

Experts em educação e a produção de saberes no campo pedagógico

Experts in education and the production of knowledge in the pedagogical field

Rosilda dos Santos Morais
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/SP/Brasil

RESUMO

O presente artigo é parte de um projeto de pesquisa que está em andamento no qual vem sendo problematizada a emergência, especialização e institucionalização da *expertise* em educação no final do século XIX e, mais fortemente, no curso do século XX. Tem-se por hipótese teórica que esses sujeitos, *experts* em educação, participam de modo decisivo da produção de saberes na formação de professores e no ensino. Orientado pela interrogação “Como determinados *saberes* se tornaram historicamente *objetivados* na formação de professores e no ensino?”, o recurso e uso político da *expertise* em educação é investigado a partir da mobilização de referenciais teóricos que problematizam a temática (TOCHON, 2004; HOFSTETTER, 2010; HOFSTETTER et al. 2013; Matasci, 2015), os quais constituíram-se em base teórica de análise de dois estudos tomados como referências neste texto, quais sejam: Souza (2005) e Vidal e Garcia (2012). Resultados da investigação confirmam a hipótese teórica e caracterizam os *experts* em educação como vetores de objetivação de saberes no campo pedagógico.

Palavras-chave: saberes objetivados, formação de professores, *expertise* profissional, história da educação matemática, circulação de saberes.

ABSTRACT

This article is part of an ongoing research project in which the emergence, specialization and institutionalization of *expertise* in education has been problematized at the end of the 19th century, and more strongly in the course of the 20th century. It is a theoretical hypothesis that these subjects, *experts* in education, participate decisively in the production of knowledge in teacher training and teaching. Guided by the questioning "How have certain knowledge become historically objectified in teacher education and teaching?", the resource and political use of education *expertise* is investigated through the mobilization of theoretical frameworks that problematize the thematic (TOCHON, 2004; HOFSTETTER, (2005) and Vidal & Garcia (2012), which are based on theoretical analysis of two studies taken as references in this text: Souza (2005) and Vidal & Garcia (2012). Research results confirm the theoretical hypothesis and characterize the *experts* in education as vectors of objectivation of knowledge in the pedagogical field.

Keywords: objective knowledge, teacher training, professional *expertise*, history of mathematical education, circulation of knowledge.

Enquanto reservamos mais alguns textos para as instituições de longa data renomadas [...], os autores agora olham para todo o planeta e seus textos documentam a situação pedagógica na Europa (agora também incluindo a Europa Oriental), na Índia, na América (especialmente países da América Central e do Sul). Esta documentação se elabora comumente in visu, durante as inúmeras viagens nas quais são, doravante, convidados (pelo menos durante os anos vinte e trinta) como iniciadores do movimento, içados ao status de experts capazes de relatar e apreciar o progresso...". (HOFSTETTER, 2010, p. 552, trad. livre).

1. Introdução

A formação de professores que ensinam matemática – aqueles que trabalham em todos os níveis de ensino – em perspectiva histórica tem se constituído uma temática de estudos corrente no Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT), Brasil. Vinculado ao projeto “A Matemática na Formação de Professores e no Ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990⁴”, o qual está organizado em quatro eixos⁵, este texto tem como objetivo problematizar a constituição, especialização e institucionalização de *experts* em educação no campo ciências da educação tendo como cenário principal o Brasil. Tem-se por hipótese, a partir de pesquisas realizadas em outros contextos, tomadas aqui como exemplo a da Equipe de Pesquisa ERHISE⁶, a de Damiano Matasci (2015), bem como a que vem sendo realizada por esta autora no âmbito de sua pesquisa de pós-doutorado, que esses sujeitos, *experts* em educação, participam de modo decisivo da produção de saberes no campo pedagógico. Tal ênfase não tem sido tema comum de pesquisas realizadas no Brasil, sobretudo no que concerne a considerar *saberes matemáticos* como tema central da formação de professores e do ensino. Essa constatação justifica a realização de estudos da natureza deste, que intentam problematizar *possibilidades* pouco exploradas pela historiografia, aquelas que analisam “como determinados *saberes* se tornaram historicamente *objetivados* na formação de professores e no ensino”. Ao transformar a frase entre aspas em uma interrogação, tornou-se ela o fio que conduziu esta narrativa.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo, de um lado problematizar processos de constituição, especialização e institucionalização da *expertise* em educação; e, de outro, tornar visível tais *possibilidades* não consideradas pela historiografia, ou seja, a produção de saberes no campo pedagógico pela via de *experts* em educação. Cabe destacar que a palavra *expertise* será aqui empregada no sentido de reconhecimento da competência daquele que detém os saberes necessários para realizar tarefas que lhes são designadas, o *expert*.

