capacidade de uma disciplina de determinar ela mesma os critérios de legitimidade de sua reprodução e de formar seus representantes.

Ao longo do século XIX, este processo de institucionalização, especialização, e diferenciação se sistematiza e se estende, incluindo cada vez mais domínios, primeiro em ciências naturais, depois, por volta do fim do século, as ciências humanas e sociais. Assistimos assim, a um processo de “disciplinarização da pesquisa” em uma dinâmica dupla: constituição de um sistema disciplinar como espaço específico, composto de domínios de pesquisa também submetidos a um incessante processo de disciplinarização⁴. O sistema disciplinar e a divisão em disciplinas constituem doravante a forma “normal” da produção científica. Em francês, a generalização do sistema disciplinar como forma “normal” por volta do fim do século XIX deixa um traço terminológico. Com efeito, segundo Blanckaert (2006, p. 148), Durkheim teria sido o primeiro, em meados de 1890, a recorrer ao termo “disciplina” para designar estes domínios de pesquisas científicas que se constituem, segundo ele, pela divisão e especialização do trabalho de pesquisa; decerto, Durkheim o faz ainda que prudentemente e a contragosto, lamentando profundamente “a ausência de concerto e de unidade”.

O processo de disciplinarização não se completa com a generalização do sistema de disciplinas, mas prossegue incansavelmente sob múltiplas formas. As disciplinas se constituem frequentemente umas em relação às outras, ou mesmo, umas contra as outras, em um movimento de incessante reconfiguração que inclui, por essência e desde o início, a interdisciplinaridade; esta, como nota Stichweh (1984), é concebida não

⁴ É essencial aqui introduzir uma distinção terminológica que aprofundaremos no curso do presente texto. Designamos por “disciplinarização” o processo complexo de formação do sistema disciplinar e de seus componentes, as disciplinas. O termo “disciplinação” designa o processo pelo qual os indivíduos se apropriam, ou são sujeitos à disciplina, aqui em todos os sentidos do termo. A mesma distinção pode ser feita em alemão: “Disziplinarisierung” que podemos designar por “Disziplin(en)bildung” de uma parte, “Disziplinierung” de outra (em sua contribuição, Maihofer (2013), utiliza o termo no sentido que damos para “disciplinação”). “Disziplinarisierung” relaciona-se com a questão de evolução do sistema disciplinar e seus componentes, como atestam numerosas ocorrências, mesmo se, as vezes, é também utilizado no sentido de “Disziplinierung” que, no entanto, raramente se refere aos processos ligados ao sistema de disciplinas científicas. No inglês, o termo “disciplinarization” é também regularmente verificado, contrariamente à “disciplination”, quase inexistente.

restritivamente como colaboração, mas – assim como enuncia aliás o prefixo “inter” –, como toda e qualquer ligação entre disciplinas seja ela de concorrência, conflito, aliança ou cooperação. Becher (1989) descreve o deslocamento contínuo das fronteiras disciplinares como processo de fissura, de fusão e de extensão dos campos das disciplinas. Essas dinâmicas internas não se desenrolam no entanto intrinsecamente de maneira autopoiética, por si mesmas, mas são submetidas a pressões externas poderosas e variadas, religadas particularmente aos contextos socioculturais, econômicos e políticos. Além disso, as diferenças entre nações⁵ ou áreas culturais em uma mesma disciplina, bem descritas na literatura (CHARLE et al. 2004, contém vários estudos), demonstram claramente a profunda interpenetração com o contexto social.

Problemática

Neste ponto, nós nos propusemos analisar os nossos trabalhos empíricos⁶ tendo em conta o “processo de disciplinarização” relativamente a dois campos disciplinares: as *ciências da educação* de uma parte, as *didáticas das disciplinas* de outra, ambas intrinsecamente ligadas aliás. Nós adotamos uma abordagem *social*⁷ das ciências sociais a fim de inscrever a história das produções intelectuais e do funcionamento de um campo disciplinar dentro do seu contexto social, político, cultural; isso implica também levar em conta a multiplicidade dos atores e fatores que contribuem à institucionalização e à profissionalização da pesquisa educacional assim como as transformações e controvérsias epistemológicas e socioprofissionais que acompanham esse processo. Considerando que nos interessam as condições e práticas efetivas de produções científicas e a evolução das formas institucionais e cognitivas de um campo, nossa investigação apoia-se sobre um vasto *corpus* de fontes arquivísticas⁸. Esta história mostra que a emergência e o desdobramento desses dois campos disciplinares são

⁵ Veja a propósito disso, o exemplo emblemático da França, onde o organismo central do estado encarregado de certificar os doutorados e habilitações para dirigir pesquisas é organizado em disciplinas que não param de evoluir, enriquecer e se diferenciar de acordo com as dinâmicas parcialmente próprias dessa nação. O processo é obviamente diferente dos outros países (PICARD, 2014).

⁶ Cabe neste ponto citar as nossas pesquisas sobre história da educação na Suíça (HOFSTETTER, 2011 et SCHENEUWLY, 2011) e os trabalhos conduzidos ou coordenados comparando sua evolução nas diversas áreas culturais (2002, 2008, 2004).

⁷ Nós nos inscrevemos assim, ao contrário de uma abordagem essencialmente epistemológica (tendencialmente prescritiva, mesmo teleológica) e/ou reconhecendo como disciplina somente aquelas que alcançaram uma certa autonomia e legitimidade nos seus conteúdos e métodos, aproximações que em a nosso entender, nos fazem cair na armadilha de reforçar e reconduzir as hierarquias disciplinares.

⁸ O inventário detalhado dessas fontes se encontra nas nossas publicações citadas no presente capítulo que constitui uma síntese de trabalhos anteriores.

realizados segundo uma lógica que encontramos em outros domínios: interação com os campos socioprofissionais e político-administrativos, constituição mesclada do ponto de vista disciplinar e cognitivo, referências locais e regionais acopladas a uma perspectiva internacional e universalista.

