

PIERRE BOURDIEU E A NOÇÃO DE CAMPO: discussões sobre o campo profissional da docência e o *expert*

Sidnéia Almeida Silva¹

Luciane de Fatima Bertini²

RESUMO

Este artigo é um recorte da tese de doutorado e tem como objetivo compreender os possíveis diálogos da noção de campo de Pierre Bourdieu com a constituição do campo profissional da docência e dos saberes do ensino e da formação do professor. Trata-se de uma pesquisa histórica, na qual foram considerados como aportes teórico-metodológico os estudos de Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly na discussão sobre campo profissional da docência e os saberes relacionados na constituição desse campo; as formulações de Pierre Bourdieu na compreensão do conceito de campo e agente. Dos resultados preliminares foi possível perceber algumas aproximações especialmente com relação a estrutura do campo os movimentos envolvidos do processo de sua constituição, bem como a ação dos agentes, aqui entendidos como *experts*.

Palavras-chave: História da educação matemática; Formação de professores; Saberes.

PIERRE BOURDIEU AND THE NOTION OF FIELD: discussions about the professional field of teaching and the *expert*

ABSTRACT

This article is an excerpt from the doctoral thesis and aims to understand the possible dialogues between Pierre Bourdieu's notion of field and the constitution of the professional field of teaching and the knowledge of teaching and teacher training. It is a historical research, in which the studies of Rita Hofstetter and Bernard Schneuwly were considered as theoretical-methodological contributions in the discussion about the professional field of teaching and the related knowledge in the constitution of this field; Pierre Bourdieu's formulations in understanding the concept of field and agent. From the preliminary results, it was possible to perceive some approximations, especially with regard to the structure of the field, the movements involved in the process of its constitution, as well as the action of the agents, here understood as *experts*.

Key words: History of mathematics education; Teacher training; Knowledge.

PIERRE BOURDIEU Y LA NOCIÓN DE CAMPO: discusiones sobre el campo profesional de la enseñanza y el *expert*

RESUMEN

Este artículo es un extracto de la tesis doctoral y tiene como objetivo comprender los diálogos posibles entre la noción de campo de Pierre Bourdieu y la constitución del campo profesional de la

¹ Doutoranda em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência (UNIFESP), mestra em Educação em Ciências e Matemática (UESC), especialista em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (IFRN), licenciada em Matemática com Enfoque em Informática (UESB), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5799-4745>. E-mail: sidneia008@gmail.com.

² Pós- doutorado na Université de Limoges, doutora em Educação (UFSCar), mestra em Educação (UFSCar), Licenciatura em Matemática (UFSCar), Professora na UNIFESP, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0948-4745>. E-mail: luciane.bertini@unifesp.br.

enseñanza y el saber de la enseñanza y la formación docente. Se trata de una investigación histórica, en la que se consideraron los estudios de Rita Hofstetter y Bernard Schneuwly como aportes teórico-metodológicos en la discusión sobre el campo profesional de la docencia y los saberes relacionados en la constitución de ese campo; Las formulaciones de Pierre Bourdieu en la comprensión del concepto de campo y agente. A partir de los resultados preliminares, fue posible percibir algunas aproximaciones, especialmente en lo que se refiere a la estructura del campo, los movimientos involucrados en el proceso de su constitución, así como la acción de los agentes, aquí entendidos como *experts*.

Palabras claves: Historia de la educación matemática; Formación de profesores; Conocimiento.

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surge a partir do desenvolvimento da pesquisa de doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no contexto do Grupo Associado de Estudos e Pesquisas sobre História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil)³, como parte das ações do projeto temático “A matemática na formação de professores e no ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990”⁴.

O referido projeto também integrou diálogos estabelecidos com pesquisadores brasileiros, suíços e franceses. Entre os pesquisadores internacionais tem-se Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly e Mathilde de Freymond. E considerando os pesquisadores brasileiros da História da educação matemática, Luciane Bertini, Yohana Taise Hoffmann, Rosilda Moraes, Wagner Valente e demais ligados ao Grupo de Pesquisa de História da educação matemática.

Esses pesquisadores evidenciaram, dentre os resultados de suas pesquisas, que as tensões entre diferentes campos participaram historicamente na produção de saberes relacionados ao exercício profissional dos professores (VALENTE, 2020a). Além disso,

³ O grupo tem sua origem no estado de São Paulo em 2000 constitui-se “uma associação de pesquisadores com personalidade jurídica, oriundos de, praticamente, todos os estados brasileiros interessados no desenvolvimento de projetos coletivos de investigação sobre história da educação matemática” (VALENTE, MORAIS 2021, p. 60).