2. Missões pedagógicas e produção de saberes na formação de professores e no ensino

Em um dos estudos da ERHISE, intitulado *Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main – L'irresistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIX^e-XX^e siècles)*⁷, Hofstetter et al. (2013) analisam processos de constituição, especialização e institucionalização da *expertise* do especialista em educação, por eles

⁴ O referido projeto é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) na modalidade “auxílio à Pesquisa – Projeto temático”, Processo 2017/15751-2. Coordenador: Prof. Dr. Wagner Rodrigues Valente; Professores associados: Profa. Dra. Luciane de Fátima Bertini (UNIFESP/Diadema), Profa. Dra. Neuza Bertoni Pinto (REAMEC) e Profa. Dra. Rosilda dos Santos Morais (UNIFESP/Diadema).

⁵ São eixos do Projeto Temático: “Os *experts* e os ensinamentos de matemática nos primeiros anos escolares”; “Processos de elaboração da matemática a ensinar nos primeiros anos escolares”; “A matemática na formação de professores para os primeiros anos escolares: a constituição da matemática *para* ensinar”; “Professores que ensinam matemática e a matemática ensinada”.

⁶ Informações sobre a Equipe disponível em: <http://blogs.unige.ch/fapse/SSE/erhise/> Acesso em 16 dez. 2017.

⁷ O artigo “*Pénétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces en main – L'irresistible institutionnalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIX^e-XX^e siècles)*” é parte do livro “Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores”, organizado por Rita Hofstetter e Wagner Rodrigues Valente, traduzido no Brasil, em 2017, por Valente e outros.

nomeado *expert*. Para esses pesquisadores, tal fenômeno ocorre concomitantemente à “entrada em cena do Estado encarregado da instrução pública e à emergência do campo disciplinar ‘ciências da educação’” (p. 79). Baseados em Dumoulin et al. (2005, p. 12) dizem que “o recurso e o uso político da expertise denota um grau de impotência dos governados e dos governantes em analisar por si o real”, razão pela qual solicitam a *expertise* tendo em vista a necessidade de uma tomada de decisão sobre o objeto investigado, a escola. Por *expertise* tais autores entendem “uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências –, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos” (p. 80). Consideram ainda esses autores que com a entrada no século 19 ocorre a especialização e institucionalização da *expertise* em educação. Era papel desses especialistas produzir saberes sobre o sistema escolar (HOFSTETTER et al., 2013) ainda que estivessem, eles, no exterior da profissão (TOCHON, 2004). Para Tochon (2004) estão no “exterior da profissão” o inspetor de educação nacional, diretores, gestores, todos ele considerados *experts* de primeiro nível, pois

(1): através de sua atividade pedagógica, ele [o *expert*] assegura a implementação da política ministerial. Inspetora professores e avalia o trabalho como equipe, participa de seu recrutamento e treinamento. O pessoal de treinamento de professores também recebe reconhecimento como especialista (TOCHON, 2004, p. 90, tradução livre).

A emergência de *experts* em educação tem marcas inscritas historicamente na segunda metade do século XIX e avança por todo o século XX (HOFSTETTER et al., 2013). Ao mesmo tempo, a produção de saberes no campo pedagógico é caracterizada por Hofstetter et al. (2013) como uma “sucessão estratificada deles onde cada uma renova a paisagem das estruturas e dos saberes que se quer analisar” (p. 79). Dessa constatação esses pesquisadores afirmam que ao mesmo tempo em que emergem *experts* em educação, eles se especializam, se institucionalizam e, nesse movimento, um novo campo de saber é produzido, hipótese teórica deste texto.

