

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

# Disputas em processos de elaboração curricular: o Programme de la classe de troisième de Mathématiques (1997–1999) na França

Sidnéia Almeida Silva, Marc Moyon, Luciane de Fatima Bertini

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.15478>

Submetido em: 2026-03-16

Postado em: 2026-03-20 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

# Disputas em processos de elaboração curricular: o *Programme de la classe de troisième de Mathématiques* (1997–1999) na França

## Disputes in curriculum development processes: the *Programme de la classe de troisième de Mathématiques* (1997–1999) in France

Sidnéia Almeida Silva

<https://orcid.org/0000-0001-5799-4745>

Marc Moyon

<https://orcid.org/0000-0002-5773-5513>

Luciane de Fatima Bertin

<https://orcid.org/0000-0003-0948-4745>

### Resumo

Este trabalho analisa os processos de elaboração do *Programme de la classe de troisième de Mathématiques*, publicado na França (1997-1999) no que diz respeito à definição dos saberes do ensino e da formação de professores que ensinam matemática. Considera-se estudos brasileiros e franceses para a escrita da pesquisa histórica; apoia-se nos estudos de Hofstetter e Schneuwly sobre o conceito de *expert* e a produção de saberes; e de Bourdieu, na compreensão dos campos e agentes. Foram mobilizados documentos normativos, cartas, pareceres, registros de reuniões e outros, os quais permitiram uma perspectiva histórica dos processos, das negociações e dos bastidores na elaboração curricular, identificando a participação de agentes e *experts* e a interação entre diferentes campos e tensões.

**Palavras-chave:** História da educação matemática. Matemática. Ensino secundário. Produção curricular. *Experts*.

### Abstract

This work analyzes the processes involved in developing the *Programme de la classe de troisième de Mathématiques*, published in France (1997-1999), with regard to defining the knowledge required for teaching and training mathematics teachers. It considers Brazilian and French studies for the historical research; it draws on the studies of Hofstetter and Schneuwly on the concept of expert and the production of knowledge; and on Bourdieu's work for understanding the fields and agents involved. Normative documents, letters, opinions, meeting records, and other sources were used, allowing for a historical perspective on the processes, negotiations, and behind-the-scenes aspects of curriculum development, identifying the participation of agents and experts and the interaction between different fields and tensions..

**Keywords:** History of mathematics education; Mathematics; Secondary education; Curriculum development; Experts.

## 1 Introdução

Os documentos normativos e curriculares em matemática têm sido utilizados em pesquisas, o que destaca a importância dessas fontes para compreensão da constituição dos saberes escolares. Observa-se, em estudos mais recentes, uma atenção crescente não apenas aos

textos oficiais publicados, mas também aos bastidores de sua elaboração, que envolvem negociações, disputas e a atuação de diferentes atores.

No Brasil, Valente (2023) ilustra as potencialidades de considerar os bastidores da produção curricular em matemática e analisa sua autoria, os debates que os atravessam e os novos saberes que se constituem nesse processo. No contexto francês, D’Enfert, Legris e Verneuil (2019) esclarecem que por muito tempo os historiadores privilegiaram a análise dos textos oficiais definitivos e dos manuais escolares, ignorando os processos de elaboração.

A viabilidade e a relevância das investigações que consideram o processo e a dinâmica da produção curricular tornam-se ainda mais potenciais quando se observa a própria natureza do contexto educacional. Como destaca Raulin (2006), a escola e a educação configuram-se como espaços de múltiplos confrontos de ideias, nos quais interagem profissionais do ensino e da formação, agentes do trabalho social, gestores do sistema educativo em diferentes níveis, responsáveis políticos, especialistas, parceiros sociais e pais.

Nesse sentido este trabalho<sup>1</sup> analisa os processos de elaboração do *Programme de la classe de troisième de Mathématiques*<sup>2</sup> (França, 1998), publicado na França (1997-1999), no que diz respeito à definição dos saberes do ensino e da formação de professores que ensinam matemática. A pesquisa oferece uma perspectiva histórica sobre os processos, as negociações e os bastidores dessa elaboração curricular, articulando documentos normativos, pareceres, cartas e registros de reuniões com referenciais teóricos que permitem compreender o papel dos agentes e dos *experts* e a interação entre diferentes campos na produção curricular.

A escolha desse programa curricular justifica-se por ser um documento situado no contexto da década de 1990 na França, um momento de reformas em decorrência da lei de orientação educacional de 1989 e da criação do Conseil National des Programmes (CNP) em 1990. A turma “*troisième*”, nesse período, tratava-se da última série do *collège*, etapa final da escolaridade obrigatória e de preparação para o *lycée*. A partir do inventário realizado nos acervos da Université de Limoges e do Archives Nationales da França, localizaram-se documentos relacionados ao processo de sua produção e com elementos sobre ele: projeto inicial, consultas, pareceres sindicais e associativos, reuniões técnicas, intervenção, publicação oficial e documentos de divulgação.

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte de um trabalho mais amplo que envolve a pesquisa de doutorado-sanduíche financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) no processo de nº XXX, também em diálogo com as atividades do projeto temático “XXX” e da pesquisa de doutorado na Universidade XX, também financiada pela FAPESP.

<sup>2</sup> Na França, a *Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975* (Lei Haby) institui o *collège* como uma educação comum, distribuída por quatro níveis sucessivos. A *classe de troisième* corresponde à última etapa do *collège*, destinada a estudantes entre 11 e 15 anos. Após essa etapa, os estudantes ingressam no *lycée*.

Esta pesquisa busca responder ao seguinte questionamento: “Quais os processos de elaboração do *Programme de la classe de troisième de Mathématiques*, publicado na França (1997-1999), no que diz respeito à definição dos saberes do ensino e da formação de professores que ensinam matemática?”.

Trata-se de uma pesquisa histórica que faz uso de referências brasileiras e francesas, sobre a escrita da história, o papel do historiador e o trabalho com arquivos (Charmasson, 2005; Moyon, 2025; Thuillier, 2005; Garnica & Souza, 2012; Valente, 2021; Valente *et al.*, 2021). Foram utilizados na análise os estudos de Hofstetter e Schneuwly (2021) e outros autores na compreensão do conceito de *expert* e da produção de saberes; e de Bourdieu (2003) nas discussões sobre o conceito de campo.

## **2 Dos documentos aos bastidores: aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**

Este trabalho, realizado em uma pesquisa histórica, parte de documentos oriundos de inventários realizados na França, considerando os bastidores de um documento curricular, os processos e dinâmicas na sua produção e a participação dos agentes e dos *experts*.

Nesse contexto “o documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram [...]. O documento é monumento” (Le Goff, 1990, p. 548), e isso implica em considerar o programa curricular e os documentos relacionados como monumentos que carregam marcas e indicativos do contexto, das relações e das disputas.