⁴ O projeto temático é coordenado por Wagner Rodrigues Valente (UNIFESP/Guarulhos, SP) em parceria com Luciane de Fatima Bertini (UNIFESP - Diadema), Rosilda dos Santos Moraes (UNIFESP – Diadema) e Neuza Bertoni Pinto (REAMEC), aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) na modalidade “Auxílio à Pesquisa – Projeto Temático”.

esse saber é plural e estabelecido a partir de conhecimento de diversas fontes (TARDIF, 2020).

A partir dos resultados supracitados, surgiram novos questionamentos que envolveram a relação da noção de campo e os saberes do ensino e da formação do professor. Para produção da presente proposta, orienta-nos a seguinte questão: Quais são os possíveis diálogos entre a noção de campo de Pierre Bourdieu e a constituição do campo profissional da docência e dos saberes do ensino e da formação do professor?

Par isso, inicialmente, serão apresentadas as considerações teórico-metodológicas condutoras desta investigação. Em seguida, uma discussão explorando a noção de campo e a constituição do campo profissional da docência, como também o conceito de agentes e o *expert* em educação e finalizando com as considerações e referências bibliográficas utilizadas.

CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este trabalho, como uma produção no campo da História da educação matemática, orienta-se segundo os pressupostos da “[...] apropriação e uso do ferramental teórico-metodológico elaborado por historiadores para escrita da história” (VALENTE, 2013, p. 24). Em vista disso, o historiador da educação matemática deve atentar-se a algumas recomendações, as quais incluem “[...] considerar contextos internacionais, financiamentos de organismos estrangeiros, políticas educacionais, ações de governos nacional, estadual e municipal, movimentos mundiais de reorganização curricular, em termos da ambiência macro-histórica de elaboração dos documentos curriculares” (VALENTE *et al.*, 2021, p. 8-9).

Situando o trabalho do historiador com as fontes no sentido do objetivo proposto neste texto, foram consideradas algumas obras de Pierre Bourdieu, trabalhos dos autores suíços Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly, como também resultados de pesquisas já concluídas do GHEMAT-Brasil. Do sociólogo Bourdieu foram considerados as obras *The forms of capital* (1986); *Questões de sociologia* (2003); *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico* (2004); e *Para uma sociologia da ciência* (2004).

Dessas obras foram selecionados apenas alguns tópicos envolvendo o conceito de campo, sendo complementado por obras de pesquisadores brasileiros.

Outras fontes envolvem produções que discutem sobre a institucionalização da formação de professores relacionada aos saberes envolvidos na formação: *Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação* (HOFSTETTER E SCHNEUWLY, 2017); *Saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores* (BORER, 2017); *“Profissionalização” e formação de professores: uma tipologia dos saberes de referência para a docência* (HOFSTETTER E SCHNEUWLY, 2020).

A discussão é complementada por outros estudos e pelas produções do GHEMAT-Brasil, especialmente envolvendo as produções sobre conceito de *expert* nos seguintes textos: *"Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação" - A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX)* (HOFSTETTER, SCHNEUWLY, FREYMOND, 2017); *Saber profissional do professor que ensina matemática: discussões teórico-metodológicas de uma pesquisa coletiva em perspectiva histórica* (VALENTE, BERTINI E MORAIS, 2021); *Dos saberes matemáticos à matemática do ensino e o papel do expert: pesquisas em história da educação matemática* (VALENTE E MORAIS, 2021). Essas produções foram mobilizadas no sentido de identificar a possibilidade de contribuição da ideia de campo para a discussão de saber profissional da docência.

A NOÇÃO DE CAMPO E A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA: possibilidades de diálogos

No texto de Sapiro e Bustamante (2009) torna-se evidente o efeito da consagração internacional da produção de Bourdieu na conceituação da noção de campo, sendo que o Brasil se destaca entre os países exploradores de suas obras.

Sobre a difusão de suas produções no Brasil, Bortoluci, Jackson e Pinheiro Filho (2015) apresentam as fases de como ocorreu e destacam que a primeira incorporação de sua obra surge nos anos de 1970, a partir de um programa de pós-graduação no estado do Rio de Janeiro e por meio de uma disciplina de antropologia.

