

## OS EXPERTS DA EDUCAÇÃO COMO VETORES DE OBJETIVAÇÃO DE SABERES

Rosilda dos Santos Morais

[rosildamorais7@gmail.com](mailto:rosildamorais7@gmail.com)

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)/Université de Limoges

**Núcleo temático VIII:** História Social da Educação Matemática na América Latina—história da formação de professores que ensinam matemática.

**Modalidade:** CB

**Nível educativo:**

**Palabras clave:** *experts* da educação, eventos científicos, história da educação matemática, Anais.

### Resumo

Um estudo que analisa documentos produzidos nas Conferências Nacionais de Educação, ocorridas no período de 1927 a 1954, no Brasil, vem sendo realizado por esta pesquisadora no qual se busca identificar o papel de *experts* da educação na objetivação de saberes matemáticos presentes na formação de professores e no ensino. Este texto tem como proposição apresentar parte dessa pesquisa, em desenvolvimento, que toma como referenciais teórico-metodológicos estudos de Michel Foucault (1974), sobretudo no que tange aos intelectuais e o poder, bem como da Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) a qual analisa, em um estudo longitudinal, a institucionalização do *expert* em educação no curso do século XX. Tem-se por hipótese que esse movimento tem efeitos diretos na forma de conceber e pensar a formação de professores de matemática e o ensino, configurando-se essa em uma das problemáticas deste trabalho no cenário brasileiro, o qual é parte de pesquisa em andamento.

### Introdução

A temática da constituição, institucionalização e especialização da *expertise* profissional no campo das ciências da educação foi sistematicamente estudada pela Equipe de Pesquisa em História das Ciências da Educação (ERHISE) da Universidade de Genebra, na Suíça<sup>16</sup>. Tais análises revelam que dinâmicas de constituição dos saberes para a formação de professores no nível primário (os primeiros anos escolares) e do nível secundário (os anos escolares compreendidos pós-ensino primário e pré-ensino universitário) ligam-se à

---

<sup>16</sup> Para maiores informações sobre esse grupo de pesquisa, liderado pela Profa. Rita Hofstetter, veja-se: <https://cms.unige.ch/fapse/SSE/erhise/>

compreensão de como se articulam dois tipos de saberes: *saberes a ensinar* e *saberes para ensinar*. Ambos os saberes constituem-se historicamente saberes da formação de professores e do ensino os quais terão suas dinâmicas de constituição, sistematização e institucionalização, pela via dos *experts* da educação, problematizadas neste texto a partir de documentos das Conferências Nacionais de Educação.

Margareth Rago (1995), falando sobre “O efeito-Foucault na historiografia brasileira”, destaca que para esse filósofo/historiador, conhecer seria revelar o objeto, atravessar a espessura dos discursos para encontrar o que permaneceria silenciosamente aquém dele, chegar às coisas, ‘interpretar o discurso para fazer através dele uma história do referente’” (FOUCAULT, 1986 apud RAGO, 1995, p. 74). E, nesse caso, discurso não é mais “pensado como signo, elemento significante que remeteria a conteúdos ou a representações, como se fosse “expressão do real” (Ibid.). Avançando em sua análise, Rago (1995) diz que Foucault “propõe um deslocamento fundamental para o procedimento histórico, propondo que se parta das práticas para os objetos e não o inverso, como fazíamos” (Ibid.). Em outras palavras, não mais se parte do objeto para mostrar através de que formas havia se manifestado e se diferenciado ao longo da História, mas chegar ao objeto a partir do estudo das práticas e perceber como e quando tal objeto emerge como tema, como discurso e como preocupação histórica. E nossa tarefa seria, então, diz Rago (1995, p. 74), “desconstruí-lo, revelando as imbricadas teias de sua constituição e naturalização”.

Nessa esteira, um dos ofícios do historiador constitui-se, então, em desnaturalizar objetos. Seguindo os pressupostos de Foucault, interrogar-se sobre naturalizações que permeiam a trama social é tentar “atravessar a espessura dos discursos para encontrar o que permaneceria silenciosamente aquém dele”. É interrogar-se, neste texto, sobre “Que elementos estão ‘aquém’ de objetos naturalizados, como os saberes matemáticos, por exemplo, que constituem historicamente o rol de saberes necessários à formação de professores e ao ensino”?