Nessa perspectiva, cabe ao historiador problematizar vestígios e transformá-los em objetos de análise histórica. Desse modo, a investigação considera em termos de elaboração dos documentos curriculares, entre outros aspectos, “contextos internacionais, financiamentos de organismos estrangeiros, políticas educacionais, ações de governos nacional, estadual e municipal, movimentos mundiais de reorganização curricular” (Valente, 2021, p. 30).

No que se refere às políticas educacionais e às ações do governo, foi considerado o contexto educacional francês na década de 1990, especialmente a partir da lei de orientação educacional de 1989, com destaque para a criação do CNP em 1990 (Bret & Heurdier, 2019; D’Enfert *et al.*, 2019; Heurdier, 2019; Verneuil, 2019).

Na compreensão da elaboração dos documentos curriculares e da reorganização curricular, considerou-se a *Charte des programmes* (França, 1992), redigida pelo CNP e que definiu os procedimentos e o quadro de referência para a elaboração de todos os programas vinculados ao Ministério da Educação. Foram mobilizados também os escritos de Raulin

(2006), membro do CNP, na compreensão da lógica e das dinâmicas envolvidas na produção dos programas escolares.

No contexto da pesquisa histórica, “o historiador deve se atentar para o modo como a administração central é vista pelos interessados” (Thuillier, 2005, p. 124, tradução própria) – no caso desta pesquisa, observou-se a maneira como a *administração central* representada nesse contexto pela CNP era vista pelos envolvidos e participantes da produção curricular, especialmente pelos professores.

O papel do historiador compreende também transformar os vestígios presentes dos documentos em fatos históricos por meio de um processo de elaboração e raciocínio rigoroso (Valente, 2007), compreendendo os documentos curriculares a partir de uma problematização e sem julgamentos. Assim, busca-se compreender a produção curricular “em seu próprio contexto, sem (re)interpretá-la por meio de normas e conceitos modernos” (Moyon, 2025, p. 55).

As fontes utilizadas nesta investigação foram identificadas a partir de inventários realizados em dois arquivos localizados na Université de Limoges – Fonds patrimonial "Histoire de l'éducation" de l'Université de Limoges (FP-HEL) e Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) – e, posteriormente, no Archives Nationales de France em Paris<sup>3</sup>. Segundo Silva *et al.* (2026, p. 52), a construção de inventários pode ser compreendida como uma “ferramenta dinâmica para identificar, sistematizar e socializar documentos” presentes em arquivos. Os arquivos no contexto francês são assim definidos:

Arquivos são todos os documentos, independentemente de sua data, forma ou suporte físico, produzidos ou recebidos por qualquer pessoa física ou jurídica e por qualquer serviço ou organização pública ou privada no curso de suas atividades. A preservação de arquivos é organizada no interesse público, tanto para as necessidades de gestão e fundamentação dos direitos de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, quanto para a pesquisa histórica (França, 2004, tradução própria).

As fontes mobilizadas nesta investigação totalizam 31 documentos (1997–1999), entre eles: 1 projeto preliminar e 1 documento de acompanhamento; 3 relatórios da consulta nacional envolvendo as academias, as universidades e a inspeção; 7 cartas de convocação; 7 atestados de presença relativos às reuniões do Groupe Technique Disciplinaire (GTD) de Mathématiques; 2 pareceres do CNP; 2 pareceres do Syndicat National des Enseignements de Second Degré (SNES); 1 parecer da Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public

---

<sup>3</sup> A construção dos inventários no FP-HEL e no IREM de Limoges pode ser consultada em XX.

(APMEP)<sup>4</sup>; 2 pareceres do Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE)<sup>5</sup>; o documento normativo publicado no Bulletin Officiel (1998); 2 *livrets* de difusão (1999); e 2 listas de presença e da composição do GTD. A combinação e escolha desses documentos segue os dizeres de Garnica e Souza (2012, p. 40) quando argumentam que as fontes são como “resíduos” em que o historiador “dispõe” ou “criam para iniciar suas investigações”.

Durante a análise, seguiram-se as orientações de Valente (2021), que propõe compreender os documentos curriculares como “caixas-pretas” (Latour, 2000), no sentido de considerá-los como resultados de processos de elaboração atravessados por tensões entre diferentes campos. Considerando essa perspectiva, a análise privilegiou os processos e as dinâmicas dos bastidores e a participação dos *experts* responsáveis pela escrita da proposta curricular.

Segundo Hofstetter e Schneuwly (2021, p. 20), o termo “*expert*” refere-se àquele que realiza uma *expertise*, avaliando problemas ou instituições a partir de seus conhecimentos e habilidades, nesse caso, “[...] o *expert* participa de um procedimento que é de algum modo externo a ele”, o que conseqüentemente implica em elementos que envolvem uma demanda, um demandante, um processo de *expertise*, um resultado.

Os *experts* no contexto desta pesquisa foram os “personagens chamados a opinar, dando diretivas aos governos sobre o modo de conduzir os sistemas escolares nacionais [...]” (Valente *et al.*, 2021, p. 11). Nesse sentido, cabe considerar que “[...] a produção de saberes que resulta da atuação dos *experts*, a produção resultante das tensões entre diferentes campos [...], estão inseridas no processo de profissionalização, definindo os saberes de referência que deverão estar presentes na formação docente em cada época” (Valente *et al.*, 2021, p. 14).

A análise de uma produção, no caso o documento curricular, é aqui realizada a partir das tensões entre diferentes campos. Na perspectiva de Bourdieu (2003, p. 120) “a estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores”.

Nesta pesquisa, o conceito é mobilizado no sentido de considerar que a atuação dos *experts* não se reduz ao seu esforço individual, mas está vinculada às disputas, regras e hierarquias próprias do espaço em que se inserem. Assim, como destacam Silva e Bertini

---

<sup>4</sup> A APMEP foi criada em 1910 a partir da iniciativa de professores parisienses (Barbazo, 2010).

<sup>5</sup> O CSE é uma instância consultiva presidida pelo Ministro encarregado da Educação Nacional, criada pela *Lei n.º 89-486, de 10 de julho de 1989*. Tem por missão emitir pareceres sobre os objetivos e o funcionamento do serviço público de educação; os regulamentos relativos aos programas, aos exames e aos diplomas; e as questões de interesse nacional relativas ao ensino e à educação (França, 2025).

(2023a, 2023b), a legitimação da *expertise* no campo educacional não depende apenas do agente que a exerce, mas também da estrutura e da função do próprio campo, no qual se confrontam diferentes interesses e posições. Como resultado das tensões, “a *expertise* inicial do personagem convocado para elaborar um novo documento curricular transforma-se com essa produção: há uma nova *expertise* contida nesse processo de produção de orientações oficiais para o ensino e formação de professores” (Mendes & Valente, 2023, p. 2).

A análise fundamentou-se na leitura e articulação dos documentos, mas, antes disso, os documentos selecionados foram organizados. Esse processo envolveu a extração de informações como: nome do documento, órgão ou autor responsável pela publicação, data de publicação, tipo de documento, uma breve descrição, diretrizes para o ensino, diretrizes para a formação de professores, autores gerais envolvidos na elaboração, possíveis *experts*. A diversidade de documentos selecionados possibilitou, conforme orienta Moyon (2025, p. 64), situar as fontes “em uma perspectiva contextual rica e multidimensional [...] a fim de evitar uma análise muito internalista”.