A recepção de Bourdieu no Brasil ocorreu também por intermédio de mediadores, pesquisadores brasileiros com experiência na França, dentre os principais destacam-se: Moacir Palmeira, Sergio Miceli, José Carlos Durand, Afrânio Garcia, Renato Ortiz, Afrânio Catani e José S. Leite Lopes (BORTOLUCI; JACKSON; PINHEIRO FILHO, 2015).

Neste artigo, a aproximação com os estudos de Bourdieu se dá por meio da noção de campo, e envolve a busca por possibilidades de diálogos entre essa noção e as pesquisas que analisam o processo de constituição dos saberes do ensino e da formação do professor.

O professor durante sua trajetória está envolvido no processo de construir e reconstruir seus saberes, isso ocorre a partir da necessidade de utilizá-los, das experiências oriundas da prática docente e das trajetórias formativas e profissionais. (NUNES, 2001). Hofstetter e Schneuwly (2020) esclarecem que

A profissão docente desenvolve-se desde o início em uma relação complexa entre os saberes explícitos sobre sua tarefa e as formas de sua realização. Esses saberes são produzidos tanto em locais onde ocorre a formação de professores (escola normal; universidade) quanto pela própria profissão através de seus diversos órgãos (publicações, associações, congressos) e pelo debate público sobre educação. A profissão luta por um status social e um nível mais alto de qualificação, o que implica uma transformação da relação com os locais e instâncias de produção de saberes. Estas últimas se transformam na relação estreita com a evolução da profissão, ou seja, no processo incessante de profissionalização [...] e que se realiza em estreita interação com as evoluções do campo disciplinar. Notemos que os diferentes componentes da profissão docente, que se distinguem em particular em função do nível de ensino (primário, secundário, por exemplo), desenvolvem relações contrastantes com as várias formas de saber e, em particular, com os saberes científicos (HOFSTETTER, SCHNEUWLY 2020, p. 38-39).

A partir da citação dos autores entende-se que a profissão docente se constitui historicamente na relação de saberes, que em suma, são de fontes diversas. A profissão docente luta por um *status*, ou seja, luta por um reconhecimento, uma posição de prestígio e consideração social. A luta ocasiona mudanças nos espaços que participam da formação de professores como, as escolas, universidades, espaços de divulgação e socialização, por exemplo.

Tais elementos do processo de profissionalização docente e da constituição de saberes para o ensino e a formação do professor, têm relação com a noção de campo, uma vez que, “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto

em sua realidade” (BOURDIEU, 2004, p. 29). Em ambas as situações existe luta, relação de forças pela demarcação de espaço e representação. Nessa perspectiva, Bourdieu salienta que

É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que tem por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados (BOURDIEU, 1996, p. 61).

A relação de força é um processo produtivo, pois, a partir dos embates e tensões se inicia uma nova fase, a de realização, ou conforme pretendemos defender nesse trabalho, sistematização de saberes, no qual estabelece estratégias para o que se é proposto, se concretiza ideias defendidas, e se materializa projetos. Ganha importância, nesse sentido, analisar as lutas que antecederam historicamente a constituição do campo profissional da docência a partir de questões como: Quais forças foram conservadas e transformadas? Qual foi a forma de arte defendida? Quais alianças foram estabelecidas? Quais ações foram realizadas? Quais foram os interesses específicos?

Ao mencionar a presença de interesses específicos, Bourdieu (1976) elucida que

O fato de que o campo científico comporte sempre uma parte de arbitrário social na medida em que ele se serve dos interesses daqueles que, no campo e/ou fora dele, são capazes de receber os proveitos, não exclui que, sob certas condições, a própria lógica do campo (em particular, a luta entre dominantes e recém-chegados e a censura mútua que daí resulta) exerça um desvio sistemático dos fins que transforma continuamente a busca dos interesses científicos privados (no duplo sentido da palavra) em algo de proveitoso para o progresso da ciência (BOURDIEU, 1976, p. 98).