Dado o seu objeto – a educação, a formação, o ensino –, as ciências da educação e as didáticas das disciplinas permitem observar uma outra dimensão própria a toda disciplina: precisamente a da “disciplinação”, condição de uma socialização no campo que os dispositivos pedagógicos e didáticos facilitam. Estes dois campos disciplinares têm por outro lado como terreno de investigação o conjunto de níveis de ensino, do primário ao superior, e oferecem por isso a ocasião de problematizar também a relação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas. Estes exemplos nos permitem assim abordar os múltiplos sentidos conferidos à noção de disciplina, consubstancialmente ligados, como nós mostraremos a seguir.

As ciências da educação, resultado de um processo de disciplinarização predominantemente secundária

Durante todo o século XIX, a reflexão sobre a educação, vinda de longa data, se intensifica e se institucionaliza; revistas, obras, dicionários, manuais de pedagogia são editados; sociedades, conferências e congressos debatem problemas educativos; cursos, diplomas e cargos são daqui em diante ao todo ou em partes dedicados à pedagogia, nas escolas normais, mas igualmente no seio das instituições acadêmicas onde as cadeiras são criadas, por exemplo na Suíça, em Zurique (1859), Friburgo (1889), Lausana e Genebra (1890). Os trabalhos de história comparada colocam à luz a internacionalidade do movimento e certas convergências: mesmo quando ela reivindica o título de “ciência da educação”, a pedagogia é concebida antes de tudo como uma ciência moral, encarregada de elaborar uma doutrina para a educação; ela se encontra assim naturalmente inserida na faculdade de letras, próxima da filosofia e dos professores pois se trata de formar o ponto de vista pedagógico. A formação dos professores nas disciplinas científicas é aliás uma das funções que assume a universidade, justificando a profissionalização da pesquisa sob forma da unidade de pesquisa e de ensino.

Com a extensão dos sistemas de formação e a edificação do Estado encarregado da educação, desde a virada do século XIX para o XX, os profissionais de ensino se multiplicam e se especializam (cf. por ex. CRIBLEZ, 2002; HOFSTETTER, 2010;

GAUTHERIN, 2002; LUSSI BORER, 2008; NÓVOA, 1987). A consolidação do sistema educativo cria a necessidade de seu próprio questionamento e se acompanha de uma demanda reforçada de teorização e de qualificação pedagógicas, gerando a necessidade de órgãos ou instituições – acadêmicas ou não – especificamente encarregadas dessas finalidades. Esse campo reveste-se de denominações diversas segundo os contextos culturais, geográficos e históricos: em francês coexistem por um longo tempo os três termos de *pedagogia*, *ciência da educação/ciências da educação*; o inglês recorre à *educação*, *pesquisa educacional*, *ciência educacional/ciências educacionais* e claro *pedagogia*; o alemão oscila entre *Pädagogik* (pedagogia) e *Erziehungswissenschaft* (educação); a lista poderia ser prolongada.

Impulsionando a emergência de disciplinas científicas novas, tendo por tema o homem e o social, e preconizando a necessidade e a possibilidade de aproximações científicas para apreender os fenômenos sociais (BLANCKAERT et al., 1999; PORTER e ROSS, 2003; SMITH, 1997; WAGNER et al., 1991), as investigações tendo por objeto a criança, a sua educação e o seu desenvolvimento conquistam uma certa legitimidade científica. Fundada sob uma infraestrutura institucional e cognitiva cada vez mais ampla, esse novo campo do saber – embora heterogêneo – se estrutura progressivamente segundo uma forma disciplinar, permitindo uma especialização, diferenciação e profissionalização da pesquisa educacional. Cursos e cadeiras acadêmicas são mencionados pelas revistas científicas, favorecendo a elaboração, a difusão e a discussão das produções intelectuais. Laboratórios, seminários e institutos de pesquisa e formação surgem em certa medida por todo o mundo; evocamos aqui, em particular, os locais de referência para a Suíça: o *Teachers College* da *Columbia University* em New York (1899), o *Training College* que se torna *Institut of Education* em Londres (1902), o Instituto de Leipzig (1906) ou o de Berlim (1907), o Laboratório-Escola de pedagogia experimental em Paris (1904-1905), o Instituto universitário de pedagogia experimental em Louvain (1923). É neste contexto que se abre e desenvolve o Instituto DAS ciências da educação em Genebra (1912), primeira ocorrência de uma denominação plural do campo disciplinar, que prosperará nos países francófonos e em numerosos países latinos.

As ciências da educação são construídas a partir de um conjunto de saberes elaborados ao redor dos campos profissionais anteriormente constituídos, ou seja, em um processo que podemos caracterizar de *disciplinarização secundária* (STICHWEH,

1987, p. 254-260), *predominantemente* secundária, precisaríamos nós⁹. Podemos com efeito conceber o processo de disciplinarização como se situando sobre um eixo compreendendo dois polos. Esses polos são definidos de um lado pelas disciplinas que se constituem e se desenvolvem em referência a um campo profissional preexistente através de uma disciplinarização predominantemente secundária (exemplos: ciências médicas: BARRAS, 2002; ciências políticas: GOTTRAUX et al., 2000), do outro lado, pelas disciplinas que dão origem as profissões que se desdobram a partir da disciplina através de uma profissionalização secundária (exemplos: o psicólogo, GEUTER, 1986; ou o orientador profissional, ECKERT, 1993). No primeiro caso, constatamos uma definição das problemáticas e questões científicas sobretudo em referência às questões sociais e aos saberes profissionais estruturando o campo; a emergência e o desenvolvimento do campo disciplinar, devido em parte a evolução mesmo da profissão e do campo social, transformam estes últimos, pelo fato que uma parte do que lhes pertencia por si só se exterioriza e entra em interação com eles¹⁰. No segundo caso, inversamente, as problemáticas e questões são definidas de preferência a partir de um núcleo de conceitos e de métodos, eventualmente aplicáveis aos campos sociais e profissionais diversos; as profissões são a emanação da intervenção das disciplinas em diversos campos sociais, que essas últimas contribuem também para transformar e reestruturar.