As informações foram organizadas em seis categorias relacionadas a essa produção curricular: 1) Elaboração, primeira versão e consulta nacional com começo em 1997 até o início de 1998; 2) Pareceres, debates e síntese, nos meses de fevereiro e março de 1998; 3) Convocações e reuniões técnicas com os *experts* ocorridas em março e junho de 1998; 4) Revisões e intervenções institucionais em maio e julho de 1998; 5) Texto final publicado em outubro de 1998; e 6) Difusão e acompanhamento em 1999.

A seguir é apresentado o contexto político e institucional na década de 1990 na França a partir da elaboração de uma cronologia em torno do documento *Programme de la classe de troisième de Mathématiques* (França, 1998). Assim, foram analisados documentos que antecederam essa produção ou que possuem ligação direta com ela para, em momento seguinte, realizar uma sistematização do modo como ocorreu essa produção no que diz respeito à definição dos saberes do ensino e da formação de professores que ensinam matemática.

### **3 Contexto político e institucional na elaboração de programas (década de 1990)**

A década de 1990 na França representou um momento de reorganização nas políticas educacionais, com mudanças institucionais e na legislação que impactaram diretamente o modo de elaborar os documentos curriculares do período.

No que se refere a esse movimento, interessa destacar a alternância de ministros da Educação no período: Lionel Jospin (1988–1992), Jack Lang (1992–1993), François Bayrou

(1993–1997) e Claude Allègre (1997–2000), conforme apresentam Frank e Mignaval (2002).

O primeiro-ministro Lionel Jospin foi responsável pela *Lei de Orientação de 10 de julho de 1989* (França, 1989, tradução própria), que ficou conhecida como “Lei Jospin” – essa lei estabeleceu em seu primeiro artigo que “a educação é a primeira prioridade nacional” e que o serviço público deve ser organizado em função dos estudantes.

No ano seguinte, em 1990, a criação do CNP representou um momento de consideráveis mudanças no processo de elaboração curricular na França. Até os anos 1970, “na falta de uma política abrangente, as reformas e projetos de reforma das disciplinas escolares, de seus conteúdos, de seus métodos, se realizam ou se elaboram de forma dispersa” (D’Enfert & Kahn, 2011, p. 14, tradução própria). Até a década de 1980, a definição dos saberes escolares esteve associada à autonomia profissional, supervisionada pelo Estado e fortemente mediada por sindicatos e organismos paritários<sup>6</sup>. O que se inaugura nos anos 1990 é um novo modo de regulação: a racionalização gerencial da ação pública, que torna os programas não apenas referenciais de ensino, mas também instrumentos de coordenação global e transversal das disciplinas, articulados à busca de maior eficácia e descentralização escolar (Clément, 2012).

O CNP, instituído pelo *Decreto n.º 90-179, de 23 de fevereiro de 1990*, insere-se no movimento de reorganização curricular iniciado pela Lei de Orientação de 1989 (Bret & Heurdiere, 2019).

O Decreto estabelece em seu artigo 1.º que é criado um CNP, sob a tutela do Ministro de Estado, Ministro da Educação Nacional, Juventude e Desporto (França, 1990). A finalidade do órgão, conforme o artigo 2.º, era de emitir pareceres e apresentar propostas ao Ministro da Educação Nacional “sobre a concepção geral dos currículos, os principais objetivos a atingir, a adequação dos currículos e das áreas disciplinares a esses objetivos e a sua adaptação ao desenvolvimento do conhecimento” (França, 1990, tradução própria).

Desse modo, entende-se que a função do CNP não era a de elaborar os documentos – essa função ficou sob a responsabilidade dos grupos disciplinares, conforme é esclarecido no artigo 3.º: “os projetos curriculares, abrangendo conteúdo e metodologia, são elaborados no âmbito de grupos disciplinares, interdisciplinares ou por nível, compostos por representantes dos diversos níveis de ensino” (França, 1990, tradução própria).

De acordo com o artigo 5.º, o CNP era composto por “vinte e dois membros,

---

<sup>6</sup> A expressão “*organismes paritaires*” foi encontrada em outros textos, fazendo referência a instâncias de gestão compostas de forma paritária, ou seja, com representação igualitária entre a administração pública, os sindicatos e os profissionais. Desse modo, entende-se que sejam entidades conjuntas. Algumas situações do uso do termo podem ser vistas em: [www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_1991\\_num\\_34\\_1\\_1528](http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1991_num_34_1_1528) ; e <https://www.education.gouv.fr> .

selecionados por sua competência pelo Ministro e nomeados por decreto” (França, 1990, tradução própria), com mandatos de cinco anos, renováveis uma vez.

Heurdier (2019) apresenta a composição do CNP de 1990 a 2005. O grupo era composto por professores universitários de diferentes áreas, inspetor geral, professores do secundário, dirigentes escolares, pesquisadores e representantes de associações. Essa informação fornece indícios dos possíveis pareceristas dos programas curriculares da época.

A criação do CNP não se explica apenas pelos dispositivos oficiais que o instituíram, mas também por um contexto político e intelectual mais amplo. Segundo D’Enfert, Legris e Verneuil (2019, p. 36, tradução própria),

o nascimento do CNP é uma decisão política: a de afastar deliberadamente a inspeção geral, menosprezada por Claude Allègre, então conselheiro de Lionel Jospin, mas também as associações de especialistas e os sindicatos, ao mesmo tempo que devolvia o poder aos acadêmicos.

Nesse sentido, Heurdier (2019, p. 13, tradução própria) destaca que “o surgimento do CNP é o ápice de reflexões e iniciativas empreendidas desde o início da década de 1980, em especial encomendas feitas a acadêmicos de prestígio”.

No que se refere ao contexto da época, Raulin (2006) também argumenta que as transformações ocorridas na segunda metade do século XX (como o prolongamento da escolaridade obrigatória, a necessidade de atualização constante dos conteúdos e a incorporação de novas disciplinas) desestabilizaram o consenso que se tinha dos programas escolares.

Uma das ações do CNP relacionada à produção de programas curriculares foi a escrita da *Charte des programmes* publicada no *Bulletin Officiel (BO) de l’Éducation Nationale* em 1992 (França, 1992). A carta do CNP apresentava os princípios que deveriam ser considerados durante a elaboração dos programas, os conteúdos, o que deveria ser incluído (objetivos, conhecimento e habilidades), os documentos complementares, as finalidades e a disseminação. O processo de elaboração dos programas teve novos encaminhamentos com o CNP. No entanto, conforme destaca Raulin (2006, p. 5, tradução própria), alguns aspectos não foram alterados:

[...] os programas continuaram a ser escritos por especialistas de cada disciplina, em um sistema muito restrito em que se misturam os horários, as tradições, os desejos do corpo docente [...]. No final, um programa de matemática permaneceu um programa de matemática [...] para a maior satisfação dos professores de matemática [...]; o mesmo aconteceu em todas as disciplinas.

