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

Disputas en los procesos de elaboración curricular: el Programme de la classe de troisième de Mathématiques (1997–1999) en Francia

SIDNEIA ALMEIDA SILVA[1*], MARC MOYON[2], LUCIANE DE FATIMA BERTINI[3]
[1]Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, SP, Brasil. [2]Universidade de Limoges, Limoges, França. [3]Universidade Federal de São Paulo, Diadema, SP, Brasil. *Autora correspondente. *E-mail: sidnéia.almeida@unifesp.br*.

Resumo: Este trabalho analisa os processos de elaboração do Programme de la classe de troisième de Mathématiques, publicado na França entre 1997 e 1999, no que diz respeito à definição dos saberes do ensino e da formação de professores que ensinam matemática. Para a escrita da pesquisa histórica, são considerados estudos brasileiros e franceses. O trabalho apoia-se nos estudos de Hofstetter e Schneuwly sobre o conceito de expert e a produção de saberes, bem como em Bourdieu, para a compreensão dos campos e dos agentes. Foram mobilizados documentos normativos, cartas, pareceres, registros de reuniões, entre outras fontes, que permitiram construir uma perspectiva histórica dos processos, das negociações e dos bastidores da elaboração curricular, identificando a participação de agentes e experts, assim como as interações e tensões entre diferentes campos.

Palavras-chave: história da educação matemática; ensino secundário; produção curricular; experts.

Abstract: This work analyzes the process of developing the *Programme de la classe de troisième de Mathématiques*, published in France between 1997 and 1999, focusing on the definition of knowledge for teaching and for the education of mathematics teachers. The study considers Brazilian and French scholarship on historical research and draws on Hofstetter and Schneuwly's studies on the concept of expert and the production of knowledge, as well as on Bourdieu's work to understand the fields and agents involved. Normative documents, letters, *expert* opinions, meeting records, and other sources were analyzed, providing a historical perspective on the processes, negotiations, and behind-the-scenes dynamics of curriculum development and allowing the identification of the participation of agents and *experts*, as well as the interactions and tensions among different fields.
Keywords: history of mathematics education; secondary education; curriculum development; experts.

Resumen: Este trabajo analiza los procesos de elaboración del *Programme de la classe de troisième de Mathématiques*, publicado en Francia entre 1997 y 1999, en lo que respecta a la definición de los saberes de la enseñanza y de la formación de profesores que enseñan matemáticas. Para la construcción de la investigación histórica, se consideran estudios brasileños y franceses. El trabajo se apoya en los estudios de Hofstetter y Schneuwly sobre el concepto de experto y la producción de saberes, así como en Bourdieu, para comprender los campos y los agentes. Se utilizaron documentos normativos, cartas, dictámenes, actas de reuniones y otras fuentes, que permitieron construir una perspectiva histórica de los procesos, las negociaciones y los entresijos de la elaboración curricular, identificando la participación de agentes y expertos, así como las interacciones y tensiones entre diferentes campos.

Palabras clave: historia de la educación matemática; educación secundaria; elaboración curricular; expertos.

https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e424
e-ISSN: 2238-0094

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 et al. (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 elaboração de documentos curriculares 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[1] analisa os processos de elaboração do *Programme de la classe de troisième de Mathématiques*[2] (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 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.

---

[1] Este artigo é parte de um trabalho mais amplo que envolveu a pesquisa de doutorado-sanduíche financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) no processo de nº 2024/08927-0, também em diálogo com as atividades do projeto temático "Produção, circulação e apropriação da matemática e sua história para o ensino e formação de professores na França e no Brasil, século XX" e da pesquisa de doutorado na Universidade Federal de São Paulo, também financiada pela FAPESP, no processo de nº 2022/10635-2. Agradecemos a Wagner Rodrigues Valente pelo apoio ao desenvolvimento da investigação, bem como a Sandrine Chaumeton, responsável pelo FP-HEL; a Abdelkader Necer, representante do IREM de Limoges; e à secretária Sophie Queille. Estendemos nossos agradecimentos à equipe dos Archives nationales de France, em Paris.

[2] 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*.

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.