O posicionamento sobre o eixo assim esboçado tem repercussões importantes sobre os mecanismos de desenvolvimento dos domínios de pesquisa e de teorização. Para dizer sob a forma de uma tendência geral, nós avançamos na formulação de uma hipótese – fundamentada teórica e empiricamente nos nossos trabalhos históricos – de que a disciplinarização predominantemente secundária tem por corolário duas tensões que ao mesmo tempo constituem a condição de existência da disciplina e condicionam sua evolução concreta. Essas tensões resultam da relação necessariamente contraditória que o campo disciplinar mantém com os campos profissionais e sociais do qual provém, de uma parte; e, de outra parte, das disciplinas já existentes ou em vista de constituição. Estas duas tensões agem como molas dinâmicas ao mesmo tempo sobre o campo como entidade, e sobre cada um dos pesquisadores que nele trabalham.

⁹ Reformulamos então a tipologia de Stichweh, que separa – intrinsecamente (?) – os campos segundo os quais seguem um processo de disciplinarização secundária ou de profissionalização secundária. Nós retomamos efetivamente na conceituação de um eixo compreendendo dois polos para poder plenamente ter em conta a dinâmica do movimento de disciplinarização, em que a relação dos campos sociais e profissionais de referência mudam constantemente em função de contextos históricos e culturais.

¹⁰ Criblez (2014) aborda de maneira mais geral a relação entre disciplinarização e profissionalização.

Nós exemplificaremos essas considerações anteriores levando em conta dois campos disciplinares aqui sob a lupa de nossa análise: primeiramente as ciências da educação; a seguir, a didática das disciplinas.

Tensão entre o ajustamento das demandas sociais ligadas às questões educativas e a busca de um reconhecimento científico

A primeira tensão diz respeito à relação de proximidade ou afastamento mantida pelo pesquisador e o campo disciplinar como entidade com as expectativas socioprofissionais e politico-administrativas, ou seja, os imperativos ligados à ação educativa.

O campo das ciências da educação emerge em resposta a poderosas e diversificadas demandas sociais – de ordem sócio-profissional, político-administrativa, econômica – às quais estão em busca de uma “capitalização” e teorização dos saberes empíricos disponíveis, para garantir particularmente uma melhor eficiência da ação e dos sistemas educativos. O campo disciplinar emergente é assim convidado a intervir no quadro de formação dos administradores escolares, dos professores e dos outros profissionais da cena educativa, da orientação de políticas e reformas educacionais, da definição dos sistemas e programas escolares, da gestão dos fluxos de alunos etc. Em estreita sinergia com essas demandas socioprofissionais, a possibilidade de existir como campo disciplinar, inversamente, exige a construção de objetos de pesquisa estabilizados, de métodos reconhecidos e confiáveis, de redes de comunicação dos resultados da pesquisa, de instituições acadêmicas reconhecendo o campo: enfim, uma atividade de pesquisa que supõe uma suspensão parcial e momentânea de ações requisitadas socioprofissionalmente.

Essa tensão, levando-se em conta o primeiro desses extremos, pode gerar o problema da adaptação à demanda social ocasionando submissão, com o risco de se confundir o pesquisador com o perito ou o prático, a construção de conhecimento vista como ação pedagógica, a disciplina confundida com seu objeto empírico. Inversamente, no outro de seus extremos, a distância mantida com o objeto, a ação educativa, pode se traduzir em negação das necessidades específicas de intervenção educativa, os campos profissionais sendo abordados só como terrenos de aplicação de elaborações científicas, distantes das necessidades sociais.

Essa tensão se manifesta em diversas escalas, as determinações podem ser ao mesmo tempo locais, nacionais e internacionais, às quais se acrescenta a visão universalista de todo conhecimento científico. Edificado no prolongamento da instauração do Estado como responsável pela educação pública e para responder às suas necessidades, o campo disciplinar é estreitamente determinado pela sua inscrição social e política, geralmente local e nacional. Assim sendo, tornou-se possível distinguir os “estilos de pensamentos” contrastados nos quais se moldam as diferentes culturas nacionais (KEINER; SCHRIEWER, 2000). Nossos estudos tratam das configurações contrastadas das ciências da educação considerando as áreas culturais francófonas e germanófonas, mas igualmente abordam fatores locais (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2007, capítulo 8): configurações sobretudo filosófico-pedagógicas, pedagógica e psicopedagógica onde ainda hoje é possível observar os seus efeitos.

Inversamente, as tendências à internacionalização têm geralmente como corolário a abstração feita de condições culturais particulares e a imposição de modelos educativos desconectados e de paradigmas científicos que, sob a aparência de universalismo, podem negar as especificidades culturais e históricas de sistemas educativos. A discussão é viva atualmente a este respeito, algumas pessoas denunciam as tendências à hegemonia de modelos e abordagens com pretensões universalistas, mas de fato culturalmente marcadas (MEYER; BENAVIDOT, 2013).

Tensão entre o movimento de autonomização das disciplinas de referência e o postulado de uma pluridisciplinaridade constitutiva

A segunda tensão concerne à relação que cada pesquisador e as ciências da educação como entidade mantêm com as outras ciências sociais, remetendo às posturas científicas e ancoragens disciplinares reconhecidas como legítimas.

A princípio constituídas de uma justaposição de objetos e aproximações, as ciências da educação têm progressivamente conquistado sua autonomia como campo “unificado” academicamente ao se emanciparem das disciplinas por vezes ditas “mães”, particularmente a filosofia, a psicologia, a sociologia, conservando seu plural referencial: as ciências da educação. O desenvolvimento desse campo disciplinar está assim estreitamente imbricado à evolução das outras ciências (sobretudo sociais), das quais as ciências da educação integram as contribuições renovando-as em um fluxo de saberes em interações recíprocas permitindo a emergência de novos domínios e

problemáticas das quais algumas são próprias às ciências da educação (veja-se por exemplo NORWICH, 2000, que trata da relação das ciências da educação com a psicologia).