Tais movimentos não são exclusivos dos cantões genebrinos, pois sinalizam um movimento bem mais amplo. No que tange às reformas de ensino, por exemplo, sobretudo as que ocorreram no sistema educacional francês no final do século XIX, Matasci (2015, p. 98, trad. livre) afirma que reformadores franceses circulavam por eventos internacionais – nesse momento as Exposições Universais⁸ constituíam-se em palcos privilegiados nos quais se podia ter acesso ao que de mais moderno havia em termos de ensino – com o propósito de dar a ver às suas ideias, bem como avaliar e comparar o progresso do sistema nacional. Um cenário inicialmente dominado por grandes feitos da modernidade, como o aço, as máquinas, a engenharia, entre outros, o ensino leva algum tempo para conquistar seu espaço nesses eventos, que se deu efetivamente a partir das Exposições de Viena e da Filadélfia (1873 e 1887, respectivamente) (BUISSON, 1891). Uma vez lá, aqueles que tinham por missão “zelar” pelos interesses do Estado passavam, como apontou Hofstetter (2010) na epígrafe

⁸ Exposições Universais tiveram início no ano de 1851, em Londres, e se mantém ainda nos dias atuais, embora com novos formatos.

deste texto, “a olhar para todo o planeta e seus textos” documentavam “a situação pedagógica na Europa (agora também incluindo a Europa Oriental), na Índia, na América (especialmente países da América Central e do Sul⁹)”. Essa documentação era elaborada “comumente *in visu*, durante as inúmeras viagens nas quais” eram “doravante, convidados (pelo menos durante os anos vinte e trinta) como iniciadores do movimento, içados ao *status* de *experts* capazes de relatar e apreciar o progresso...” (HOFSTETTER, 2010, p. 552, trad. livre).

Tais viagens, ou missões de estudos, configuraram-se em uma das principais formas da circulação internacional de ideias pedagógicas no final dos anos de 1800 (MATASCI, 2015; VIDAL & GARCIA, 2012; CARVALHO, 2007). Matasci (2015) afirma que no caso francês elas se desenvolveram consideravelmente a partir dos anos de 1870 e forneceram aos reformadores franceses uma grande variedade de ideias e modelos. Se toda troca cultural é efetuada através de “formas sociais específicas”, diz Matasci (2015, p. 23, trad. livre), “as missões legitimaram então um terreno de estudo forte estimulado para examinar o fluxo de informações internacionais no domínio escolar”. Além disso,

elas têm a vantagem de nos trazer um olhar onde a comparação é o mote. De fato, a grade de visão dos viajantes se baseia pela comparação ainda implícita entre o que eles veem no exterior e o que eles conhecem sobre o seu país. É precisamente essa dialética entre o nacional e o internacional que deva ser considerada (MATASCI, 2015, p. 23, trad. livre).

Vidal e Garcia (2012) destacam o mesmo período citado por Matasci (2015) como aquele no qual, no Brasil, um conjunto de iniciativas, implementadas ainda durante o Império, teve como objetivo renovar a educação elementar introduzindo novos métodos e materiais pedagógicos. Essas pesquisadoras afirmam que tais mudanças objetivavam “tornar o ensino mais eficiente e racional minimizando os custos da educação popular, concebida como de caráter obrigatório” (VIDAL & GARCIA, 2012, p. 195). Nesse cenário, conforme essas pesquisadoras, iniciam-se as viagens ao estrangeiro por educadores e políticos, aqueles interessados em conhecer inovações pedagógicas produzidas em outros contextos. Tais viagens incluíam desde a participação em eventos internacionais – e nesse caso Vidal e Garcia (2012) destacam as Exposições Universais como um dos espaços de circulação de brasileiros – como em missões de trabalho que “foram propostas a diferentes países da Europa e aos Estados Unidos com o intuito de estimular trocas pedagógicas e comerciais” (p. 195).

Na pesquisa realizada por Vidal e Garcia (2012), ganham a cena viagens pedagógicas realizadas por dois brasileiros, o médico e educador Joaquim José Menezes Vieira¹⁰ (1848-1897) e o professor Luiz Augusto dos Reis.

⁹ Sobre as viagens de europeus à América do Sul citadas por Hofstetter (2010), Carvalho (2007) fez um estudo dos relatos de viagem de Adolphe Ferrière ao Brasil no início da década de 1930. Ocupando o cargo de dirigente da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, Ferrière chega ao Brasil com “o objetivo de difundir os ideais da Liga e dar a conhecer internacionalmente a difusão que as novas ideias pedagógicas iam alcançando no continente sul-americano” (p. 278). Entretanto, ainda a bordo do navio recebeu a notícia de que não poderia desembarcar, pois a revolução de 1930 acabava de eclodir. Seus escritos sobre o ensino no Brasil foram realizados a bordo do navio ancorado no porto a partir de algumas revistas brasileiras que lhes chegavam. (CARVALHO, 2007).