Uma via de análise se configura no estudo de “práticas” desejando tentar chegar a tais “objetos”, que neste texto dizem de “saberes matemáticos presentes na formação de professores e no ensino”. Tem-se, por hipótese, que a constituição e institucionalização de tais saberes se dá pela via dos *experts* da educação. E um cenário que tem se apresentado como fértil para tal investigação são documentos produzidos em eventos científicos, tais como anais, livros, folhetos, anúncios, dentre outros. Uma investigação empregada nesses

documentos, buscando analisar como discursos proferidos por *experts* foram sendo decantados, consolidados de modo a se tornarem sistematizados, configuram-se em “práticas” neste texto. E aqui é importante explicitar o que se entende por “*experts* da educação”.

Hofstetter *et al.* (2013)<sup>17</sup>, descrevendo a evolução de saberes no campo pedagógico nos séculos XIX e XX, coloca acento na emergência de novos atores individuais e coletivos que passam a ocupar “diferentes postos, com diferentes perfis, atribuições e com produções contrastantes” (p. 79). Dizem esses autores que “a pedagogia é, primeiramente, assunto de ‘homens de bem’, pastores, professores, filantropos, que tem por missão construir uma escola pública a fim de generalizar o acesso à instrução elementar” (Ibid.). O aumento de “práticos” e da administração escolar profissionaliza a pedagogia, pois todos trabalham no sentido de assegurar o melhor rendimento das escolas. Em um movimento contínuo, não necessariamente linear, ocorre “a ascensão de especialistas – acadêmicos, pesquisadores – que têm como primeira função construir saberes sobre o sistema escolar” (Ibid.). A construção de tais saberes segue “uma lógica que é definida por regras específicas do mundo científico que não exclui uma dimensão praxeológica” (Ibid.). Esses pesquisadores destacam que, “paralelamente a essas evoluções, são esboçadas as primeiras formas de expertises” (ibid. p. 79), que se institucionalizam e se especializam no curso do século XX.

Constituem-se, então, neste texto, em *experts* os especialistas da educação – pesquisadores, acadêmicos – e por *expertise*, “uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos por seus conhecimentos, atitudes, experiências –, a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos” (p. 80). A *expertise* profissional caracteriza o *expert*, cujo lugar é legitimado pela comunidade a qual pertence. A solicitação da *expertise* participa poderosamente da produção de saberes, afirmam Hofstetter *et al.* (2013).

### **A circulação de experts da educação na I Conferência Nacional de Educação (1927), Brasil**

Os anos de 1920 foram anos de efervescência no Brasil. A exemplo, cite-se a Semana de Arte Moderna de 1922 motivada por um movimento de renovação artística e cultural de São Paulo, e do país, acentuando a necessidade de ‘descobrir’ ou ‘redescobrir’ o Brasil,

---

<sup>17</sup> As traduções de fragmentos das obras de Hofstetter et al (2013) e Hofstetter e Schneuwly (2014) aqui apresentadas foram realizadas por membros do Grupo de Pesquisa História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT), as quais estão em vias de publicação.

repensando-o de modo a desvinculá-lo, esteticamente, das amarras que ainda o prendiam à Europa (AJZENBERG, 2012, p. 26). Além de aspectos relativos à arte e à cultura, movimentos nessa década marcaram importantemente a educação brasileira. Em virtude do centenário da Independência do Brasil, no ano de 1922 deram início várias conferências com vistas a uma política nacional em matéria de educação.

No ano seguinte, 1923, médicos, engenheiros e educadores criaram a Associação Brasileira de Educação (ABE), órgão que passou a se responsabilizar por questões educacionais (COSTA; SHENA; SCHMIDT; 1997) tornando-se o responsável pela criação e instauração da Conferência Nacional de Educação, um evento de extrema relevância para o país em um momento no qual se buscava por uma uniformização do ensino primário no Brasil, que até aquele momento atendia a uma minoria.