O campo contém uma parte que não é baseada em regras e normas, isso ocorre quando o campo se beneficia de interesses de particulares, e essa constância na busca dos interesses científicos particulares se transforma em algo que beneficia a produção científica. A medida em que os recursos científicos acumulados aumentam, mais intensa é a luta, pois

Existe um consenso, com efeito, de que a luta científica se torna cada vez mais intensa (apesar das conseqüências da especialização que tende a reduzir, sem cessar, o universo dos concorrentes pela divisão em subcampos cada vez mais estreitamente especificados) na medida em que a ciência avança ou, mais precisamente, na medida em que os recursos científicos acumulados aumentam e que o capital necessário para realizar a invenção se torna mais larga e uniformemente distribuído entre os concorrentes pela ampliação do direito de entrada no campo (BOURDIEU, 1976, p. 99).

Na ampliação do campo, no aumento do capital e dos recursos acumulados, as lutas vão se intensificado gerando ramificações do campo, originando os subcampos.

Além das lutas, o campo envolve outros elementos em seu processo de constituição, Bourdieu (2004) ao iniciar discussão de campo, considera que esse conceito está envolvido na intervenção do mundo social. Nesse mesmo sentido orienta que

[...] para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. O que chamo de "erro do curto-circuito" (BOURDIEU, 2004, p. 20).

O autor salienta que os elementos envolvidos ao se estabelecer as relações não podem ser limitados, restritos e esclarece:

Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Ele supõe que o campo científico é um universo intermediário que obedece a leis sociais e nesse universo participam agentes e instituições. É possível assim, a partir das considerações de Bourdieu, analisar: Quais seriam as leis sociais e quais os polos do campo profissional da docência? O que essas leis permitem? Seria a interseção entre outros campos, um subcampo, o consenso das tensões?) O que essas leis não permitem? (pontos de divergência que não tem consenso?). E tratando-se dos agentes, pode-se dizer que no campo profissional da docência os agentes são professores? (da educação básica ou superior?). As instituições são as secretarias de educação, municipais/estaduais/federais, as associações, os sindicatos, o MEC?

Ampliando a discussão sobre agentes que participam do campo, no tópico a seguir serão tecidas algumas considerações das possíveis relações entre o conceito de *expert* na perspectiva dos estudos desenvolvidos pelo GHEMAT-Brasil e o conceito de agente na perspectiva de Bourdieu.

CONCEITO DE AGENTES E O *EXPERT* EM EDUCAÇÃO: possibilidades de diálogos

Bourdieu esclarece que considerar a perspectiva de campos, “[...] significa romper com a ideia de que os cientistas formam um grupo unificado, homogêneo” (BOURDIEU, 2001, p. 91). Essa argumentação sugere que no campo, os cientistas, os agentes, são indivíduos diferentes, e essas diferenças podem estar associadas a própria individualidade de cada um, como a outros fatores, da formação, atuação profissional, competência, capacidade técnica, aptidões, ou pelas posições adquiridas dentro do próprio campo. Com relação a esses itens que também são considerados no contexto do campo, é possível ampliar quando se tem a ideia de que

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1976, p. 89).

Para Bourdieu, o campo científico é o espaço de jogo, no qual existe uma luta competitiva em prol do monopólio da autoridade científica. Esse monopólio é definido de duas maneiras inseparáveis, como capacidade técnica de falar e agir dentro na lei; e poder social concedido a um agente (BOURDIEU, 1976). Considerando essa definição e as discussões até aqui, o que podemos definir como monopólio no contexto do campo profissional da docência? Pode-se dizer que uma proposta curricular é um monopólio? Pode-se considerar o *expert* como agente? Se o *expert* for um agente, pode-se dizer que o *expert* participa como essencial na constituição monopólio da autoridade científica?

No exercício de encontrar uma resposta aproximada para esses questionamentos cabe inicialmente apresentar a definição de *expert*. Discutir sobre *experts* é falar sobre um tema bastante discutido e que abrange debates em diferentes áreas, como saúde, meio ambiente e educação. Valente *et al.* (2021) pontuam que a todo momento os *experts* estão presentes em nosso cotidiano, desde a desenvoltura em realizar atividades básicas até a destreza por questões referentes a assuntos mais complexos de uma área específica.

No contexto educacional *experts* são “Personagens chamados a opinar, dando diretivas aos governos sobre o modo de conduzir os sistemas escolares nacionais, que surgiram desde meados do século XIX, pelo menos” (VALENTE *et al.*, 2021, p. 11). Retomando aos questionamentos anteriores, pode-se considerar que no contexto educacional, pelo menos no século XIX, os *experts* participaram de forma imprescindível na constituição do monopólio da autoridade científica, pois eram eles que elaboravam propostas orientadoras para a educação no país, as quais serviam como base para o ensino e a formação de professores. Um exemplo dessa participação na constituição do monopólio ocorreu entre os anos de 1890 e 1920 no Brasil, quando relatórios produzidos dos *experts* ganham valor científico, os quais eram divulgados revistas pedagógicas e “[...] tomados como referência para a tomada de decisões, para organização das escolas e para outras produções (como os programas de ensino)” conforme esclarecem Bertini e Silva (2023, p. 11, no prelo).

