

# “Intellectual? Não”,<sup>1</sup> expert.

Rosilda dos Santos Morais<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Guarulhos, Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde, São Paulo, SP, Brasil.

*Outra coisa que não parece ser entendida pelos outros é quando me chamam de intelectual e eu digo que não sou. De novo, não se trata de modéstia e sim de uma realidade que nem de longe me fere. Ser intelectual é usar sobretudo a inteligência [...]. Ser intelectual é também ter cultura [...]. Literata também não sou porque não tornei o fato de escrever livros “uma profissão”, nem uma “carreira”. Escrevi-os só quando espontaneamente me vieram, e só quando eu realmente quis [...].* (Clarice Lispector)<sup>2</sup>

## RESUMO

Este texto tem como objetivo problematizar os conceitos de “intelectual” e “*expertise e experts*” com o propósito de trazer elementos para um debate em curso em pesquisas que investigam processos constitutivos de saberes na formação de professores e no ensino. Para a discussão considerou-se como questão norteadora a que segue: “Seriam os conceitos ‘intelectual’ e ‘expert’ sinônimos?”, demanda recorrente das referidas pesquisas. A narrativa foi elaborada com base em pesquisas que investigam a evolução do “campo intelectual”, bem como processos constitutivos do “campo ciências da educação”.

**Palavras-chave:** Saberes; Intelectuais; Experts; História da Educação Matemática.

## “Intellectual? No”, expert.

## ABSTRACT

This paper aims to problematize the concepts of “intellectual” and “*expertise and experts*” with the purpose of bringing elements to an ongoing debate in research that investigates processes that constitute knowledge in teacher training and teaching. For the discussion, the following guiding question was considered: “Are the concepts ‘intellectual’ and ‘expert’ synonyms?”, recurrent demand of the cited researches. The narrative was elaborated based on researches that investigate the evolution of the “intellectual field” as well as researches that analyses constitutive processes of the “sciences field of education”.

**Keywords:** Know-how (*savoir-faire*); Intellectuals; Experts; History of mathematics education.

<sup>1</sup> Este é o título de uma das crônicas de Clarice Lispector no seu livro “Todas as Crônicas” (2018).

<sup>2</sup> Crônica “Intellectual? Não.”, de Clarice Lispector.

## UM DISPARADOR DESTA ESCRITA...

O objetivo deste texto é trazer contribuições para a grande área de pesquisa história da educação matemática com respeito a uma discussão em curso no Grupo de Pesquisa<sup>3</sup> que esta autora está vinculada. Trata-se da temática “*expertise e experts*”, conceitos que vêm sendo mobilizados em pesquisas em curso nesse Grupo.<sup>4</sup> Para esta escrita, dois eixos condutores foram considerados. Um primeiro que discute, de forma breve, a evolução do “campo intelectual” na contemporaneidade – caso francês – a partir da produção de Christophe Charle (1985), *Naissance des Intellectuels Contemporains (1860-1898)*”,<sup>5</sup> e um outro que aborda “*expertise e experts*” em educação a partir de referências francesas, canadenses, genebrinas (Hofstetter, R., Schneuwly, B.; Freymond, M., & Bos, F. (colaboração), 2017; Veitl, P., 2005; Tochon, 2004; Lang, 2009; Lenoir, 2004; Burke, 2015; Valente 2017). Essas últimas têm orientado as pesquisas desta autora.

Esta escrita intenta situar o que vem sendo considerado nas pesquisas do Grupo por “*expertise e experts* em educação” em contraste com o conceito “intelectual”. Trata-se, sobretudo, de melhor situar conceitos caros à pesquisa em curso no GHEMAT-Brasil. Para tanto, interroga-se: o que dizem algumas pesquisas sobre conceitos como “intelectuais” e “*experts*”? Podem ser, eles, caracterizados como sinônimos a partir dessas pesquisas?

## PRIMEIRAS NOTAS – O NASCIMENTO DOS INTELECTUAIS CONTEMPORÂNEOS<sup>6</sup>

Pode-se interrogar, a partir das palavras de Clarice Lispector na epígrafe, como caracterizar um intelectual. É este um conceito dado ou se trata de um produto histórico? Burke (2015) afirma que ele é empregado, em especial, “no sentido do escritor ou erudito que se posiciona sobre questões públicas” (p.51). Partindo dessa concepção, Clarice Lispector pode não ser mesmo intelectual... Contudo, seria ingênuo fechar esta discussão nesses dois excertos... Como tantos outros, esse conceito só faz sentido se historicizado. E, claro, os limites deste texto, bem como os desta autora, não possibilitarão um trabalho efetivo a esse respeito, até porque outros já fizeram.<sup>7</sup> Trata-se ele, apenas, de uma afetação,

<sup>3</sup> Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática do Brasil (GHEMAT-Brasil).