A Primeira Conferência Nacional de Educação<sup>18</sup> (I-CNE) realizada pela ABE, em Curitiba, no ano de 1927, foi tema de discussão de muitas pesquisas em nosso tempo, nas mais diferentes áreas. Nesse evento foram apresentadas 112 teses (comunicações) que versaram sobre os mais diferentes temas, quais sejam: higiene, celibato pedagógico feminino, educação religiosa, o professor como centralizador do processo de ensino aprendizagem, o caráter não laico do ensino, dentre outros. Quatro delas foram consideradas oficiais, proferidas em conferências plenárias, e constituíram-se em eixos norteadores das discussões do evento: 1) A unidade nacional: a) pela cultura literária; b) pela cultura cívica; c) pela cultura moral; 2) A uniformização do ensino primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas; 3) A criação de escolas normais superiores, em diferentes pontos do país, para preparo pedagógico; e 4) A organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997). O mote do evento, a partir dos anais, era trabalhar para “conseguir a unidade e a grandeza da Pátria por um ensino bem orientado” (COSTA; SHENA; SCHMIDT, 1997, p. 686) e

---

<sup>18</sup> Seguida da primeira conferência, outras dez foram realizadas no período de 1928 a 1954 sendo que em 1935 e 1936 o título do evento foi mudado para Congresso Nacional de Educação, mas sem alterar a ordem de ocorrência do evento, conforme segue: II Conferência Nacional de Educação – Belo Horizonte (1928); III Conferência Nacional de Educação – São Paulo (1929); IV Conferência Nacional de Educação – Rio de Janeiro (1931); V Conferência Nacional de Educação – Niterói (1932-1933); VI Conferência Nacional de Educação – Fortaleza (1934); VII Congresso Nacional de Educação – Rio de Janeiro (1935); VIII Congresso Nacional de Educação – Goiânia (1942); IX Congresso Brasileiro de Educação – Rio de Janeiro (1945); X Conferência Nacional de Educação – Rio de Janeiro (1950); XI Conferência Nacional de Educação – Curitiba (1954).

acreditava-se que os anais revelavam o “brilho extraordinário dos estudos e trabalhos feitos no certame” (Ibid.), o que abria uma nova era promissora de magníficos frutos rumo ao objetivo pretendido.

O delegado de educação do Estado de São Paulo, o professor Lourenço Filho, responsável por proferir sessão de número 3, citada na página anterior, em entrevista concedida ao jornal O Estado de São Paulo, em 30 de Dezembro de 1927, relata o êxito da conferência. Ao ser interrogado pelo jornal sobre se gostaria de destacar algum dos trabalhos do evento, o mesmo inicia sua fala colocando acento nas teses oficiais e, de acordo com o documento analisado, na sequência, Lourenço Filho dá uma pausa e completa seu raciocínio dizendo que ao se indicar apenas quatro teses como oficiais, chegou-se a colocar em “dúvida o êxito dos trabalhos, pois a liberdade de apresentação de outras teses viria prejudicar a marcha da conferência” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 691), mas que tal não procedeu, alcançando, o congresso, êxito magnífico, disse ele. Em complemento, Lourenço Filho foi interrogado sobre se houve algum trabalho alheio considerando o ponto de vista da conferência. A resposta foi negativa. Todavia, complementou sua fala dizendo que algumas teses apareceram dispersivas, mas que, “felizmente, foi logo firmado o princípio de que os trabalhos apresentados que tratassem de matéria puramente científica não seriam discutidos” (Ibid. p. 691), pois “a Conferência não fora organizada para isso, mas tão-somente para iniciar a fixação de certos pontos capitais de uma política nacional em matéria de educação, o que se conseguiu” (Ibid.).

Efetuada uma análise sobre o exposto, a fala de Lourenço Filho faz ascender o que disse Rago (1995) há pouco em referência à Foucault (1986). A saber, ao destacar que “trabalhos apresentados que tratassem de matéria puramente científica não seriam discutidos”, Lourenço Filho delega em favor de temas os quais desejavam – os temas das sessões principais são bastante representativos –, eles, *experts*, delegados, representantes da ABE, dentre outros, fossem legitimados deixando marcas do que constituía, ao menos no que tange uma investigação nos documentos desse evento, uma “preocupação histórica”.