Considerar o *expert* em meio as tensões entre os campos permite observar que:

[...] a posição que cada agente singular ocupa num dado momento na estrutura do campo científico é a resultante, objetivada nas instituições e incorporada nas disposições, do conjunto de estratégias anteriores desse agente e de seus concorrentes (elas próprias dependentes da estrutura do campo, pois resultam das propriedades estruturais da posição a partir da qual são engendradas) (BOURDIEU, 1976, p. 94).

Desses espaços ocupados pelos *expert*, como já mencionadas, está a relação com sua formação e experiências e o “produto” desenvolvido por eles, a *expertise*, caracterizados na produção de saberes decorrentes de sua atuação, os quais possuem um lugar indispensável no campo profissional da docência, pois, estão inseridos “[...] no processo de profissionalização, definindo os saberes de referência que deverão estar presentes na formação docente em cada época” (VALENTE; BERTINI; MORAIS, 2021, p. 14).

Bourdieu (1976) esclarece que “na luta em que cada um dos agentes deve engajar-se para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade de produtor legítimo, está sempre em jogo o poder de impor uma definição da ciência” (BOURDIEU, 1976, p. 91). Pode-se considerar que os produtos dos *experts* estão relacionados aos saberes, mas seriam os saberes que eles têm apropriação ou saberes que eles produziram? De acordo com os referenciais que embasam o conceito de *expert* em educação, os produtos dos *experts* estão relacionados aos saberes que eles produziram. Nesse sentido Valente, Bertini e Morais

(2021, p.10) afirmam que “a atuação desses personagens, ou grupos deles, em atendimento a essas demandas, tem como uma de suas finalidades a produção de saberes para o ensino e para a formação de professores”. De todo modo, não se pode descartar o fato de que essa produção decorre de apropriações e experiências anteriores.

Na luta pela sistematização e institucionalização de saberes, os elementos, os “produtos” que vão compor sua constituição estão intimamente relacionados ao reconhecimento do agente produto como autoridade legítima. Mobilizando para o contexto do campo disciplinar e do campo profissional da docência, as *expertises* também estão relacionadas ao reconhecimento do *expert*, pois eles são convocados pela legitimidade de seus feitos e contratados “pelos governos para prestar assessoria especializada na resolução de problemas práticos” (VALENTE, 2021a, p. 3).

Quando Bourdieu menciona o engajamento dos agentes para impor “o valor de seus produtos” tem-se a relação com o valor das *expertises* produzida pelo *expert* e que seriam sistematizadas. Essa *expertise* torna-se um produto coletivo e de nível elevado de padronização e objetivação, conforme argumentam Hofstetter, Schneuwly e Freymond (2017, p. 67-68): “Nas condições institucionais claramente definidas, o trabalho de *expertise* se aperfeiçoa e desenvolve fortemente os saberes que lhe dizem respeito; procedimentos, análises, testes tornam-se um produto coletivo”. Além disso, o trabalho de *expertise* “toma mais a forma de um saber pragmático da profissão, elaborado por ela num contexto particular, que reflete seu trabalho a um alto grau de padronização e de objetivação” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY; FREYMOND, 2017, p. 68). Podendo concluir dessa forma que “a *expertise* permanece estreitamente ligada à esfera da prática profissional e se refere aos saberes que a constituem” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY; FREYMOND, 2017, p. 69).

Após uma sistematização das discussões no contexto de um projeto coletivo de pesquisa, pesquisadores do GHEMAT-Brasil argumentam 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; BERTINI; MORAIS, 2021, p. 14).

O processo de estruturação do campo profissional da docência, na constituição dos saberes de referência do ensino e da formação de professores, pode ser lido a partir das

análises produzidas sobre estrutura de campo definida por Bourdieu, pois, “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” (BOURDIEU, 2003, p. 120). Ao tratar da estrutura do campo, Bourdieu (2003) reforça a ideia de que o campo está em situação de inconstância. Quando se diz que a estrutura do campo é um “*estado*” sugere que a estrutura de um campo é a forma, a condição, na qual campo se encontra em determinado momento, a partir na relação de forças, da mesma forma que no campo profissional da docência os saberes são característicos de cada época, na relação de força entre agentes/*experts*, instituições e capital científico.