¹⁰ Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897), médico e educador, fundou e dirigiu o Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, de 1875 a 1887 (BASTOS, 2000).

Menezes Vieira tem histórico de circulação internacional importante se comparado aos educadores de sua época. Participou de várias Exposições Universais, sobretudo da Exposição de 1887, aquela que deu origem ao *Musée Pédagogique*, em Paris, projeto que inspirou a criação do primeiro Museu Pedagógico oficial, no Rio de Janeiro, denominado *Pedagogium*, que viria a acolher o acervo do antigo Museu Escolar Nacional. Menezes Vieira foi convidado por Benjamin Constant, titular do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, a presidir o *Pedagogium*, um centro que tinha como objetivo impulsionar reformas e melhorias à instrução nacional, oferecendo aos professores públicos e particulares os meios de instrução profissional de que pudessem precisar, bem como a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado (BASTOS, 2000). Vidal e Garcia (2012) afirmam que Menezes Vieira valeu-se das relações travadas no estrangeiro para desenhar iniciativas na arena educacional brasileira.

A viagem de Luiz Reis a Portugal¹¹ foi o segundo tema abordado por Vidal e Garcia (2012), que destacaram que ela aconteceu exatamente um ano depois da Exposição Universal de 1889, em Paris, quando a delegação brasileira teve participação importante no evento, seja em termos de objetos expostos e em número de participantes e lugares ocupados por eles em comissões de avaliação (BUISSON, 1891; SANT'ANNA NERY, 1889). Luiz Reis, juntamente com outros dois professores do ensino primário, Manoel Frazão e Amélia Costa, foram convocados a formar uma comissão de professores primários que partiria em viagem pedagógica para a Europa. Como produto dessa missão, era tarefa desses professores enviar relatórios do trabalho realizado no estrangeiro os quais deveriam expressar as verdadeiras condições do ensino primário no Velho Mundo. Entretanto, cortes de verbas do governo brasileiro anunciou o fim da missão no momento que Luiz Reis chegava na França, com a missão ainda em processo. Do grupo de três professores, somente Luiz Reis, com recursos próprios, seguiu viagem...

Vidal e Garcia (2012) afirmam que “a documentação escolar dos principais acervos da cidade do Rio de Janeiro dá sinais de que, nas duas últimas décadas do século XIX, muitas das ideias pedagógicas observadas no estrangeiro faziam parte da cultura escolar da capital federal” (p. 208). Desse modo destacam que não seria demais considerar a existência de “um conjunto de práticas pensadas quase ao mesmo tempo nos mais variados lugares do mundo” (p. 208)¹². Nessa esteira, conforme afirmou há pouco Matasci (2015), Vidal e Garcia (2012) concordam que “pelo trânsito desses educadores, as novidades eram filtradas e adaptadas à realidade nacional” (p. 211). Uma descentralização do nacional para o internacional seguida de adaptação à realidade nacional (VALENTE, 2016), em outras palavras, das missões ao estrangeiro, os relatos – “nem tudo do estrangeiro se adapta ao nosso meio” (REIS, 1892 *apud* VIDAL & GARCIA, 2012, p. 207) –, e deles às adaptações – mudanças na documentação escolar. Em suma, processos “amplos e complexos que se referem à circulação de ideias pedagógicas e de modelos escolares” (VALENTE 2016) no âmbito internacional.

¹¹ A missão tinha como destino Portugal, Espanha, França e Bélgica. No entanto, Luiz A. Reis inicia sua viagem por Portugal, local em que passa a maior parte do tempo de sua viagem em razão do mal tempo provocado pelo rigoroso inverno europeu (VIDAL & GARCIA, 2012, p. 205).

¹² Bastos (2000) afirma que a presença de diversos autores franceses no acervo do Museu Escolar Nacional, no ano de 1885, um total de mais de 1000 obras, permite dizer que, quanto às questões pedagógicas, no Brasil podia-se respirar ares análogos aos que corriam na França no mesmo momento.