Nesse processo sutil e complexo de disciplinarização, os pesquisadores ora reivindicam, ora recusam as filiações e empréstimos disciplinares. A adoção de posições extremas pode gerar obstáculos. Como mostra o fato que as relações de referência podem se transformar em relações de reverência às disciplinas vizinhas, elas por si só consideradas como legítimas. Inversamente, alguns colocam em causa a legitimidade e pertinência de uma abordagem disciplinar, especializada¹¹, para apreender os fenômenos educativos, considerando as especificidades do objeto “educação” onde se coloca em evidência a irredutibilidade, a globalidade, a complexidade e a singularidade.

A análise empírica das redes de comunicação e conteúdos de publicações permite descrever a estrutura cognitiva das ciências da educação. Ela revela um conjunto complexo, híbrido e abundante que evolui em relação estreita com as demandas sociais e os avanços de suas disciplinas contribuintes, que elas renovam reciprocamente. Atrás de uma diversidade de rubricas e de divisões se desenham certas constantes, estabilizadas sob forma de redes e associações. Os domínios privilegiados podem ser temáticos ou anunciadores de campos profissionais e sociais de referência: formação dos professores, formação de adultos e profissionais, estudos curriculares e didáticos, aprendizagem e ensino, avaliação dos alunos, educação multicultural/equidade/contexto social de educação, educação comparada, organização/desenvolvimento/lideranças escolares, pedagogia especial, eficiência e desenvolvimento dos sistemas escolares, trabalho social, métodos de pesquisa em educação.

Paralelamente a esses domínios, e mesmo subjacentes a eles, se desenvolvem disciplinas específicas, tais como a psicologia e a psicologia social, a sociologia, a história, a economia, a política da educação, para citar aquelas que são sinalizadas na maioria das associações científicas internacionais. Essas disciplinas alimentam as ciências da educação em dois sentidos do termo: pelas pesquisas conduzidas no seu próprio campo, onde a educação é tomada como objeto, dentre outros, de conhecimento, em função dos modelos teóricos da disciplina; pelo afluxo no campo de pesquisadores

¹¹ A saber, uma aproximação centrada sobre dimensões limitadas e tratadas por métodos (ao menos mentalmente) reproduzíveis.

formados numa disciplina específica e que se integram às ciências da educação e se encontram eles mesmos transformados devido a essa nova filiação.

O objeto próprio do campo disciplinar, a ação educativa, cruza, em efeito, necessariamente outros campos. Isto resulta em processos que são disciplinares (centrados sobre uma disciplina particular), pluridisciplinares (combinando pela justaposição diversas perspectivas disciplinares) e inter- ou transdisciplinar (constituindo campos próprios como por exemplo a educação da pequena infância, a educação dos adultos ou as relações família-escola integrando diversas disciplinas, que podem transcender e constituir doravante um campo específico). Poderíamos nos atrever a usar o termo “disciplina pluridisciplinar” para caracterizar as ciências da educação. Parece também plausível que esta “pluridisciplinaridade”, longe de ser a essência deste campo disciplinar, seja também encontrada em outros campos, particularmente aqueles que procedem de uma disciplinarização predominantemente secundária.

As didáticas das disciplinas

De uma prática a uma disciplina

Se as ciências da educação se desenvolvem como campo disciplinar desde mais de um século, as didáticas das disciplinas revestem-se mais recentemente dos principais atributos institucionais de um campo disciplinar (note-se que a ideia da transmissão de algo específico e a prática do seu ensino existem desde séculos). Elas emergem nos anos 1960 na Alemanha¹² e dez anos mais tarde nos países francófonos (DORIER et al., 2013). Na Suíça, desde uma dezena de anos, seu desenvolvimento constitui um dos eixos fortes de discussão da Conferência dos Reitores das Universidades Suíças (CRUS), da Conferência dos Diretores de Instituição Pública (CDIP) e da Conferência dos Reitores das Altas Escolas Pedagógicas (COHEP). Essas instâncias aliás criaram um grupo de trabalho cujo mandato “assegurava a coordenação e a construção de didáticas científicas na Suíça para a formação de professores em cooperação com as universidades e faculdades de educação”¹³. Ou seja, trata-se de assentar um campo disciplinar garantindo a pesquisa e a formação.

¹² Em um texto programático, Helmers (1966) reivindica como um dos primeiros didáticos uma “Didática da língua alemã como um disciplina científica”.

¹³ Schlussbericht des Projekts «Fachdidaktik in der Schweiz – gezielter Kompetenzaufbau: Qualifizierung

Nesse desenvolvimento das didáticas das disciplinas, o processo de disciplinarização predominantemente secundária é também claramente observável. Assim como a medicina compreende um objetivo prático da ação do médico, a didática constitui um conjunto de práticas elaboradas pela profissão do professor para transmitir os saberes e os *savoir-faire*. Ela se desenvolve, aliás, primeiramente como uma prática, como demonstram os trabalhos históricos de Chervel: “A transformação pelo público escolar dos conteúdos de ensino é sem dúvida uma constante maior da história da educação. Nós a encontramos na origem da constituição das disciplinas nesse esforço coletivo realizado pelos professores para ajustar os métodos que funcionam” (1998, p. 33, para uma análise análoga veja-se TENORTH, 2006). O resultado desse esforço é precisamente a didática. Tomemos dois exemplos que mostram como a profissão do professor elabora concretamente os elementos da didática de uma disciplina escolar.

Em sua tese de doutorado, Monnier-Silva (2015) coloca a questão de saber quando, por que e como a dissertação, exercício chave do nível ginásial da elite escolar, torna-se uma referência para o ensino da argumentação no setor da Escola de cultura geral de Genebra, direcionando-se a um público de alunos não selecionados. Mediante a análise dos planos de estudo e do material de ensino elaborados pelos professores junto ao estudo dos discursos destes docentes, Monnier-Silva (2015) mostra como se constrói uma didática da argumentação por meio da retomada e adaptação do exercício e, depois, por que esse último é atualmente colocado em questão em um contexto escolar que vê uma mudança importante da população escolar.

Extermann (2013) descreve minuciosamente o trabalho de elaboração de livros didáticos pelos professores para o ensino do alemão como língua estrangeira na Suíça de fala francesa; livros que devem ao mesmo tempo justificar a aprendizagem da língua alemã como contribuição à identidade nacional e responder às necessidades dos professores e a suas representações, divididos entre duas orientações: a da prática da língua em sala de aula; e a da abordagem propagada pelo neo-humanismo da aprendizagem de uma língua como formação cultural mais ampla.