A seguir são apresentados outros atores e instituições que não compunham a lista de membros do CNP, mas que tinham relação na produção dos documentos curriculares. Além disso, expõe-se uma discussão sobre os diversos aspectos relacionados ao processo na produção do *Programme de la classe de troisième de Mathématiques* (França, 1998).

#### 4 O processo de produção do *Programme de la Classe de Troisième de Mathématiques* (1997–1999)

O *Programme de la classe de troisième des collèges* (França, 1998), envolvendo todas as disciplinas, foi publicado em 15 de outubro de 1998 no BO. Esse documento foi juridicamente fundamentado em um conjunto de leis, decretos e pareceres que legitimaram sua adoção<sup>7</sup>. As publicações oficiais, quando usadas nas pesquisas históricas, “constituem uma fonte importante, de caráter normativo”, pois “regulamentam os diferentes aspectos da instituição escolar” (Charmasson, 2005, p. 159, tradução própria).

O documento mencionado estabelece que os novos programas se aplicariam a partir de 1999, revogando disposições anteriores; e atribui ao Diretor do Ensino Escolar a responsabilidade pela execução (França, 1998). Além disso, esclarece: “este decreto e seus anexos também serão publicados na coleção *collège* do *Centre National de Documentation Pédagogique* [...] também disponível nos centros regionais e departamentais de documentação educacional”<sup>8</sup> (França, 1998, p. 3, tradução própria), explicitando que a difusão do documento ocorreria para além do BO. Cabe destacar que o *BO de l'Éducation Nationale* é a publicação oficial do ministério responsável pela educação na França, que divulga por meio dele atos administrativos como decretos, portarias, circulares e outros textos normativos relativos às políticas educativas com aplicação em todo o território francês<sup>9</sup>.

No fragmento anterior é possível compreender a lógica de divulgação desse programa depois de finalizado: primeiramente é divulgado o programa normativo no BO; em seguida ocorre a difusão por meio do CNDP com a divulgação do *livret* de programas; e, por fim, acontece a implementação pedagógica por meio do *livret d'accompagnement*. Esses documentos representam a etapa de divulgação do processo de elaboração desse documento normativo. Mas o que ocorre nos bastidores dessa produção? Quais processos antecedem essas

---

<sup>7</sup> Os documentos jurídicos e os pareceres que fundamentam o *Programme de la classe de troisième des collèges* são: a *Lei de Orientação n.º 89-486, de 10 de julho de 1989*, que reorganizou o sistema educativo; o *Decreto n.º 90-179, de 23 de fevereiro de 1990*, que criou o CNP; o *Decreto n.º 96-465, de 29 de maio de 1996*, relativo à organização dos programas; e uma série de *arrêts* anteriores (1985, 1990, 1992, 1993, 1995, 1997) que haviam fixado ou modificado programas curriculares. O texto ainda se apoia no parecer do CNP e no parecer do CSE, de 2 de julho de 1998, emitidos antes da homologação do programa, conforme expresso no próprio documento (França, 1998).

<sup>8</sup> O Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), criado pelo *Decreto n.º 76-145, de 3 de agosto de 1976*, era um estabelecimento público vinculado ao Ministério da Educação Nacional, encarregado de elaborar, editar e difundir documentação pedagógica e de coordenar os centros regionais e departamentais de documentação, conforme informações fornecidas em: [https://francearchives.gouv.fr/fr/authorityrecord/Fran\\_NP\\_003131](https://francearchives.gouv.fr/fr/authorityrecord/Fran_NP_003131).

<sup>9</sup> As publicações oficiais podem ser consultadas no site: <https://www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-89558>.

publicações oficiais? Quem participou? Quais foram os debates e as tensões? Quais as principais mudanças no projeto até a versão final? Quem foram os *experts* e os agentes responsáveis pelos saberes sistematizados na versão final? Quais elementos revelam as dinâmicas de poder, negociação e interferências? Essas questões são discutidas a seguir a partir de um processo de reconstrução das etapas de elaboração do *Programme de la classe de troisième de Mathématiques*.

#### 4.1 Elaboração, primeira versão e consulta nacional (1997–início de 1998)

Um dos documentos selecionados foi o projeto do programa no qual consta a informação de publicação no BO em 11 de dezembro de 1997 para consulta nacional. A parte referente à disciplina de matemática estava distribuída em oito páginas com apresentação do programa e seus objetivos; e com explicação sobre os conteúdos, envolvendo trabalho geométrico e numérico, organização e gestão de dados e funções (todos eles com informações sobre conteúdos, competências exigidas e comentários).

Dominique Raulin<sup>10</sup>, professor de matemática e que foi membro do CNP, esclarece sobre os bastidores da produção curricular na França nesse momento histórico. O processo inicia-se quando

o ministro ou seu representante decide que um novo currículo deve ser elaborado. O processo é supervisionado conjuntamente pelo CNP, no nível científico, e pela *Direction de l'enseignement scolaire* (DESCO), no nível administrativo. Eles solicitam um acadêmico para presidir o processo de elaboração. O acadêmico constitui um grupo de especialistas (Raulin, 2006, p. 22, tradução e grifo próprios).

De acordo com o esclarecimento de Raulin (2006), o CNP atuava na mediação da elaboração, como representante do campo científico; e a DESCO<sup>11</sup> como representante administrativa, ligada ao campo do estado. A elaboração ficava sob responsabilidade do grupo de especialistas sob a presidência de um acadêmico, também representante do campo científico.

Cronologicamente, após a publicação do projeto do programa, foi identificado o *Document d'Accompagnement du Programme de Troisième en Mathématiques*<sup>12</sup>, com data de

---

<sup>10</sup> O nome de Dominique Raulin também apareceu em outros documentos analisados nesta pesquisa, envolvido por exemplo com atuação: na Direction de l'Enseignement Scolaire – Bureau du Contenu des Enseignements (carta de 20/03/1998).

<sup>11</sup> A DESCO, criada pelo *Décret n° 97-1149, du 15 décembre 1997*, foi responsável pela coordenação pedagógica e administrativa do ensino escolar francês e substituída pela Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO), pelo *Décret n° 2006-572, du 17 mai 2006*, conforme: [https://francearchives.gouv.fr/fr/authorityrecord/Fran\\_NP\\_002977](https://francearchives.gouv.fr/fr/authorityrecord/Fran_NP_002977).

<sup>12</sup> O documento é dividido em partes: (1) conteúdos específicos da classe; (2) comentários gerais (incluindo informática e ensino de matemática); (3) tratamento de grandezas usuais no *collège*; (4) posicionamento das

publicação em 14 de janeiro de 1998. O documento continha 15 páginas e orientava a aplicação do programa de Matemática.

#### 4.2 Pareceres, debates e síntese (março de 1998)

No período que compreende os meses de fevereiro a março de 1998 foram identificados pareceres e sínteses acadêmicas sobre o projeto do programa curricular.