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; Garnica & Souza, 2012; Moyon, 2025; Thuillier, 2005; Valente, 2021; Valente et al., 2021). Foram utilizados na análise os estudos de Hofstetter e Schneuwly (2021) e de outros autores na compreensão do conceito de *expert* e da produção de saberes; e de Bourdieu (2003) nas discussões sobre o conceito de campo.

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 [...] O documento é monumento" (Le Goff, 1990, p. 548-549), e isso implica 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, dentre 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).

Na compreensão da elaboração dos documentos curriculares e da reorganização curricular, considerou-se a *Charte des programmes* (MEN, 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 essa produção "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[3]. Segundo Silva et al. (2025), a construção de inventários pode ser compreendida como uma "ferramenta dinâmica para identificar, sistematizar e socializar documentos" (p. 52) 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, art. L. 211-1, tradução própria).

[3] A construção dos inventários no FP-HEL e no IREM de Limoges pode ser consultada em Silva et al. (2025).

As fontes mobilizadas nesta investigação totalizam 31 documentos (1997-1999), dentre 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 (APMEP)[4]; 2 pareceres do Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE)[5]; 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 a escolha desses documentos segue os dizeres de Garnica e Souza (2012, p. 40) quando argumentam que as fontes são como "resíduos de que o historiador [...] dispõe" ou "os resíduos que os historiadores 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 consequentemente implica 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)

[4] A APMEP foi criada em 1910 a partir da iniciativa de professores parisienses (Barbazo, 2010).

[5] 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 (MEN, 2025).

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), "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" (p. 120).

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 (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* (MEN, 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.

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[6].

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.° 90-179, de 23 de fevereiro de 1990*, insere-se no movimento de reorganização curricular iniciado pela Lei de Orientação de 1989 (Bret & Heurdier, 2019).

O Decreto estabelece em seu artigo 1º 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 2º, era emitir pareceres e apresentar propostas ao Ministro da Educação Nacional "sobre a conceção geral dos currículos, os principais objetivos a atingir, a adequação dos currículos e das áreas disciplinares

[6] 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 no portal Persée (www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1991_num_34_1_1528) e no *site* do Ministério da Educação (https://www.education.gouv.fr).

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 3º: "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 5º, o CNP era composto por "vinte e dois membros, 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 et al. (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 (MEN, 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* (MEN, 1998).

O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO PROGRAMME DE LA CLASSE DE TROISIÈME DE MATHÉMATIQUES (1997-1999)

O *Programme de la classe de troisième des collèges (MEN, 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[7]. 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 (MEN, 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

[7] Os documentos jurídicos e os pareceres que fundamentam o *Programme de la classe de troisième des collège* são: a *Lei de Orientação n° 89-486, de 10 de julho de 1989*, que reorganizou o sistema educativo; o *Decreto n° 90-179, de 23 de fevereiro de 1990*, que criou o CNP; o *Decreto n° 96-465, de 29 de maio de 1996*, relativo à organização dos programas; e uma série de *arrêtés* 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 (MEN, 1998).

departamentais de documentação educacional"[8] (MEN, 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[9].

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 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*.

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). Essa primeira versão não representava apenas uma organização preliminar do documento, mas materializava uma seleção inicial dos saberes e das competências considerados legítimos para o ensino de matemática na classe *troisième*.

[8] O Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP), criado pelo *Decreto nº 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 no Portail National des Archives (https://francearchives.gouv.fr/fr/authorityrecord/FRAN_NP_003131).

[9] As publicações oficiais podem ser consultadas no *site* do Ministério da Educação (https://www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports-89558).

Dominique Raulin[10], professor de matemática e que foi membro do CNP, esclarece sobre os bastidores da produção de documentos curriculares 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* [ênfase adicionada] (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 própria).

De acordo com o esclarecimento de Raulin (2006), o CNP atuava na mediação da elaboração, como representante do campo científico; e a DESCO[11] 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.

Essa configuração ilustra as posições de poder dentro do processo produtivo, no qual os *experts* tinham uma autonomia relativa e dependiam das demandas de outras instâncias. No entanto, essa configuração muda parcialmente com a publicação do projeto para consulta nacional, pois academias, sindicatos, associações profissionais e professores passaram a opinar sobre a proposta.