A didática é portanto, primeiramente, uma prática de ensino em uma matéria ou disciplina escolar. “A disciplina escolar é [...] formada por um conjunto de proporções variáveis dependendo do caso, de vários constituintes, um ensino de exposição, exercícios, práticas de incentivo e de motivação e um aparelho docimológico” (CHERVEL, 1998, p. 41). Esse “conjunto [...] de vários constituintes” é precisamente o

von Dozierenden und Etablierung der Forschung». Bern, CDIP, CRUS, COHEP, setembro, 2005, p. 3.

que podemos chamar de didática de uma disciplina. “Didática” é aqui tomada no sentido dos discursos, dispositivos de ensino e modos de avaliação relativamente aos saberes particulares de uma disciplina escolar. A didática compreende de maneira inseparável, o modo de organização dos saberes e as formas particulares de seu ensino em uma disciplina.

O desenvolvimento das didáticas como práticas depende da evolução das próprias disciplinas escolares. Essas “disciplinas”, chamadas primeiro “ramos”, “matérias”, até mesmo “faculdades” (CHERVEL, 1998), se esboçam e se estabilizam no século XIX em um contexto de instauração do Estado como responsável pela educação pública, encarregado de construir um sistema educativo moderno e eficaz (HOFSTETTER, 2008): ramos e níveis específicos se encaixam em uma organização, gradualmente, mais unificada e coerente, e conteúdos ensinados são progressivamente mais bem definidos e classificados, tomando a forma de “disciplinas” escolares (*Schulfächer*) (GOODSON, HOPMANN E RIQUARTS, 1999). O modo de organização disciplinar dos saberes escolares tem sua origem nesta refundação institucional da escola: em vez de um desenvolvimento vertical de domínios de ensino à imagem das *artes liberais*, uma organização horizontal se impõe cada vez mais, permitindo uma coexistência de ramos, que tem particularmente por resultado que os mesmos sejam abordados por exemplo, no ginásio e na universidade: “substitui-se uma forma hierarquizada de tratamento do conhecimento nos diferentes níveis, por uma hierarquia de temas a serem ensinados” (STICHWEH, 1994, p. 204). Uma organização “espiralada” se generaliza, engendrando uma organização disciplinar em todos os níveis do sistema escolar. Esse processo se cumpre em parte à imagem da organização das disciplinas acadêmicas, através da formação dos professores, cada vez mais profissionalizada, a partir do topo do sistema escolar, a saber o ginásio ou o liceu que levam à universidade. Ele então se espalha para baixo até a escola primária. Esta última adota e transforma a organização disciplinar de acordo com a sua própria dinâmica. Redefinindo as fronteiras entre as disciplinas, elas se fazem quadros de ação circunscrevendo “os conteúdos de ensino que, supostamente por sua apropriação, são capazes de transformar os modos de pensar, falar e agir dos alunos, e os meios e procedimentos à disposição do professor para tornar possível essa apropriação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009, p. 21).

No contexto francófono, em continuidade com a ideia de “disciplinar”, a denominação “disciplina” se imporá depois da Primeira Guerra Mundial (CHERVEL,

1998, p. 60), para designar a organização dos saberes escolares. Impressionante é o fato de que o termo se generaliza no contexto escolar relativamente pouco tempo depois que ele se generalizou na França para designar as disciplinas acadêmicas, como vimos anteriormente. Uma coincidência que pode ser significativa portanto: um mesmo termo se impõe quase que ao mesmo tempo para designar a organização de saberes em duas instituições diferentes¹⁴. Voltaremos à discussão sobre esses dois usos de uma mesma palavra.

O processo de disciplinarização dos saberes escolares perdura. Como para as disciplinas acadêmicas, a relação entre as disciplinas escolares se transforma sem cessar: algumas entram no cânone de disciplinas (Línguas estrangeiras, por exemplo), outras perdem parte de sua primazia (Língua materna) ou mesmo desaparecem (higiene, religião em certos lugares), todas se modificam fundamentalmente e, com elas as suas didáticas.

Com a grande transformação dos sistemas escolares dos anos 60-70, chamado frequentemente de massificação do secundário (para uma análise do fenômeno na Suíça, veja-se CRIBLEZ; MAGNIN, 2001), mudanças significativas se operam no sistema disciplinar escolar: os alunos encontram precocemente um grande número de disciplinas, às quais devem ser reorganizadas internamente por si mesmas. Os obstáculos e fracassos das primeiras reformas curriculares nesse contexto (“matemáticas modernas”, gramática linguística etc.) são numerosos e as demandas de um trabalho de pesquisa mais sistemático sobre as disciplinas escolares aparecem: é um primeiro motor do desenvolvimento das didáticas das disciplinas como campo disciplinar. A transformação dos sistemas escolares é acompanhada de pressões qualitativas, de modo a que os professores sejam capazes de lidar com a complexidade crescente das práticas didáticas, com a grande heterogeneidade dos públicos, com as novas exigências de democratização. A necessidade de formar os professores nas diferentes disciplinas escolares com base em pesquisas científicas constitui um segundo motor de desenvolvimento das didáticas das disciplinas como campo disciplinar acadêmico.

Esses dois motores de desenvolvimento explicam que as didáticas das disciplinas seguem um processo de disciplinarização predominantemente secundária, em estreita interação aliás com as ciências da educação: a didática como prática e

¹⁴ Seria instrutivo fazer análises para outras línguas onde os termos coincidem para a escola e para a ciência: italiano (*disciplina*) e alemão (*Fach*) particularmente. Em outras tradições linguísticas, os nomes são claramente diferentes: *asignatura* para escola em espanhol, *subject* em inglês.

teorização da prática se “disciplinariza”, torna-se campo de pesquisa com os emblemas de uma disciplina, embora às vezes desconhecido com as disciplinas e de acordo com os encadeamentos diferentes dados pelas áreas culturais específicas. Nos países francófonos, por exemplo, observamos a constituição dos campos didáticos das línguas estrangeiras e das matemáticas primeiramente, das ciências e da língua francesa em seguida, e mais tardiamente das ciências sociais e das artes. Constituídas como disciplinas, doravante, a maior parte dessas didáticas têm suas próprias redes de comunicações: congressos, revistas, associação científica, em geral ao nível nacional, e algumas em nível europeu.