3. Aproximando a lupa...

A hipótese teórica do presente estudo, em consonância com o projeto citado no início deste texto, considera que as citadas mudanças identificadas na documentação escolar, como indicado no tópico anterior, são características de processos de objetivação de saberes na formação de professores e no ensino. Resultados das pesquisas mobilizadas para esta escrita parecem reforçar tal hipótese.

Com vistas a recuperar os objetivos deste texto, os quais intentam, por um lado problematizar processos de constituição, especialização e institucionalização da *expertise* em educação, e por outro analisar a produção de saberes no campo pedagógico pela via de *experts* em educação, neste tópico pretende-se *aproximar a lupa* de modo a que se possa buscar responder à seguinte interrogação: Como determinados *saberes* se tornam historicamente *objetivados* na formação de professores e no ensino?

Ainda que tardiamente neste texto, convém apresentar o que vem sendo considerado desde o princípio como um *saber objetivado*. Para tanto recorre-se a Jean-Marie Barbier (2014):

Saberes objetivados podem ser definidos como enunciados proposicionais, sujeitos a objetos de julgamento social que vão lhe dar registro de verdade ou de eficácia. Eles podem mesmo ser considerados duplamente como a seguir: de uma parte formaliza uma representação do real (diz algo sobre a realidade), de outra parte enuncia uma correspondência, um link entre essa representação e o objeto representado (a noção de verdade e a afirmação dessa correspondência). Em outras palavras, são saberes que transcendem o âmbito da subjetividade e se tornam objetivados em documentos, manuais escolares, normativas, leis, entre outros (BARBIER, 2014, p. 9, trad. livre).

Ao sugerir *aproximar a lupa*, o que se deseja, de fato, é buscar por indícios que intentam didatizar o que vem sendo considerado neste texto como um saber objetivado pela via de *experts* em educação. Cabe destacar que o reconhecimento do *expert* é dado sempre pela comunidade a que ele pertence e sempre em relação à sua *expertise* profissional, caso de Luiz A. Reis e Menezes Vieira tomados como exemplos no tópico anterior. Assume-se, ainda, a imanência dos processos de constituição e de especialização da *expertise*.

A partir de estudos realizados por pesquisadores da equipe ERHISE, do GHEMAT/Brasil, bem como por esta autora, tem-se considerado a questão dos saberes como tema central da formação e do ensino. Tendo isso em conta, este tópico irá se debruçar sobre a análise da produção de *saberes matemáticos* objetivados por *experts* em educação, caso não abordado nas pesquisas citadas nos tópicos anteriores, a partir da circulação desses sujeitos em missões pedagógicas no estrangeiro. Mais especificamente para esta narrativa tomou-se como exemplo a viagem de estudos realizada pela professora Lydia Condé Lamparelli à França nos anos de 1973/1974. Antes, porém, convém dispensar umas poucas linhas, dados os limites deste texto, à fonte na qual se “bebeu desta água...”.

A pesquisadora Gilda Lúcia Delgado de Souza investigou a trajetória de criação da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) do estado de São Paulo (1976-1983) como parte de sua pesquisa de doutorado que culminou na tese intitulada “Educação Matemática na CENP: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção

cultural por parte de uma comunidade de prática”, defendida em 2005. Para produzir sua narrativa, uma das estratégias adotada por Souza (2005) foi entrevistar ex-coordenadores da CENP¹³, bem como professores que compuseram a equipe técnica de matemática, os quais ela nomeou de colaboradores¹⁴. Dentre os entrevistados¹⁵ estava a professora Lydia Condé Lamparelli.

A equipe técnica de Matemática da CENP, por meio de seus projetos, textos e ações pedagógicas se constituiu no foco do estudo de Souza (2005). A pesquisadora afirma que a análise da produção dessa equipe poderia “iluminar determinados aspectos que transformaram as orientações do ensino de Matemática no período considerado, ou seja 1976-1983” (p. 54). Para Souza (2005, p. 32), a produção dessa equipe exerceu “influência direta no ensino-aprendizagem escolar da Matemática e a [na] produção de textos de apoio aos cursos de formação continuada de professores da rede oficial pública do Estado de São Paulo”. Para tanto, além de fontes orais constituídas para a pesquisa, Souza (2005) recorreu a outras, quais sejam: “publicações em jornais, memorial do Prof. José Bonifácio Coutinho Nogueira – Secretário da Educação que reorganizou a Secretaria Estadual da Educação – apostila dos cursos dados pelos franceses na CENP” (p. 32).