No contexto dessa consulta, foi identificado o *Document d'Accompagnement du Programme de Troisieme en Mathematiques*[12], aqui referido como documento de acompanhamento, com data de publicação em 14 de janeiro de 1998. O documento continha 15 páginas e orientava a aplicação do programa de Matemática. A publicação do documento de acompanhamento pode também ser identificada como uma abertura para manifestação de outros agentes, que pode, ao mesmo tempo, ser interpretada

[10] 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).

[11] 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 aparece no Portail National des Archives (https://francearchives.gouv.fr/fr/authorityrecord/FRAN_NP_002977).

[12] 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 "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*.

como uma tentativa da administração de procurar direcionar a implementação e talvez a interpretação sobre a proposta. Esse movimento mostra uma tensão entre a abertura à consulta e a manutenção do controle institucional sobre a condução do processo curricular.

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 Tecnologias da Informação e Comunicação (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 elucida 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[13] de forma mais ampla ressaltavam, dentre outros aspectos, que o programa elaborado era pertinente, porém denso para a carga

[13] 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. 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).

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.

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).

Considerando os pareceres mencionados anteriormente, notam-se quatro tensões principais. A primeira refere-se à relação entre a extensão dos conteúdos e a carga horária disponível; a segunda, à seleção e à hierarquização dos saberes

matemáticos, especialmente em geometria, estatística, aritmética e proporcionalidade; a terceira refere-se às condições de implementação do programa, envolvendo equipamentos, uso das tecnologias, documentos de acompanhamento e formação docente; e a quarta está relacionada à participação dos professores, dos sindicatos e das associações no processo de elaboração.

Entre elas, as disputas sobre a seleção dos conteúdos e a viabilidade de sua implementação foram as mais diretamente relacionadas à configuração do programa, pois orientaram revisões posteriores sobre tópicos como vetores, cálculo literal e estatística. Já as críticas à participação e à clareza das competências evidenciam que as disputas não se restringiam ao que ensinar, mas abarcavam também quem poderia intervir nessa definição.

Convocações e reuniões técnicas com os *experts* (março-junho de 1998)

Os pareceres mencionados no item anterior foram encaminhados aos membros do GTD, para auxiliar as reuniões de avaliação e revisão do projeto. No período de março a maio de 1998, a DESCO A4, por intermédio do *Bureau du Contenu des Enseignements* e sob a coordenação de Dominique Raulin[14], formalizou a participação de integrantes do grupo por meio de cartas[15] de convocação e atestados de presença. Esses documentos 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.

O GTD reunia representantes de diferentes espaços profissionais e com experiências distintas: inspetores, professores universitários, formadores de professores e docentes da educação básica. Dentre os convocados, estavam Paul Attali, Antoine Bodin, François Pluvinage e Guy Renault, e seu papel não se limitava à emissão de opiniões individuais, pois atuavam como mediadores entre as manifestações das academias, dos sindicatos e das associações profissionais e as exigências administrativas do Ministério. Nesse processo, contribuíram para selecionar quais críticas seriam incorporadas, reformuladas ou deixadas de fora da versão posterior.

Essa contribuição dos *experts* não ocorria de forma isolada, pois o trabalho estava vinculado a uma demanda do Ministério e era submetido às avaliações do CNP,

[14] 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).

[15] 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 3ª, considera-se que elas estavam relacionadas à continuidade da elaboração, tendo em vista que era responsabilidade do grupo técnico.

do CSE e das demais instâncias responsáveis pela aprovação. Desse modo, a *expertise* resultante da ação dos *experts* configurava-se como uma atividade coletiva para responder a um problema definido pela administração.

Essa dinâmica aproxima-se da caracterização de Hofstetter e Schneuwly (2021) quando afirmam que os *experts* participaram "de um procedimento que é de algum modo externo a ele[s]" (p. 20), procedimento que 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, interessado 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.

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. Nesse estágio do processo de elaboração, o GTD e a Inspeção Geral assumiram uma posição mediadora, sistematizando de forma concreta as tensões entre as sugestões e críticas externas e as escolhas do grupo.

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. Esse momento, em que o CNP condiciona a aprovação à revisão de determinados conteúdos, sugere uma mudança em sua posição no processo: de uma instância de acompanhamento científico para uma instância de intervenção direta na definição dos saberes do documento. Uma atuação que impactou a autonomia relativa do grupo elaborador.