Um campo sob tensão

O processo de disciplinarização se opera segundo vias diferentes em função das didáticas, mas tendências gerais emergem, visibilizando aqui também as tensões existentes.

Em relação ao campo profissional, deslocamentos importantes ocorrem. O movimento de emergência e de institucionalização das didáticas das disciplinas como campo disciplinar transforma a relação *didático-profissão* fazendo aparecer um terceiro polo. Nessa relação a três, as didáticas funcionam de uma parte como um espelho: elas observam, analisam, interpretam o que se passa nas classes, oferecendo as ferramentas aos profissionais para tratar de um outro ponto de vista as práticas reais (isso ocorre igualmente na formação de professores, claro). Elas intervêm de outra parte também no desenvolvimento das didáticas como práticas. O duo didática (como prática) e profissão que, como vimos, antecede a constituição das didáticas como disciplinas acadêmicas, permanece constitutivo para toda prática professoral, mas se enriquece de novos conhecimentos, construídos segundo os procedimentos científicos sistemáticos: no desenvolvimento de novos planos de estudo ou de meios de ensino; na pesquisa, ela mesma, que se realiza nas escolas e na formação inicial ou contínua de professores.

Isto não ocorre sem tensões. A profissão pode temer perder seu peso e importância no complexo sistema educacional. As relações entre a didática de um lado, desenvolvendo a pesquisa e assumindo a formação nas instituições universitárias; e, de outro lado, a prática e a profissão do professor são potencialmente conflitantes, contrariamente por exemplo ao que ocorre com a medicina como disciplina acadêmica, que constitui desde sempre uma instância de legitimação e identificação para os

médicos e sua profissão. Disciplina e profissão do professor definem atualmente suas relações no campo emergente das didáticas das disciplinas.

O estabelecimento das didáticas como campo disciplinar implica que elas se autonomizam *em relação a outras disciplinas acadêmicas* às quais tradicionalmente estão ligadas: língua e literatura, matemáticas, ciências, história, etc. As didáticas criam seu aparelho conceitual e suas abordagens metodológicas científicas próprias. Institucionalmente, se opera uma migração; instaladas inicialmente em proximidade imediata das disciplinas de referência, as didáticas se aproximam dos departamentos de ciências da educação e de instituições especializadas na formação dos professores. As ciências da educação passam a ter doravante um papel central e federativo para todas as didáticas. Paralelamente, claro, as didáticas se enriquecem sempre de avanços teóricos e metodológicos das disciplinas de referência, que elas reconfiguram ao mesmo tempo em que se integram em seu trabalho de pesquisa (os avanços da didática do francês por exemplo se articulam estreitamente com os da linguística, literatura, ou da psicologia). As didáticas constituem-se, desse modo, em verdadeiras entidades disciplinares pluridisciplinares.

As duas tensões principais descritas pelas ciências da educação se encontram então sobre forma específica no campo das didáticas das disciplinas.

As disciplinas pluridisciplinares – prototípicas?

Por suas características, as ciências da educação e as didáticas das disciplinas apresentam uma sensibilidade particular às tensões e contradições comuns a outras disciplinas e oferecem um campo de análise original para se observar com grande detalhamento estes fenômenos. Essa sensibilidade resulta do fato de que elas têm por objeto uma prática constitutiva de toda a sociedade, a saber a educação, muito carregada socialmente, e além disso cobiçada por outras disciplinas que questionam a legitimidade das ciências da educação e a pertinência de suas abordagens e contribuições, tanto do ponto de vista social quanto científico. Mais globalmente, se coloca a questão das condições de existência

- de uma real pluridisciplinaridade, na moda hoje, que pressupõe a legitimidade tanto de abordagens temáticas quanto verdadeiramente disciplinares;

- de uma ciência que vibre em sintonia com o mundo social, suas expectativas e desafios, mas sendo capaz de superar o senso comum e a ideologia, pressupondo que ela possa também operar com uma lógica momentaneamente desligada de imperativos praxeológicos.

Um trabalho comparativo com outras disciplinas constitui um processo essencial para verificar as teses desenvolvidas aqui e, particularmente, a ideia das ciências da educação ou das didáticas como observatório privilegiado de certas tensões constitutivas de todas as ciências humanas e sociais. Como de fato afirma Fabbiani as “disciplinas que estão ligadas às práticas sociais mais do que a corpos de saberes, constituem excelentes temas para reflexão: as ciências da comunicação por exemplo¹⁵ [...] Elas oferecem o exemplo de uma institucionalização independente da emergência de uma matriz disciplinar” (2006, p. 36)¹⁶.

Voltemos à “disciplina”: disciplinarizar e disciplinar

A análise histórica e empírica do processo de disciplinarização das ciências da educação e das didáticas das disciplinas oferece uma oportunidade particularmente heurística para conceituar as diferentes facetas do “disciplinar” na nossa sociedade.

A organização disciplinar dos saberes atravessa as fronteiras entre educação e ciência. O uso da mesma palavra em muitas línguas não é fruto do acaso, mas o sintoma de uma realidade à qual é preciso atentar. O que une os dois é o ensino, a transmissão sistemática de saberes e conhecimentos. Isto é evidente para a escola; mas, como vimos, o ensino – *die Lehre* – faz constitutivamente parte das disciplinas científicas, de uma parte no contexto de formação universitária, de outra parte através da socialização – a “disciplinação” caberia dizer – da sua própria relevância. Distinguindo a disciplina como forma de transmissão de conhecimentos e, nas sociedades contemporâneas, como forma de produção de conhecimentos novos, Fabbiani sugere que a “coexistência dessas duas definições da disciplina coloca em tensão as necessidades da comunicação pedagógica com a exigência de inovação”. Referindo-se à “essencial tensão” de Kuhn (1959), ele precisa: “a inovação acontece pelo aprofundamento da tradição [...] a intensificação da tradição produz a inovação” (2006, p. 13-14). Ou seja: a relação entre

¹⁵ Podemos aqui também nos referir às disciplinas “trabalho social” (ver a contribuição de PERRIG-CHIELLO; DARBELLAY, 2014) ou “linguística aplicada” (PEKAREK DOEHLER, 2014).