A pesquisa de Souza (2005) pode ser comparada, em metáfora, mais a um filme que a um retrato... Ao ler sua produção, um filme sobre processos de constituição de referências pedagógicas no Estado de São Paulo se passa diante dos olhos. Um filme que registra marcas emblemáticas de movimentos, de fato, políticos que determinaram a constituição de propostas de sistemas de ensino no estado de São Paulo. Revisitar a tese de Souza (2005) constituiu-se em um exercício prazeroso de parte desta autora que não tem a intenção, nem propriedade, de apontar aqui a enormidade de temas produzidos nas mais de 400 páginas de seu manuscrito, mas de, com outras lentes, problematizar movimentos característicos de constituição, de especialização e de institucionalização de *experts* em educação, tema deste estudo.

Afirmou-se anteriormente neste texto que um *expert* é determinado sempre em relação à sua *expertise* profissional. Em entrevista à Souza (2005), a professora Clarilza Prado, ex-coordenadora da CENP, relembra que a formação das equipes que atuavam nesse órgão estava diretamente relacionada com compromisso pedagógico e cita como exemplo o trabalho sério desenvolvido pela equipe de Matemática. A professora afirma que tal equipe – cuja composição se dava sempre por indicação dos próprios integrantes diante de necessidades pedagógicas que surgiam no andamento do processo, uma indicação que tinha como pressuposto a *expertise* profissional – era composta por profissionais de alto nível, dentre os quais cita Lydia Lamparelli, que já possuía um currículo vasto e sempre atualizado na área (SOUZA, 2005). Clarilza Prado relembra que Lydia Lamparelli “resistia a todas aquelas tentativas de mudanças inócuas da Matemática que, de certa forma, eram ataques à

¹³ De acordo com Souza (2005) a constituição da CENP se deu em processo, ou seja, inicialmente recebeu o nome de Divisão de Assistência Pedagógica (DAP), extinta em 1973, posteriormente de Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Laerte Ramos (CERHUPE), extinto em 1976, e, por fim, nesse mesmo ano, o órgão é nomeado de Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP).

¹⁴ Souza (2005) nomeou os entrevistados de sua pesquisa de “colaboradores”, pois, segundo ela, os mesmos a autorizaram a publicar nominalmente as entrevistas.

¹⁵ Foram entrevistados por Souza (2005): Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Clarilza Prado e João Cardoso Palma Filho, ex-coordenadores/diretores. Da equipe de Matemática foram entrevistados os professores Lydia Condé Lamparelli, Célia Carolino Pires, Marília Barros de Almeida Toledo, Suzana Laino Cândido e Almerindo Marques Bastos.

Matemática” (p. 91). João Cardoso Palma Filho, colaborador da pesquisa de Souza (2005), ex-diretor da CENP, também cita a professora Lydia Lamparelli, bem como Almerindo Marques Bastos, como peças chave da equipe de Matemática.

A experiência que Lydia Lamparelli leva à CENP é resultado de processos de constituição e de especialização de sua *expertise* profissional produzidos ao longo de sua trajetória acadêmica e política. Em um deles a professora participou como coordenadora em um curso de formação de professores¹⁶, uma parceria da Divisão de Assistência Pedagógica (DAP) com a embaixada francesa, no qual professores franceses trabalharam com professores paulistas por um período de 15 dias na cidade de São Paulo. A participação nesse curso foi a via que a levou a estagiar na França por um período de dois anos (1973 e 1974) a convite da embaixada francesa com o objetivo de se envolver em ações efetivas relacionadas à melhoria do ensino da Matemática nas escolas elementares (SOUZA, 2005).