Em razão da importância da I Conferência, tida por Lourenço Filho como “o primeiro dos nossos congressos pedagógicos” (LOURENÇO FILHO, 1927, p. 691), para o cenário nacional, soa com algum estranhamento o discurso em defesa da não discussão de “matérias puramente científicas” quando se sabe, a

partir de produções que seguiam em outros veículos de comunicação, como revistas pedagógicas<sup>19</sup> por exemplo, que temas relativos à Aritmética, ao que parece seria essa uma “matéria puramente científica”, mereciam atenção havia longa data. O pedido da ABE, a partir do que disse Lourenço Filho, parece ter sido ouvido pelos participantes, pois das 112 teses apresentadas na I Conferência, apenas duas versaram sobre Aritmética.

Em um levantamento das pesquisas que investigaram documentos produzidos na I Conferência, Hoeller (2014) afirma que um mesmo evento produziu, ao longo do tempo, pesquisas que abordaram diferentes problemáticas. Schmidt (1997), por exemplo, analisou como os discursos da I Conferência “contribuíram para a produção de determinada representação de infância no Brasil tendo como referência o discurso pedagógico construído por um grupo de intelectuais envolvidos com a educação brasileira” (SCHMIDT, 1997 apud HOELLER, 2014, p. 46); Galter (2002) caracterizou o evento como “uma ação presente no embate para a organização da escola pública nacional e como primeiro movimento unificado de intelectuais” (GALTER, 2002 apud HOELLER, 2014, p. 46-47); Vieira (2007a) analisou “a prática social dos intelectuais nos processos de produção, veiculação e recepção do discurso sobre a relação entre educação e modernidade” centralizando sua pesquisa na “questão da formação do discurso e na ação político-cultural dos intelectuais na construção do projeto da modernidade” (VIEIRA, 2007a, p. 379-380 apud HOELLER, 2014, p. 47); enquanto que Bona Junior (2005) e Bona Junior e Vieira (2007) analisaram, em perspectiva foucaultiana, “o discurso de modernidade presente nas teses da conferência” buscando perceber, nesse exercício, “os sentidos que os termos escola, professor e criança assumiram nas teses, bem como nos discursos educacionais mobilizados em torno do que as teses apresentam como problemas a serem sanados” (BONA JUNIOR, 2005; BONA JUNIOR; VIEIRA, 2007 apud HOELLER, 2014, p. 47-48). Esses últimos analisaram paralelamente discursos proferidos na I Conferência e aqueles proferidos em outro evento pedagógico ocorrido na mesma época.

Hoeller (2014), em sua pesquisa, investigou documentos de cinco eventos de educação realizados na década de 1920, sendo que um deles foi a I Conferência. Um dos aspectos problematizados por essa pesquisadora diz do papel dos “intelectuais da educação”

---

<sup>19</sup>Revista Ensino (1902); Revista Educação (1930); Revista Escolar (1927). Todas essas revistas são parte do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Consultado: 25/04/2017.

para além de suas presenças e atuações nas conferências por ela analisadas, em outras palavras, diz de movimentos de apropriação desses espaços, eventos científicos, para expor seus projetos, todos os quais desejavam, eles, viessem a ser institucionalizados, como foi o caso do movimento educacional reformista. A pesquisadora afirma que as conferências educacionais e as reformas educacionais no Brasil dos anos de 1920 constituem-se em estruturas políticas de oportunidade, pois “projetam seus mentores ou participantes para além da área educacional com ressonância na esfera mais ampla da sociedade, fazendo com [que] alcançassem outros lugares e posições, que lhes permitiam inferir nos problemas da sociedade [...]”. (HOELLER, 2014, p. 383-384). Além disso,

por meio destas ações – conferências, reformas e produção escrita – os intelectuais divulgavam suas concepções, propostas, defendiam seus projetos, demarcavam seus posicionamentos, garantiam-se e legitimavam-se em determinados lugares, explicitavam filiações e declaravam em nome do que ou de quem combatiam. (Ibid.)