Em 19 de março foi emitido o parecer *Syndicat National des Enseignements de Second Degré* (SNES), assinado por Denis Paget e Hélène Latger. O parecer considerava que o programa era pertinente e coerente, mas trazia observações sobre: carga horária; definição do papel das TIC e dos equipamentos; maior coerência com o ciclo central; e necessidade de melhores indicações didáticas (demonstrações, lugar de conjecturas ou teoremas, exemplos) e formação docente. Havia uma valorização da demonstração, do cálculo literal e do trabalho com vetores, rotações e funções não afins; e uma crítica à falta de clareza em aritmética e estatística e ao enfraquecimento da geometria analítica (retirada de equações de reta e distância entre pontos). Também apresentava questionamentos sobre a exclusividade da substituição em sistemas, a omissão de variações percentuais e incoerências sobre igualdade vetorial.

A inviabilidade da carga horária para a proposta do programa, assim como o uso de recursos e a formação, também aparece no parecer escrito por Marie-Hélène Peyrache, representando a Inspeção Pedagógica Regional de Matemática da Académie de Créteil e destacando a opinião de escolas consultadas. Esse parecer continha uma informação do receptor – que, no caso, seria a DESCO A4 –, dirigida especialmente aos cuidados do Sr. Raulin (Dominique Raulin). Esse detalhe elucidava o fato de que as opiniões emitidas pelas escolas eram processadas em nível acadêmico por inspetores educacionais regionais, que encaminhavam os resultados à direção das escolas do *collège* e do *lycée* (Raulin, 1996).

Nesse período também foram emitidas as sínteses dos pareceres das academias. O documento contendo 118 páginas listava e reunia as academias que emitiram pareceres. Os pareceres das academias<sup>13</sup> de forma mais ampla ressaltavam, entre outros aspectos, que o

---

“aquisições” do *collège* entre a escolaridade obrigatória e o liceu. Reforça progressividade e coerência dos aprendizados e mantém atividades de conjectura e demonstração e uso de instrumentos e TI. Também detalha: números (radicais, frações irredutíveis, irracionais), funções lineares e afins, proporcionalidade, geometria no plano e no espaço, rotações e translações levando à introdução do vetor e estatística com primeira abordagem de dispersão. Esclarece que equação da reta e a geometria analítica ficam reservadas ao *lycée*.

<sup>13</sup> A síntese acadêmica contou com a contribuição de: Jean Aymes (Limoges); Denise Courbon (Clermont-Ferrand); Jean-Pierre Fichel (Aix-Marseille); Danielle Blau (Poitiers); Jacques Caron (Corse); Michel Chavigny (Besançon); Collet (Lille); Coutarel (Lyon); Claude Felloneau (Nancy-Metz); Michel Dofal (Orléans-Tours); R.

programa elaborado era pertinente, porém denso para a carga de 4 horas semanais, necessitando de incremento de 1 hora para trabalho em grupos e uso das tecnologias. Apontaram para a necessidade de documentos de acompanhamento com sequências de atividades e articulação interdisciplinar. No que se refere às condições de implementação, ressaltaram carências de equipamentos ou *softwares* e de formação docente, especialmente para uso de planilhas e gráficos.

Esses pareceres elucidam preocupações imediatas não apenas com a carga horária e a coerência do programa, mas também com as condições de implementação, incluindo carências de equipamentos e insuficiência da formação docente para o uso de recursos tecnológicos. Essa crítica dialoga com análises mais amplas sobre o período, como aponta Abboud (2024), ao destacar que, nas décadas de 1980 e 1990, prevaleceu a crença institucional de que a simples introdução das tecnologias digitais garantiria melhorias no ensino de matemática, desconsiderando a necessidade de um acompanhamento mais longo e contextualizado da formação docente.

Foram sugeridos ajustes em estatística (medidas de dispersão), proporcionalidade (grandezas compostas), trigonometria (escopo) e aritmética. Houve críticas com relação à retirada de equações da reta com solicitação de maior clareza em sistemas e em geometria com as transformações (vetores, translações e rotações). O estudo realizado por Moyon *et al.* (2025) esclarece que as transformações geométricas foram introduzidas no *collège*, para alunos de 11 a 14 anos, em setembro de 1971.

Em 23 de março de 1998 foi emitido o parecer da APMEP, representada por Jean-Pierre Richeton, por meio de uma carta dirigida ao Ministro Claude Allègre. No documento havia uma expressão de descontentamento da Commission Nationale des Collèges da APMEP pela falta de consulta aos especialistas durante a elaboração do programa de matemática para a classe *troisième*. O documento apresenta cinco pontos de crítica, que envolvem: ausência de instruções claras com relação aos princípios e baixa participação das equipes pedagógicas; volume de conteúdos com necessidade de aumento de carga horária e condições de reflexão desigual entre colégios; necessidade de clareza sobre competências exigíveis; ausência de programação para uma das turmas; e formação continuada de professores. Ao final solicita reunião com o ministério para discutir os temas com mais detalhes.

---

Dupont (Reims); E. Meyer (Strasbourg); Georges Revillon (Caen); Jean-Claude Marmoret (Rennes); Marquis (Nantes); Mme Mazurier (Versailles); Christian Becques (Toulouse); Thierry Murgier (Montpellier); Tronet (Amiens); Mme Peyrache (Créteil); Maurice Bonnard (Paris); Puzo (Rouen); A. Voisin (Dijon); Thabaret (Grenoble); Serra (Nice); e Xavier Sorbe (Bordeaux).

As críticas da APMEP dialogam com o debate mais amplo dos anos 1990 em torno da noção de competência, que inspirou a reescrita de programas em vários países, incluindo a França (Perrenoud, 1999). Isso não significava abandonar os saberes, mas articulá-los a finalidades educativas. Nesse sentido, a falta de clareza nos programas relaciona-se às necessidades do conhecimento mobilizado na sala de aula, uma vez que ocorre “por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que oferecem a ocasião de mobilizar saberes, transpô-los e combiná-los” (Perrenoud, 1999, p. 15).

### **4.3 Convocações e reuniões técnicas com os *experts* (março–junho de 1998)**

Os pareceres mencionados no item anterior tiveram encaminhamentos. A síntese das universidades, por exemplo, foi encaminhada aos membros do GTD, em preparação à reunião marcada para 27 de março de 1998. A carta assinada por Dominique Raulin<sup>14</sup> indicava que as sínteses orientariam o grupo técnico em seu trabalho de avaliação e discussão.

No período de abril e maio daquele ano foram emitidas outras cartas aos membros do GTD. As cartas foram emitidas por Dominique Raulin, representando o Bureau du Contenu des Enseignements, a DESCO A4 e o Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie.