Uma vez lá, Lydia Lamparelli estagiou no *Institut National de Recherches et Documentation Pédagogiques* (INRDP) trabalhando com temas específicos ao ensino elementar. Ela afirma à Souza (2005) que a vivência que teve na França foi determinante em seu trabalho na CENP, sobretudo no que tange à criação do material didático “Atividades Matemáticas 1 e 2”, AM1 e AM2. Lydia Lamparelli relata ainda que suas atividades na França envolviam criação, experimentação e validação de materiais didáticos, discussões sobre métodos de ensino e experimentação de assuntos, todos relativos à Matemática Elementar e sempre com uma equipe composta por matemáticos, psicopedagogos e psicólogos. Disse ainda que parte do trabalho envolvia idas às escolas para assistir aulas, reuniões com professores de modo a que pudessem discutir as dificuldades encontradas com o material proposto pela equipe do INRDP. Esse “modelo” de trabalho foi o mesmo adotado por Lydia Lamparelli na produção dos AMs 1 e 2 (SOUZA, 2005). No que consiste aos *saberes matemáticos* por ela apropriados na produção dos AMs 1 e 2, cita como exemplo o “sistema de numeração” e diz que a ideia básica de **agrupamento** e de **troca** estão neles presentes. De acordo com Lydia Lamparelli, esse termo não aparece em nenhum outro material didático no Brasil anterior aos AMs e que foi na França que viu, pela primeira vez, concepção como essa, que trata de “situações completamente diferentes de se trabalhar com trocas e com agrupamentos” (p. 155). São diferentes as situações psicológicas, os fundamentos, mas os dois têm que coexistir para a formação do conceito, diz Lydia Lamparelli (SOUZA, 2005).

Anterior a experiência na França, Lydia Lamparelli fez uma tradução e apropriação, em parceria com Lafayette de Moraes¹⁷, em conformidade com o currículo brasileiro, dos livros¹⁸ do *School Mathematics Study Groups* (S.M.S.G.). Um trabalho de notoriedade – ela afirma que por meio dele passou a considerar a Matemática de modo mais abrangente tendo em conta que esse material não carregava o *marketing* dos livros didáticos brasileiros que surgiram a propósito do Movimento da Matemática Moderna (M.M.M.) – que a motivou,

¹⁶ O referido curso ocorreu entre os dias 21 a 25 de agosto de 1972. No Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) há uma síntese do referido curso de autoria da professora Lydia Condé Lamparelli. Em 2017 a professora Lydia doou parte de seu acervo ao Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT), que vem realizando a digitalização desses documentos e disponibilizando-os no referido Repositório para consulta pública. O documento poderá ser consultado em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172952> Acesso em 19 dez. 2017.

¹⁷ Prof. Dr. Lafayette, de Moraes, aposentado da UNICAMP.

¹⁸ Livros trazidos ao Brasil pelo Prof. Dr. Isaias Raw – diretor científico do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC).

juntamente com uma equipe de especialistas¹⁹ convidados, a produzir um livro didático²⁰ que se assemelhasse às reivindicações do Movimento da Matemática Moderna, tema que vinha circulando fortemente em discursos, artigos e livros didáticos da época, mas que não ficasse a ele restrito. Lydia Lamparelli disse à Souza (2005) que para a produção desse livro a equipe considerou, inclusive, orientações que circularam em Congressos Internacionais de Matemática.

A partir da leitura de seu relato, em Souza (2005), é possível identificar que as produções da professora Lydia Lamparelli são de natureza internacional adaptada à realidade nacional a partir de produções do estrangeiro que lhe chegam às mãos, bem como a partir de missões que ela realiza ao exterior. Resultados dessa circulação têm implicações diretas na produção de material didático no Brasil, como os AMs 1 e 2²¹ e a coleção de livros didáticos citada. Tal constatação converge com o que disseram Vidal e Garcia (2012) há pouco neste texto quando afirmaram que não seria demais considerar a existência de “um conjunto de práticas pensadas quase ao mesmo tempo nos mais variados lugares do mundo”. Em outras palavras, o trânsito de *experts* em educação situa o ensino brasileiro no contexto internacional de produção de saberes, em particular, saberes relativos ao ensino de matemática desde tempos mais distantes.

Como já citado, este texto é parte de um projeto de pesquisa mais amplo o qual concentra estudos que atentam de modo mais acurado para “o movimento de produção e de transformação do saber profissional do professor que ensina matemática” (VALENTE [coord], Projeto de Pesquisa, 2017, p. 29). Tais estudos têm indicado que “denominados saberes pedagógicos, didáticos, representam uma etapa histórica de promoção do reconhecimento da constituição dos saberes profissionais” (Ibid.). Ao que parece, o presente estudo parece trazer elementos que reforçam esse fato, ou seja, reconhece-se que a circulação de saberes no âmbito internacional produziu, nas pesquisas aqui analisadas, efeitos diretos na formação de professores e no ensino no Brasil.