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

tempo escolar ilustram uma disputa entre o campo disciplinar (hierarquização e legitimidade dos saberes) e o campo profissional da docência (condições de implementação e viabilidade pedagógica).

Poucos dias depois, em 1º 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. A intervenção do CSE alterou a recomendação defendida pelo CNP e recolocou no programa um conteúdo que havia sido questionado. A disputa em torno dos vetores evidencia uma mudança na relação de forças: ainda que o CNP tivesse legitimidade científica, sua posição não foi suficiente para encerrar a decisão. Outra instância oficial também conseguiu interferir na redação final do programa. Desse modo, tem-se que os saberes sistematizados resultaram das negociações entre o que era considerado legítimo para o campo disciplinar da matemática, possível de ser organizado pela administração, e o que era realizável pelos profissionais do campo profissional da docência.

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 decisão final, condicionada à assinatura do ministro, permite uma leitura mais ampla sobre o poder das instituições, das instâncias consultivas e dos *experts* no processo curricular. Esses agentes puderam propor, revisar e negociar o documento, mas não dispunham de autonomia plena para defini-lo de forma independente, uma vez que a validação final permanecia vinculada ao Ministério. 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, p. 31) mediadas pelas tensões entre os campos.

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 (MEN, 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).

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*e*, 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 3e*, 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.

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, seu processo de produção mostra que o currículo não corresponde apenas ao documento final publicado, mas resulta de escolhas, negociações e disputas entre diferentes agentes e instâncias.

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, mediadas no âmbito do GTD de matemática por seus *experts*, instâncias e instituições convocados para participar do processo.

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. A análise ilustrou que a constituição dos saberes envolveu movimentos de seleção, retirada, reinserção, hierarquização e adequações.

Além de aspectos dos conteúdos, houve outras tensões, como a definição da carga horária, considerada insuficiente diante da 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 elucida 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. Desse modo, tem-se que as referências para a formação de professores não foram constituídas apenas em documentos específicos de formação. Elas também apareceram nas discussões sobre as condições necessárias para que os professores pudessem interpretar e colocar em prática o programa.

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 nesse tipo de produção. 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 do campo acadêmico, no processo.

Apesar dessa centralidade, principalmente nos pareceres, foram identificados indicações e questionamentos 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 assumiu uma função pedagógica e apresentou exemplos de prática e orientações metodológicas. Isso reforça a ideia de uma participação desigual entre os campos: os representantes do campo disciplinar e do Estado ocuparam posições mais diretas na seleção e na validação dos conteúdos; e as demandas do campo profissional da docência apareceram com destaque nos pareceres e nos documentos destinados à implementação do programa.

A contribuição original deste trabalho ocorre na reconstrução dos bastidores do *Programme de Mathématiques de troisième* a partir de documentação diversificada (pareceres, cartas, registros de reuniões e textos normativos), articulando três acervos

franceses. Além disso, sistematiza etapas e categorias analíticas que levam a uma periodização do que ocorreu nesse processo produtivo, identificando atores, instâncias e tensões, tratando o currículo como produto histórico negociado e oferecendo um modo de análise que pode ser utilizado em pesquisas futuras.

REFERENCIAS

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: (Se) former au métier d'enseignant du secondaire à partir d'analyses de pratiques* (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* [Tese de doutorado, École des hautes études en sciences sociales]. https://theses.fr/2010EHES0106

Bertini, L. de 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. https://periodicos.ifs.edu.br/periodicos/caminhos_da_educacao_matematica/article/view/1574

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), Artigo e2023003. https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n46.pe2023003.id567

Bourdieu, P. (2003). *Questões de sociologia* (M. S. Pereira, Trad.). Fim de Século.

Bret, D., & Heurdier, L. (2019). Les colloques académiques de 1989: Une occasion manquée pour légitimer la création du CNP. *Carrefours de l'éducation*, (47), 37–52. https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2019-1-page-37?lang=fr

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. https://doi.org/10.3917/pox.098.0085

D'Enfert, R., & Kahn, P. (Eds.). (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. https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2019-1-page-23?lang=fr

França. (1989, 10 de julho). 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

França. (1990, 23 de fevereiro). 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/LEGITEXT000006075476

França. (2004, 20 de fevereiro). 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

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. https://www.persee.fr/issue/inrp_1295-1234_2002_ant_1_3