Um exemplo é a carta-convite enviada em 6 de abril de 1998 a Paul Attali, decano da Inspeção Geral de Matemática, convocando-o para participar das reuniões do GTD de Matemática. Outras convocações semelhantes foram encaminhadas para Antoine Bodin (professor agregado do IREM de Besançon, Faculdade de Ciências La Bouloie), François Pluinage (professor universitário e chefe da Missão Acadêmica de Formação de Pessoal da Educação Nacional [MAFPEN], no Rectorado da Academia de Estrasburgo) e Guy Renault (professor universitário e decano da Faculdade de Ciências da Universidade de Poitiers).

Essas cartas não apenas definiam a agenda, mas também ilustravam o papel da administração na coordenação dos debates, já que a participação era apresentada como parte do funcionamento da DESCO A4. Para formalizar as reuniões, foram produzidos atestados de presença assinados por Dominique Raulin, confirmando a participação dos especialistas e assegurando o reembolso de despesas mediante apresentação desse documento, conforme regulamentação em vigor desde setembro de 1997.

---

<sup>14</sup> A carta tinha como remetente o Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie – Direction de l'Enseignement Scolaire – Bureau du Contenu des Enseignements (Dominique Raulin).

As cartas<sup>15</sup> os e atestados ilustram os bastidores burocráticos e logísticos do trabalho de negociação e revisão do projeto curricular, permitindo identificar quem eram os *experts* convocados, como se davam as reuniões e qual era a função atribuída a eles dentro do processo oficial.

Hofstetter e Schneuwly (2021, p. 20) esclarecem que os *experts* participaram “[...] de um procedimento que é de algum modo externo a ele[s]”, esse procedimento não fazia parte de suas ações rotineiras de trabalho. A *expertise* elaborada por eles atende aos elementos demarcados por Hofstetter e Schneuwly: nesse caso, a demanda partiu das ações do CNP, interessada em revisar o programa da classe de *troisième*; o demandante foi o Ministério, por meio do CNP, para a DESCO; os *experts* foram os diferentes agentes convocados (dois inspetores, dois universitários, dois formadores de professores e dois professores da educação básica) para compor o GTD de matemática; o processo de *expertise* ocorreu nas reuniões técnicas e nas trocas de pareceres que levaram à reelaboração do texto; e o resultado foi a versão normativa publicada no BO em outubro de 1998 e os documentos de difusão publicados em 1999.

#### **4.4 Revisões e intervenções institucionais (maio–julho de 1998)**

A partir de maio de 1998, o processo da produção curricular envolveu revisões formais do projeto e intervenções institucionais de diferentes instâncias.

Em 12 de maio de 1998, Paul Attali, representando a Inspeção Geral de Matemática, encaminhou a Dominique Raulin uma nova versão do programa, já incorporando modificações resultantes das reuniões técnicas do GTD. O documento trazia assinaladas as alterações – com acréscimos, reescritas e supressões – em relação ao texto anterior; e vinha acompanhado de anexos do projeto de consulta nacional de 1997.

O documento foi então avaliado pelo CNP, que em 16 de junho de 1998 condicionou seu parecer favorável se houvesse a retirada da “proporcionalidade dos acréscimos” e dos vetores, considerando-os excessivamente complexos para o ciclo central, propondo em contrapartida reforço no cálculo literal e na gestão de dados.

As notas da reunião de 23 de junho de 1998 registraram novas discussões sobre a pertinência da introdução dos vetores, enquanto o parecer final do CNP de 24 de junho elogiou

---

<sup>15</sup> As cartas não apresentavam a pauta das reuniões. No entanto, como as cartas estavam localizadas na mesma caixa de outros documentos relacionados ao projeto do programa da classe 3.<sup>a</sup>, considera-se que elas estavam relacionadas à continuidade da elaboração, tendo em vista que era responsabilidade do grupo técnico.

a clareza do texto, mas apontou fragilidades quanto à hierarquização dos conteúdos e à definição da carga horária.

Poucos dias depois, em 1.º de julho de 1998, o CSE introduziu uma emenda reinserindo a notação vetorial e a soma de vetores nos “Travaux géométriques”, justificando essa inclusão como iniciação ao cálculo vetorial.

Esse contexto ilustra as tensões entre diferentes instituições envolvidas na elaboração: de um lado, o CNP buscando limitar conteúdos considerados demasiadamente complexos; de outro, o CSE defendendo a presença de tópicos que antecipavam noções do *lycée*. Esse é apenas um exemplo de tensão nesse processo produtivo.

Esses foram os últimos registros encontrados que antecederam a data de publicação do programa. Sobre isso, Raulin (2006, p. 23, tradução própria) também esclarece que “com o parecer fundamentado do CNP e o voto do CSE, o Ministro decide se assina ou não o decreto”. A assinatura do ministro representou a formalização da *expertise*, a qual só foi validada depois de “percorrer um processo de idas e vindas entre elaboração, aplicação, testes, retornos, reelaboração e outras etapas” (Bertini; Silva, 2023a).

#### **4.5 Texto final (outubro de 1998)**

O processo de elaboração culminou, em 15 de outubro de 1998, com a publicação do *Programme de la classe de troisième de Mathématiques* no BO (França, 1998). Nesse momento, os saberes negociados e sistematizados pelos membros do GTD e validados pelas instâncias consultivas foram consolidados em um documento normativo que passou a ter força legal para todo o sistema escolar francês. Esse fato ilustra o papel do *expert*, o qual “tem a tarefa de sistematizar saberes de forma a contribuir na resolução do problema prático que originou sua convocação, cuja divulgação muitas vezes se dá via produção de documentos orientadores de caráter oficial” (Bertini & Silva, 2023b).

#### **4.6 Difusão e acompanhamento (1999)**

No ano seguinte, o programa ganhou novas formas de circulação. Em 1999 o CNDP publicou o *Livret 1 – Programmes de 3<sup>e</sup>*, reunindo em um único volume todos os programas oficiais da série *troisième*. O documento não introduzia mudanças, mas facilitava o acesso às versões normativas de cada disciplina, organizadas em sequência e destinadas à consulta pelos professores e pelas escolas.

Ainda em 1999, foi editado o *Livret 3 – Accompagnement des programmes de 3<sup>e</sup>*, que desempenhou uma função pedagógica, explicitando o programa, detalhando o que deveria ser ensinado e apresentando exemplos de práticas e orientações metodológicas. Como destaca Raulin (2006, p. 69, tradução própria), “o documento de acompanhamento deve ser uma ferramenta de trabalho para o professor, à qual ele traz os esclarecimentos necessários [...]. Ele explicita o programa, precisa o que deve ser ensinado”.

A análise do processo de produção do programa mostra que a publicação normativa de outubro de 1998 representou apenas o ponto de chegada de um percurso marcado por versões sucessivas, consultas nacionais, reuniões técnicas, pareceres do CNP e emendas do CSE. O texto final consolidou os saberes sistematizados pelos *experts*, mas sua difusão em 1999, por meio dos *Livrets* de programas e de acompanhamento, evidencia que a política curricular francesa articulava tanto a dimensão normativa quanto a pedagógica. Considerar esse itinerário permite compreender que os programas escolares são produtos históricos, atravessados por disputas de campos, negociações institucionais e estratégias de implementação, e não apenas documentos oficiais em sua versão final.