Referências Bibliográficas

BASTOS, M. H. C. Ferdinand Buisson no Brasil – Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900). In: **Rev. História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (8):79–109, set. 00. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30140>. Acesso em 19 dez. 2017.

BARBIER, Jean-Marie (direc.) **Savoir théoriques et savoirs d’action**. Presses Universitaires de France. Éducation et Formation. Presses Universitaires de France. 3^o ed. 2011. p. 1-17.

¹⁹ Lydia Lamparelli diz à Souza (2005) os nomes dos professores convidados: Isaias Raw, Dalva Fontes Indiani – quem tinha vasta experiência com escolas estaduais paulistas –, Adolpho Walter P. Canton e Pedro Alberto Morettin, esses últimos teriam sido parceiros de Lydia Lamparelli em outros contextos de trabalho (SOUZA, 2005). Uma análise realizada por esta autora nos livros revelou que o professor Isaias Raw não consta como autor das obras citadas.

²⁰ Coleção “Matemática para o primeiro grau”. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/179981>. Acesso em 21 dez. 2017.

²¹ Convém destacar que não se pode desconsiderar a motivação política que justifica porque determinados saberes se tornam objetivados em normativas, materiais didáticos, leis... e outros não. Sobre tal assunto caberá um outro estudo.

BUISSON, B., **Exposition Universelle Internationale de 1889 à Paris**. Rapports du Jury International. Classe 6. Éducation de l'enfant. Enseignement primaire. Enseignement des adultes. Paris. Imprimerie Nationale. 1891.

CARVALHO, M. M. C. C. A bordo do navio, lendo notícias do Brasil: o relato de viagem de Adolphe Ferrière. In: MIGNOT, A. C. V.; GONDRA, J. G., 2007. **Viagens Pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 277-293.

MATASCI, D. **L'École Republicaine et l'Etranger**. Une histoire internationale des reformes scolaires en France 1870-1914. Paris: ENS, 2015.

HOFSTETTER, R. **Genève: creuset des sciences de l'éducation**. fin du XIXe siècle – première moitié du XXe siècle). Travaux des Sciences Sociales 216. Librairie Droz: Genève. 2010.

HOFSTETTER, R. et al. HOFSTETTER, R. et al. Penétrer dans la vérité de l'école pour la juger pièces em main – L'irrésistible institucionalisation de l'expertise dans le champ pédagogique (XIXe. – XX siècles). In: BORGEAUS, P. et al. (Orgs.). **En La Fabrique des savoir – figures et pratiques d'experts**. Geneva: L'Équinoxe. Collection de sciences humaines, 2013.

SANTA-ANNA NERY, **Le Brésil actuel**. In: MARCHAND, A.; HÉROS, E. (Orgs.) *Le Brésil a l'Exposition de Paris 1889*. Paris. A. Taride. 1889.

SOUZA, G. M. D. (2005). **Educação Matemática na CENP: um estudo histórico sobre condições institucionais de produção cultural por parte de uma comunidade de prática**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n], 2005.

TOCHON, F. Autour des mots – Le nouveau visage de l'enseignant expert. In: TOCHON, F. [rédacteur]: **Recherche et Formation pour les professions de l'éducation**. La construction de l'Expert en education: vers de nouvelles definitions. Institut National de Recherche Pédagogique. n. 47, 2004. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1932 Acesso em 14 dez. 2017.

VALENTE, W. R. [coord.]. **A Matemática na Formação de Professoras e no Ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990**. UNIFESP, S.P: Projeto de Pesquisa, 2017.

VALENTE, W. R. **Quando o nacional é internacional**. Resenha do livro: *L'école républicaine et l'étranger*. Paris: ENS, 2015. In: Revista História da Educação (online). Porto Alegre, jan./abr., 2016, v. 20, n. 48, pp. 303-306.

VIDAL, D.; GARCIA, I. Missões ao estrangeiro. A circulação de pessoas e modelos pedagógicos no final dos Oitocentos. (p. 195-213). In: LOPES, S. C.; CHAVES, M. W. (Orgs.). **A história da educação em debate: estudos comparados, profissão docente, infância, família e igreja**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2012.

Rosilda dos Santos Morais

Universidade Federal de São Paulo

Campus Diadema - São Paulo/SP/Brasil

E-mail: rosildamorais7@gmail.com