Para Hoeller (2014), constituíram-se *intelectuais* da educação brasileira *sujeitos* que, por ressonância de suas ações, “reivindicavam a modernidade pedagógica propondo projetos em consonância com os ideais pretendidos pela nação” (p. 53). Essa pesquisadora esboça em um fluxograma – “Intelectuais e Itinerários” – trajetórias de intelectuais brasileiros – Orestes Guimarães, Francisco Campos, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Sampaio Dória e Lysimaco Ferreira da Costa – evidenciados em sua pesquisa. Ele revela uma rede de comunicação entre os intelectuais reverberando, sobretudo, em reformas educacionais evidenciando a tese de que as conferências educacionais se configuram como palcos de exposição e de legitimação de propostas.

Os resultados da pesquisa de Hoeller (2014) associados às análises das teses da I Conferência, bem como da II Conferência, realizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1928, na qual não se identificou nenhum trabalho sobre Aritmética, levam esta pesquisa a uma nova interrogação, com consonância ao que disseram Hofstetter *et al* (2013), antes, neste texto: Como se deu o processo de constituição, institucionalização e especialização dos *experts* da educação no cenário brasileiro ao se considerar como palco as Conferências Nacionais? Se interrogar sobre tais dinâmicas e processos se faz necessário tendo em vista a importância desses sujeitos em diferentes esferas sociais, sobretudo no que tange à reformas educacionais.

## Encaminhamentos finais

Peço licença ao leitor para finalizar esta narrativa na primeira pessoa do singular. Eu gostaria de estar respondendo aqui o objetivo maior deste texto, esboçado logo no início, mas não será possível essa ação, neste texto. Ressalto, entretanto, que ele segue orientando minha pesquisa, pois este texto termina, mas a pesquisa continua. No caminhar da investigação aqui exposta, buscando por movimentos de objetivação de saberes, fui interceptada por outros elementos que mudaram minha atenção. Trago aqui, desejando exemplificar tal fato, o experimento *Selective Attention Test*, de Daniel Simons e Christopher Chabris (1999). Nele, em vídeo, é solicitado ao público “Qual é o número de vezes que três jovens, portando camisa branca, passam uma bola de basquete entre si?”. São 6 jovens na cena, sendo que os outros três portam camisas de cores variadas e passam, entre si, uma outra bola. Todos os 6 jovens se movimentam na cena, mas o público deve colocar atenção nos que portam camisa branca. Em algum momento da cena, cuja duração é de 1 minuto, um gorila cruza os jovens. Ao final, interroga-se sobre o número de vezes que a bola é passada, o número é 15, e sobre se o público viu o gorila. É expressivo o número dos que dizem não terem visto. A análise de documentos de eventos como as Conferências não pode se limitar à “contagem do número de vezes que a bola passa de mão em mão entre os jovens de camisa branca”. É preciso estar atenta à possibilidade de “o gorila cruzar a cena...”.

## Referências Bibliográficas

Ajzenberg, E. (2012) A semana de arte moderna de 1922. Revista Cultura e Extensão USP. São Paulo. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rce/article/view/46491> Consultado em 19/12/2016.

Costa, M. J. F. F.; Shena, D. R.; Schimidt, M. A. (1997) I Conferência Nacional de Educação Curitiba 1927. Brasília: INEP. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679> Consultado em 25/04/17.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Rio de Janeiro/São Paulo: 015. 1ª. Ed.

Hoeller, S. A. O. (2014) *As Conferências Educacionais: projetos para a nação e modernidade pedagógica nos anos de 1920*;482 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Educação.



Hofstetter, R. et al. (2013). *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)*. En *La Fabrique des savoir – figures et pratiques d'experts*. P. Borgeaus; K. Bruland; R. Hofstetter; J. Lacki; M. Porret (Orgs.). pp. 79-116. Geneva: L'Équinoxe. Collection de sciences humaines.

Lourenço Filho, M. B. (1927). *Um registro do evento*. En M. J. F. F. Costa; D. R. Shena y M. A. Schmidt (Orgs.), *Anais I Conferência Nacional de Educação*. Anexo 1, pp. 691-692. Brasília: SEDIAE/INEP/MEC/IPARDES. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123679> Consultado em 25/04/17.

Simons, D. Christopher, C. *Selective Attention Test* Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vJG698U2Mvo> Consultado em 25/04/17.