## 5 Considerações finais

O *Programme de la classe de troisième de Mathématiques* (1997–1999) é resultado de um percurso de elaboração que envolveu consultas, pareceres, reuniões técnicas e intervenções institucionais. Fundamentado a partir da Lei de 1989 e da instalação do CNP, ilustra que a definição dos saberes de ensino e das referências para a formação docente emerge da interação e das tensões entre os campos do estado, os campos disciplinares e o campo profissional da docência, que recaíram sobre o GTD de matemática, ou seja, os *experts*.

O percurso *dos documentos aos bastidores* permitiu identificar o modo como decisões sobre conteúdos (por exemplo, vetores, cálculo literal e estatística) foram objeto de disputa e reequilíbrio entre CNP e CSE e como a DESCO coordenou o processo via GTD.

Além de aspectos dos conteúdos, houve outras tensões, como a definição da carga horária, considerada insuficiente frente à densidade do programa; a busca por maior coerência com o ciclo central, anterior à classe de *troisième*, e clareza quanto às competências exigíveis; e a necessidade de melhores indicações didáticas, envolvendo demonstrações, lugar das conjecturas, uso de exemplos e recursos. Pareceres ressaltaram ainda os limites de implementação diante da falta de equipamentos e *softwares* bem como a exigência de reforço na formação docente, sobretudo no uso das tecnologias.

A APMEP de forma particular criticou a baixa participação das equipes pedagógicas e insistiu na importância de uma formação continuada. Esse apontamento elucidou que a produção curricular estava atravessada por tensões que não se restringiam ao texto, mas alcançavam também as condições de ensino e de profissionalização docente da época.

As discussões envolvendo aspectos relacionados aos conteúdos e à carga horária, bem como ao lugar das conjecturas e demonstrações, explicitam a centralidade do campo disciplinar matemático nessa produção curricular. A inserção da notação vetorial e da soma de vetor, por exemplo, justifica-se no âmbito da própria matemática, da organização da matemática acadêmica, como uma iniciação ao cálculo vetorial. Da mesma forma, a proposta de ampliação da carga horária justifica-se a partir da quantidade de conteúdos a serem inseridos e mantidos no programa. Esse foco no conteúdo reforça a centralidade do campo disciplinar matemático na produção. Tal centralidade tem relação com a priorização de especialistas em matemática e de professores universitários, representantes de campo acadêmico, no processo.

Apesar dessa centralidade, há, principalmente nos pareceres, indicações e questionamentos com aspectos relacionados ao campo profissional da docência, como a solicitação de indicações didáticas e a preocupação com a formação de professores. Esses aspectos ganham sistematização na fase de difusão e acompanhamento, por exemplo, com a produção do *Livret 3*, que teve uma função pedagógica e apresentou exemplos de prática e orientação metodológica.

## **Agradecimentos**

x

## **Disponibilidade de dados**

Alguns dados gerados durante este estudo estão incluídos neste artigo. Outros se encontram sob a guarda dos autores, organizados em um *drive*. Os documentos utilizados estão disponíveis para consulta nos fundos citados.

## **Conflito de interesses**

As autoras e o autor declaram não haver conflito de interesses (financeiro, comercial, institucional ou pessoal) relacionado a este manuscrito.

## **Contribuição de autoria**

Sidnéia Almeida Silva contribuiu no manuscrito: Conceitualização; Curadoria de dados (liderança); Análise formal (liderança); Investigação (liderança); Metodologia (liderança); Administração do projeto; Recursos (uso de reserva técnica e bolsa FAPESP, como também recursos próprios durante período de realização dos inventários no Fonds patrimonial “Histoire de l’Éducation” (FHE) e o Institut de Recherche sur l’Enseignement des Mathématiques (IREM) em Limoges na França; e posteriormente, no Archives Nationales de France em Paris); Supervisão (liderança do trabalho, com orientação dos coautores); Validação (rastreamento, sistematização, triangulação do conjunto documental e discussão dos resultados no Colloque Franco-Brésilien em Limoges na França, reunião com a Equipe de recherche en histoire sociale de l’éducation em Genebra na Suíça, e em reunião do Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática GHEMAT-Brasil); Visualização (preparação dos textos escritos e das apresentações); Escrita original (redação do artigo); Escrita revisão e edição (revisões e ajustes finais). Software: não se aplica.

Marc Moyon contribuiu no manuscrito: Conceitualização (apoio na elaboração do projeto); Curadoria de dados (suporte na seleção dos locais para realização dos inventários na França); Análise formal (supervisão e comentários); Metodologia (sugestões); Administração do projeto (orientação do planejamento e execução); Aquisição de financiamento (participação nas etapas de submissão do projeto à FAPESP); Supervisão (orientação durante o processo); Validação (discussão crítica e validação dos resultados, inclusive no Colloque Franco-Brésilien); Visualização (discussão dos resultados apresentados); Escrita original (apoio); Escrita – revisão e edição (revisão crítica e comentários). Investigação: contribuição por orientação. Recursos: sem atribuição direta, mas com apoio acadêmico e suporte na cidade de Limoges na França. Software: não se aplica.

Luciane de Fatima Bertini contribuiu no manuscrito: Conceitualização (Orientação e apoio na elaboração do projeto); Curadoria de dados (auxílio na organização/descrição das fontes localizadas no inventário); Análise formal (supervisão e comentários); Metodologia (sugestões); Administração do projeto (orientação do planejamento e execução); Aquisição de financiamento (participação nas etapas de submissão do projeto à FAPESP); Supervisão (orientação durante o processo); Validação (discussão crítica e validação dos resultados, especialmente no contexto das reuniões no GHEMAT-Brasil); Visualização (discussão dos resultados apresentados); Escrita original (apoio); Escrita revisão e edição (revisão crítica e

comentários). Investigação: contribuição por orientação. Recursos: ajuda de custo para pagamento da revisão ortográfica, como também apoio e suporte acadêmico e psicológico. Software: não se aplica.