Garnica, A. V. M., & Souza, L. A. de. (2012). *Elementos de história da educação matemática*. Cultura Acadêmica. https://www.culturaacademica.com.br/catalogo/elementos-de-historia-da-educacao-matematica/

Heurdier, L. (2019). Le Conseil national des programmes (1990–2005). *Carrefours de l'éducation*, (47), 11–22. https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2019-1-page-11?lang=fr

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2021). A (ir)resistível institucionalização dos experts em educação (W. R. Valente, Trad.). 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 a formação de*

professores (pp. 15–38). Livraria da Física. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:155650

Latour, B. (2000). *Ciência em ação: Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora* (I. C. Benedetti, Trad.; J. de P. Assis, Rev. da trad.). Editora Unesp.

Le Goff, J. (1990). *História e memória* (B. Leitão, I. Ferreira, & S. F. Borges, Trads.). 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), Artigo e2023001. https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2023.n46.pe2023001.id565

Ministère de l'Éducation nationale. (1992). Charte des programmes. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, (8), 487–492.

Ministère de l'Éducation nationale. (1998, 15 de outubro). 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

Ministère de l'Éducation nationale. (2025). *Les organismes consultatifs*. Recuperado em 29 de julho de 2026, de https://www.education.gouv.fr/les-organismes-consultatifs-9314

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, século XX* (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

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

Raulin, D. (1996). L'élaboration des programmes du secondaire. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (12), 99–103. https://doi.org/10.4000/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. https://anais.ghemat-brasil.com.br/index.php/STI/article/view/182

Silva, S. A., Moyon, M., & Bertini, L. de F. (2025). Um inventário dos documentos curriculares na França entre o FP-HEL 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. https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/12990

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., 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.

Sidnéia Almeida Silva: Doutoranda em Educação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), com período de doutorado sanduíche na Université de Limoges, França. Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Integrante do Grupo Associado de Estudos e Pesquisa sobre História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil). Desenvolve pesquisas em História da Educação Matemática, produção curricular, ensino de Estatística e formação de professores que ensinam Matemática.

E-mail: sidneia008@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-5799-4745

Marc Moyon: Doutor em História das Ciências pela Université de Lille, França. Professor titular da Université de Limoges e pesquisador do XLIM Research Institute. Atua na História da Matemática, com ênfase na matemática medieval, nas traduções árabe-latinas e na História da Educação Matemática dos séculos XIX e XX. Desenvolve pesquisas e ações nacionais e internacionais voltadas à integração da História da Matemática ao ensino e à formação de professores.

E-mail: marc.moyon@unilim.fr
https://orcid.org/0000-0002-5773-5513

Luciane De Fátima Bertini: Pós-doutora pela Université de Limoges, França. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora associada da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), onde atua na graduação e na pós-graduação. Presidenta do Grupo Associado de Estudos e Pesquisa sobre História da Educação Matemática (GHEMAT-Brasil). Desenvolve pesquisas em História da Educação Matemática, com ênfase na formação de professores e no ensino de Matemática em perspectiva histórica.

E-mail: luciane.bertini@unifesp.br
https://orcid.org/0000-0003-0948-4745

Recebido em: 16.03.2026
Aprovado em: 30.06.2026
Publicado em: 03.08.2026

Editor-associado responsável:
Carlos Eduardo Vieira (UFPR)
E-mail: cevieira9@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6168-271X

Rodadas de avaliação:
R1: três convites; dois pareceres recebidos.

Como citar este artigo:
Silva, S. A., Moyon, M., & Bertini, L. de F. Disputas em processos de elaboração curricular: o *Programme de la classe de troisième de Mathématiques* (1997-1999) na França. *Revista Brasileira de História da Educação, 26,* e424. DOI: https://doi.org/10.4025/rbhe.v26.2026.e424

Financiamento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por meio do processo nº 2024/08927-0.

A RBHE conta com apoio da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) e do Programa Editorial (Chamada Nº 30/2023) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Licenciamento:

Este artigo é publicado na modalidade Acesso Aberto sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 (CC-BY 4).

Disponibilidade de dados:

Parte do conjunto de dados que fundamenta os resultados deste estudo está disponível no próprio artigo. Os demais dados permanecem sob a guarda dos autores, devidamente organizados e armazenados em um drive.