¹⁶ Notamos que Kuhn reserva o termo “matriz disciplinar” às ciências “duras”.

a questão da transmissão de saberes e a produção de conhecimentos está no coração das próprias disciplinas científicas.

Referindo-se etimologicamente ao discípulo e à *disciplina*, o uso da palavra “disciplina” designa, subjetivamente, o fato de ser educado, formado e, objetivamente, o ensino (em primeira significação), os ramos de estudos, mas também o método de ensino, e mesmo a disciplina escolar e, mais raramente, tem a ver com as regras da vida¹⁷. Ao adotar tal ponto de vista, parece possível propor uma outra leitura das disciplinas. Como precisa Kelley:

Nesta arena ainda “enciclopédica” [das disciplinas acadêmicas], as relações entre mestres e discípulos permanecem ativas, assim como os outros elementos da “disciplina”; e são essas circunstâncias que justificam o emprego deste conceito como uma categoria histórica de longa duração. [...] No interior da tradição ocidental, as principais disciplinas estão enraizadas nas artes e ciências da educação clássica (mesmo se elas são cortadas dessas raízes); elas foram remodeladas nas universidades no fim da Idade Média; e elas sofreram transformações notáveis desde sua implantação no *studium* medieval e sua reorganização nas classificações modernas do saber (2006, p.111-112).

Desse ponto de vista, a asserção de Blanckaert de que “o sistema disciplinar nasceu ontem” não seria um pouco precipitada? O sistema parece mais perpetuar, sob novas formas, de práticas que são, se não velhas “como o mundo”, ao menos muito antigas.

Disciplinar e disciplinarizar aparecem assim como duas dimensões de um processo dialético de longa duração no qual razão, pensamento, prova, dados, argumentação, estudo de saberes têm papel central e se opõem de qualquer ponto de vista à obediência.

Referências bibliográficas

¹⁷ Veja a análise bem aprofundada de Mauch que mostra que, por razões ligadas ao contexto social, “disciplina”, contrariamente a seu conceito grego análogo “*παιδεία*”, contém desde seu início também a dimensão de “*Zucht*” (1941, p. 46). É sem dúvida através do uso militar que essa dimensão aparece melhor; veja a esse propósito a contribuição de Annen (2014) “*Disziplin – wenn nicht im Militär, wo dann?*”. Nos debates científicos, essa conotação foi reforçada, em ciências sociais, especialmente por uma interpretação limitada de Foucault onde o livro *Surveiller et punir (Vigiar e punir)* foi traduzido significativamente por *Discipline and punish (Disciplinar e punir)* em inglês.

ANNEN, Hubert. Disziplin – wenn nicht im Militär, wo dann? In: BALZ, Engler (Org./Ed.) **Disziplin-Discipline**. Fribourg: Academic Press, 2014. p. 171-186.

BARRAS, Vincent. La médecine et ses professionnels, 19e-20e siècles. In HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard (Ed.) **Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles: entre champs professionnels et champs disciplinaires**. Berne: Peter Lang, 2002. p. 335-346.

BECHER, Tony. **Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines**. Buckingham: Open University Press, 1989.

BLANCKAERT, Claude; BLONDIAUX, Loïc; LOTY, Laurent; RENNEVILLE, Marc et Richard, Nathalie; (Ed.). **L'histoire des sciences de l'homme: Trajectoire, enjeux et questions vives**. Paris: L'Harmattan, 1999.

BLANCKAERT, Claude. La Discipline en perspective. Le système des sciences à l'heure du spécialisme (XIX-XXe siècle), In: BOUTIER, Jean; PASSERON, Jean-Claude; REVEL, Jacques; (Ed.). **Qu'est-ce qu'une discipline?** Paris: Editions EHESS, 2006. p. 117-150.

BOURDIEU, Pierre. **Science de la science et réflexivité**. Paris: Raisons d'agir, 2001.

CHARLE, Christophe; SCHRIEWER, Jürgen; WAGNER, Peter; (Ed.). **Transnational intellectual networks**. Frankfurt: Campus, 2004.

CHERVEL, André. **L'histoire des disciplines scolaires, La culture scolaire: une approche historique**. Paris: Belin, 1998. p. 9-57.

CRIBLEZ, Lucien; MAGNIN, Charles; (Ed.) Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre / L'expansion des systèmes de formation dans les années 1960 et 1970. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, n. 23. 2001.

CRIBLEZ, Lucien. **Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft: Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz seit 1960**. Thèse d'habilitation, Zürich: Universität Zürich. 2002.

CRIBLEZ, Lucien. Disziplinen und Professionen – zur Veränderung gegenseitiger Referenzialitäten. In: BALZ, Engler (Org./Ed.). **Disziplin-Discipline**. Fribourg: Academic Press, 2014. p. 77-90.

DOEHLER, Simona Pekarek. De la “disciplination” des disciplines. In: BALZ, Engler (Org./Ed.). **Disziplin-Discipline**. Fribourg: Academic Press, 2014. p.15-26.

DORIER, Jean-Luc; LEUTENEGGER, Francia; SCHNEUWLY, Bernard; (Ed.). **Didactique en construction, constructions des didactiques**. Bruxelles: De Boeck, 2013.

ECKERT, Henri. **L'orientation professionnelle en Allemagne et en France**. Paris: L'Harmattan, 1993.

EXTERMANN, Blaise. **Une langue étrangère et nationale. Histoire de l'enseignement de l'allemand en Suisse romande (1790-1940)**. Neuchâtel: Editions Alphil, 2013.