## Referências

- Abboud, M. (2024). Formations aux technologies numériques – de l’analyse des pratiques à leur développement. In J. Horocks & A. Robert (Eds.), *Zooms sur la classe de mathématiques* (pp. 127–164). Presses Universitaires de Franche-Comté. <https://doi.org/10.4000/12ytp>
- Barbazo, É. (2010). *L’association des professeurs de mathématiques de l’enseignement public (APMEP): Un acteur politique, scientifique, pédagogique de l’enseignement secondaire mathématique du 20e siècle en France* (Doctoral dissertation, École des Hautes Études en Sciences Sociales). <https://theses.fr/2010EHES0106>
- Bertini, L. F., & Silva, S. A. (2023a). Elementos de caracterização da expertise em educação (matemática) no Brasil, 1890–1920. *Caminhos da Educação Matemática em Revista*, 13(3), 29–44.
- Bertini, L. de F., & Silva, S. A. (2023b). Helvécio Ferreira de Andrade e os novos saberes para o ensino de aritmética em Sergipe. *REMATEC*, 18(46), Article e2023003. <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/567>
- Bourdieu, P. (2003). *Questões de sociologia* (M. S. Pereira, Trans.). Sociedade Unipessoal: Fim de Século.
- Bret, D., & Heurdiere, L. (2019). Les colloques académiques de 1989: Une occasion manquée pour légitimer la création du CNP. *Carrefours de l’Éducation*, (47), 37–52.
- Charmasson, T. (2005). Les sources de l’histoire de l’enseignement en France aux XIXe et XXe siècles. In T. Charmasson (Ed.), *Archives et sources pour l’histoire de l’enseignement* (pp. 155–180). Comité des Travaux Historiques et Scientifiques.
- Clément, P. (2012). Le conseil national des programmes (1985–1994): L’institutionnalisation chaotique d’une entreprise réformatrice. *Politix*, 25(98), 85–107.
- D’Enfert, R., & Kahn, P. (2011). *Le temps des réformes: Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République. Les années 1960*. Presses Universitaires de Grenoble.
- D’Enfert, R., Legris, P., & Verneuil, Y. (2019). La fabrique complexe et évolutive des programmes scolaires (1880–1990). *Carrefours de l’Éducation*, (47), 23–36.
- France. (1989, July 10). *Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d’orientation sur l’éducation*. *Journal officiel de la République française*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006069117>
- France. (1990, February 23). *Décret n° 90-179 du 23 février 1990 instituant le Conseil national des programmes*. *Journal officiel de la République française*. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000159377/2022-06-14/>
- France. (2004, February 20). *Ordonnance n° 2004-178 du 20 février 2004 relative à la partie législative du code du patrimoine*. *Journal officiel de la République française*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000615405>
- France. Ministère de l’Éducation nationale. (1992). Charte des programmes. *Bulletin officiel de l’Éducation nationale*, (8), 487–492.

- France. Ministère de l'Éducation nationale. (1998, October 15). *Programmes des classes de troisième des collèges. Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, Hors-série(10). <https://www.education.gouv.fr/bo/1998/hs10/som.htm>
- France. Ministère de l'Éducation nationale. (2025). *Les organismes consultatifs*. <https://www.education.gouv.fr/les-organismes-consultatifs-9314>
- Frank, M.-T., & Mignaval, P. (Eds.). (2002). *Témoins et acteurs des politiques de l'éducation depuis la Libération: Tome 3. Inventaire de quarante entretiens*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Garnica, A. V. M., & Souza, L. A. de. (2012). *Elementos de história da educação matemática*. Cultura Acadêmica.
- Heurdier, L. (2019). Le Conseil national des programmes (1990–2005). *Carrefours de l'Éducation*, (47), 11–22.
- Hofstetter, R., & Schnewly, B. (2021). A (ir)resistível institucionalização dos experts em educação. In W. R. Valente, C. M. L. A. Maciel, D. A. da Costa, & L. I. M. V. Almeida (Eds.), *Experts: Saberes para o ensino e para formação de professores* (W. R. Valente, Trans.; pp. 15–38). Livraria da Física.
- Latour, B. (2000). *Ciência em ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora* (I. C. Benedetti, Trans.; J. de P. Assis, Rev. Trans.). Editora UNESP.
- Le Goff, J. (1990). Documento/monumento. In *História e memória* (pp. 535–549). Editora da UNICAMP.
- Mendes, I. A., & Valente, W. R. (2023). Novos saberes para professores que ensinam matemática: A produção curricular e os experts no Brasil (1850–2000). *REMATEC*, 18(46), Article e2023001. <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/565>
- Moyon, M. (2025). “Rejeito a ingenuidade na história da matemática”: Considerações metodológicas. In L. de F. Bertini, C. C. de Oliveira, & M. de C. Siqueira (Eds.), *Produção, circulação e apropriação da matemática: Ensino e formação de professores* (pp. 51–75). GHEMAT-Brasil.
- Moyon, M., Leme da Silva, M. C., & Jahn, A. P. (2025). Transformations géométriques et mathématiques modernes: Que disent les programmes français entre les années 1950 et 1970. *Repères – IREM*, 137, 5–25. [https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/reperes-irem-137-article1-moyon\\_1749721861002-pdf](https://irem.univ-grenoble-alpes.fr/medias/fichier/reperes-irem-137-article1-moyon_1749721861002-pdf)
- Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14–17. [https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/20996/perrenoud\\_12\\_3.pdf?sequence=1](https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/20996/perrenoud_12_3.pdf?sequence=1)
- Raulin, D. (1996). L'élaboration des programmes du secondaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (12), 99–103. <http://journals.openedition.org/ries/3431>
- Raulin, D. (2006). *Les programmes scolaires: Des disciplines souveraines au socle commun*. Retz.
- Silva, S. A., & Bertini, L. de F. (2023a). Experts e a constituição do campo profissional da docência: Aproximações com a noção de campo na perspectiva de Pierre Bourdieu. In *Anais do 15º Encontro Paulista de Educação Matemática* (pp. 1–9). UNESP/SBEM-SP.
- Silva, S. A., & Bertini, L. de F. (2023b). Pierre Bourdieu e a noção de campo: Discussões sobre o campo profissional da docência e o expert. In *Anais do 21º Seminário Temático Internacional* (pp. 1–

14). GHEMAT-Brasil.

Silva, S. A., Moyon, M., & Bertini, L. de F. (2025). Um inventário dos documentos curriculares na França entre o Fonds Histoire de l'Éducation e o IREM de Limoges. *Revista Ensin@ UFMS*, 6(10), 52–71. <https://doi.org/10.55028/revens.v6i10.23699>

Thuillier, G. (2005). Histoire administrative et archives de l'enseignement. In T. Charmasson (Ed.), *Archives et sources pour l'histoire de l'enseignement* (pp. 111–129). Comité des Travaux Historiques et Scientifiques.

Valente, W. R. (2007). História da educação matemática: Interrogações metodológicas. *REVEMAT - Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 2(1), 28–49.

Valente, W. R. (2021). A matemática do ensino e os documentos curriculares: Bases teórico-metodológicas para análise da produção de novos saberes. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 14(1), 26–31. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2021v14n1p26-31>

Valente, W. R. (2023). *Bastidores da produção curricular em matemática*. Livraria da Física.

Valente, W. R., Bertini, L. de F., & Morais, R. S. (2021). Saber profissional do professor que ensina matemática. *Revista Brasileira de História da Educação*, 21(1), Article e161. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e161>

Valente, W. R., Maciel, C. M. L. A., Costa, D. A. da, & Almeida, L. I. M. V. (Eds.). (2021). *Experts: Saberes para o ensino e para a formação de professores*. Livraria da Física.

Verneuil, Y. (2019). La fabrique complexe et évolutive des programmes scolaires (1880–1990). *Carrefours de l'Éducation*, (47), 23–36.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.