CONSIDERAÇÕES

No diálogo estabelecido entre a noção de campo na perspectiva de Pierre Bourdieu, com a constituição do campo profissional da docência e dos saberes do ensino e da formação do professor, foi possível estabelecer algumas relações, especialmente no que se refere a estrutura do campo e a ação dos agentes, aqui relacionado com o conceito de *experts*.

O campo profissional da docência é marcado por um jogo de lutas, por relação de forças, que se apresentam de forma diferente em cada momento histórico, resultando no fato de que os saberes são característicos de cada época. Esses saberes que são coletivos, constituem monopólio da autoridade científica e são elaborados pelos seus agentes, os *experts*, indivíduos convocados pela legitimidade de seus feitos, formação acadêmica, atuação profissional e outros fatores.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

REFERÊNCIAS

BERTINI, L. F.; SILVA, S. A. Elementos de caracterização da expertise em educação (matemática) no Brasil, 1890-1920. **Caminhos da Educação Matemática em Revista**, 2023. No prelo.

BORER, Valérie B. Saberes: uma questão crucial para a institucionalização da formação de professores In: VALENTE, W.; HOFSTETTER, R. (Orgs.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 173-200.

BOURDIEU, P. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, 1976. Tradução de Paula Monteiro. Disponível em: <https://cienciatecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>. Acesso em: 13 de out. de 2022.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (ed.), **Handbook of Theory and research for the Sociology of Education**. Greenwood: New York, 1986. 131-164

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. “Profissionalização” e formação de professores: uma tipologia dos saberes de referência para a docência. In VALENTE, W. R. (Org.), **Ciências da educação, campos disciplinares e profissionalização**: saberes em debate para a formação de professores. São Paulo, SP: L F Editorial, 2020, p. 17-60.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: VALENTE, W.; HOFSTETTER, R. (Orgs.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. p. 113-172.

HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B., FREYMOND, M. Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação - A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX). In: VALENTE, W.; HOFSTETTER, R. (Orgs.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017a. p. 55-112.

HOFSTETTER, R., SCHNEUWLY, B., FREYMOND, M. Disciplinarização e disciplinação: as ciências da educação e as didáticas das disciplinas sob análise. In: VALENTE, W.; HOFSTETTER, R. (Orgs.). **Saberes em (trans)formação**: tema central da formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017b. p. 21-54.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, nº 74, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>. Acesso em: 11 jan. 2023.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 - 356, 2015. Disponível em:
<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337>.
Acesso em: 11 out. 2022.

SAPIRO, G.; BUSTAMANTE, M. Translation as a Measure of International Consecration. Mapping the World Distribution of Bourdieu's Books in Translation. **Sociologica**, [S.L.], n. 2-3, p. 0, 2009. Società Editrice Il Mulino. <http://dx.doi.org/10.2383/31374>.

TARDIF, M. Prefácio. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Ciências da educação, campos disciplinares e profissionalização: saberes em debate para a formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2020, p. 07-12.

VALENTE, W. R. Apresentação. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Ciências da educação, campos disciplinares e profissionalização: saberes em debate para a formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, p. 13-16, 2020a.

VALENTE, W. R. Matemática, educação e história da educação matemática: campos disciplinares e o saber profissional do professor que ensina matemática. In: VALENTE, W. R. (Org.). **Ciências da educação, campos disciplinares e profissionalização: saberes em debate para a formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, p. 187-210, 2020b.

VALENTE, W. R. Os *experts* e os currículos de matemática. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e21090, 2021a. DOI: 10.26571/reamec.v9i3.13033. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/13033>. Acesso em: 25 jan. 2023.

VALENTE, W. R.; MORAIS, R. S. Dos saberes matemáticos à matemática do ensino e o papel do expert: pesquisas em história da educação matemática. In: VALENTE et al. (Org.). **Experts: saberes para o ensino e para formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, p. 59-86, 2021.

VALENTE, W. R. Oito temas sobre história da educação matemática. **REMATEC – Revista de Educação Matemática**, v. 8, n. 12, p. 22-50, jan./jun. 2013.