FABBIANI, Jean-Louis. A quoi sert la notion de discipline? In: BOUTIER, Jean; PASSERON, Jean-Claude; REVEL, Jacques; (Ed.). **Qu'est-ce qu'une discipline?** Paris: Editions EHESS, 2006. p.11-34.

FAVRE, Pierre. Histoire de la science politique. In: GRAWITZ, Madeleine; LECA, Jean; (Ed.). **Traité de science politique**. Paris: PUF, 1985. p. 3-45.

GAUTHERIN, Jacqueline. **Une discipline pour la République: la Science de l'éducation, 1882-1914**. Berne: Peter Lang, 2002.

GEUTER, Ulfriet. **Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus**. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1986.

GOODSON, Ivor; HOPMANN, Stefan; RIQUARTS, Kurt; (Ed.). **Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer**. Köln: Böhlau, 1999.

GOTTRAUX, Philippe; SCHORDERET, Pierre-Antoine; VOUTAT, Bernard. **La science politique suisse à l'épreuve de son histoire: genèse, émergence et institutionnalisation d'une discipline scientifique**. Lausanne: Réalités sociales, 2000.

HELMERS, Hermann. Didaktik der deutschen Sprache als wissenschaftliche Disziplin. **Bildung und Erziehung**, n. 18, p. 436-447. 1966.

HOFSTETTER, Rita. **Aux fondements de l'instruction publique, de la formation des enseignants et des sciences de l'éducation. Mémoire de synthèse de l'Habilitation à diriger des recherches**. Paris: Institut d'Histoire, Université de Paris Sorbonne IV, 2008.

_____. **Genève: creuset des sciences de l'éducation**. Genève: Droz, 2010.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. **Les sciences de l'éducation en Suisse: évolution et prospectives**. Bern: CEST, 2001.

_____. Emergence des sciences de l'éducation en Europe. In: VAN, Zanten Agnès (Ed.). **Dictionnaire de l'éducation**. Paris: Quadrige, p. 615-619. 2008.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard; (Ed.). **Science(s) de l'éducation (19e-20e siècles):** Entre champs professionnels et champs disciplinaires / Erziehungswissenschaft(en) (19.-20. Jahrhundert): Zwischen Profession und Disziplin. Berne: Peter Lang, 2002.

_____. The role of congresses and institutes in the emergence of the educational sciences. **Paedagogica Historica** (Special issue), n. 40 (5 e 6). 2004.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard; com a colaboração de CRIBLEZ, Lucien; SPANI, Martina; BORER, Valérie Lussi; CICCHINI, Marco. **Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz:** vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts, Bern: HEP Verlag, 2011.

KEINER, Edwin; SCHRIEWER, Jürgen. Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften**, n. 22, p. 27-51. 2000.

KELLEY, Donald. 2006. Le problème du savoir et le concept de discipline. In: BOURTIER, Jean; PASSERON, Jean-Claude; REVEL, Jacques; (Ed.). **Qu'est-ce qu'une discipline?** Paris: Editions EHESS, 2006. p. 97-116.

LUSSI, Borer Valérie. Profession-discipline. **Entre émergence des sciences de l'éducation et formation universitaires des enseignants. L'exemple de la Suisse Romande (fin du 19e – première moitié du 20e siècles)**. Berne: Peter Lang, (no prelo).

MAUCH, Otto. **Der lateinische Begriff DISCIPLINA. Eine Wortuntersuchung.** Freiburg: Paulusdruckerei, 1941.

MEYER, Heinz-Dieter; BEANVOT, Aaron. **PISA, Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance.** London: Symposium Books, 2013.

MIEG, Harald A.; FRISCHKNECHT, Peter M. Multidisziplinär, antidisziplinär, disziplinär? Die Geschichte der Umweltnaturwissenschaften an der ETH Zürich. In: BALZ, Engler (Org./Ed.) **Disziplin-Discipline.** Fribourg: Academic Press, 2014. p.135-170.

MONNIER-SILVA, Anne Catherine. **Le temps des dissertations: fabrication d'un**

exercice au service de l'intelligence et de la culture des jeunes gens et des jeunes filles à Genève (1836-2004). Tese de doutorado. Genève: Université de Genève, 2015.

NORWICH, Braham. **Education and Psychology in Interaction. Working with Uncertainty in Interconnected Fields.** London: Routledge, 2000.

NÓVOA, Antonio. **La professionnalisation des professeurs au Portugal: des maîtres royaux de lecture et d'écriture aux professeurs d'instruction primaire (XVIIIe-XXe siècle).** Tese de doutorado. Genève: Université de Genève, 1987.

PERRIG-CHIELLO, Pasqualina; DARBELLAY, Frédéric. Disziplinäre Exzellenz versus interdisziplinärer Pragmatismus: Überlegungen zur Popularität einer Kontroverse In: BALZ, Engler (Org./Ed.). **Disziplin-Discipline.** Fribourg: Academic Press, 2014. p.117-134.

PICARD, Emmanuelle. Disciplines académiques et cadre institutionnel: réflexions autour du cas français. IN: BALZ, Engler (Org./Ed.). **Disziplin-Discipline.** Fribourg: Academic Press, 2014. p.47-56.

PORTER, Theodore M.; ROSS, Dorothy, (Ed.). **The Cambridge History of Science: Vol. 7. The Modern Social Sciences.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative.** Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

SMITH, Roger. **The Norton History of the Human Sciences.** New York: W.W. Norton, 1997

STEGU, Martin. La linguistique appliquée: discipline ou groupement de disciplines indépendantes?. **Histoire, épistémologie, linguistique**, n. 33, p.129-139. 2011.

STICHWEH, Rudolf. **Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890.** Frankfurt: Suhrkamp, 1984.

_____. **Wissenschaft, Universität, Profession: Soziologische Analysen.** Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994.

TENORTH, Heinz-Elmar. Fachdidaktik im historischen Kontext. **Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht**, n. 59, p. 387-394. 2006.

WAGNER, Peter; WITTRICK, Björn; WITHLEY, Richard; (Ed.). **Discourses on society: the shaping of the social science disciplines.** Dordrecht: Kluwer, 1991.

WEINGART, Peter. **Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft.** Weilerswist: Velbrück, 2001.