<sup>4</sup> “*Expertise e Experts*” é tema de pesquisa, atrelados a outros, de dois grandes projetos do GHEMAT-BRASIL. Um primeiro que se refere a um dos eixos do Projeto Temático financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), intitulado “A Matemática na Formação de Professores e no Ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990” (Valente [coord.], Bertini, Pinto & Morais, 2017), Processo n. 2017/15751-2; e um segundo, intitulado “Os Experts e a Sistematização da Matemática para a formação de professores dos primeiros anos escolares, 1890-1990”, que é financiado pelo CNPQ, em chamada MCTIC/CNPq No 28/2018 – Universal. Faixa C.

<sup>5</sup> Este texto foi traduzido no Brasil sob o título “Nascimento dos intelectuais contemporâneos (1860-1898)” por Maria Helena Camara Bastos (Revisado por Maria de Lourdes Cauduro) no ano de 2003. Foi essa a obra consultada para a escrita deste texto.

<sup>6</sup> “O nascimento dos Intelectuais Contemporâneos” é parte do título da pesquisa de Christophe Charle (1985).

<sup>7</sup> Cite-se, por exemplo, a pesquisa de Christophe Charle (1985) *“Naissance des Intellectuels Contemporains (1860-1898)”* – tomada como eixo norteador das discussões sobre este tema neste texto – bem como a pesquisa de Jean-François Sirinelli, *Le hasard ou la nécessité? Une histoire en chantier: l’histoire des intellectuels*. In: Vingtième Siècle, revue d’histoire, n. 9, janvier-mars 1986. Pp.97-108.

um “sopro” que visa estabelecer uma “diferenciação” entre o que vem sendo caracterizado por esta autora como *experts* em educação e o conceito – historicamente construído o qual, por si só, se constitui em campo de pesquisa – intelectual.

“O Caso Dreyfus”, do romancista Émile Zola, França (1894-1906), é um dos mais conhecidos para se iniciar uma discussão acerca dessa historicização. Zola é reconhecido como um intelectual,<sup>8</sup> à sua época, no sentido expressado por Burke. Foi ele quem liderou o grupo que afirmava que o oficial de artilharia Alfred Dreyfus (1859-1935) – judeu, que havia sido julgado, condenado e levado à prisão perpétua na Ilha do Diabo, por alta traição por divulgar segredos militares aos alemães – era, na verdade, inocente. Preso em 1894, um segundo julgamento é realizado em 1898, mas sem sucesso em função da insuficiência de provas. Dreyfus segue preso...

Esse caso disparou a fúria de Zola, que escreveu uma carta ao presidente da república francesa, M. Félix Faure, sob o título “*J’Accuse...! Lettre au Président de la République*”.<sup>9</sup> Zola fez duras críticas ao presidente afirmando que Dreyfus era inocente e vítima de uma trama política antisemita, “uma vergonha estampada no rosto da França” e ressaltou que seria a Félix Faure que a história registraria tamanho crime social.<sup>10</sup>

Christophe Charle (2003) é um estudioso da evolução das estruturas do “campo intelectual”<sup>11</sup> e toma “o caso Dreyfus” como fio condutor de suas discussões. Por considerá-lo revolucionário, acredita que ele pode servir de espectro para discernir as transformações sociais que afetaram os intelectuais na segunda metade do século XIX. Diz Charle (2003) que “quando do caso Dreyfus, os intelectuais reivindicam um poder simbólico e uma identidade coletiva sancionado pela aparição de um novo termo” (p.142).

Considerados, então, como profissionais de bens simbólicos, a partir do recenseamento de 1876, Charle identifica uma sensível mudança nas categorias de recrutamento de intelectuais quando do caso Dreyfus. Diz ele que em 1876 foram recenseados 4173 “homens de letras, cientistas e publicitários”, contra 7432 em 1901.<sup>12</sup> Nesse último caso, duas categorias são identificadas, a de “homens de letras e jornalistas” de um lado, e de “publicistas” de outro. Contudo, poder-se-ia juntar, a esses, outros intelectuais potenciais, como diz Charle, procedentes de outras profissões liberais, de meios capitalistas e de professores do ensino secundário. Embora numerosos, o que poderia constituir um grupo dividido em partidos, seu efetivo era muito restrito para que tivessem consciência coletiva elitista, o que implicaria intervenção no debate político. Identifica-se, aqui, uma nova característica dos grupos intelectuais com destaque para “consciência coletiva”, o que parece ser uma característica fundamental desses grupos. Essa mudança no campo é produzida, de acordo com Charle (2003), pela urbanização, elevação do “nível de instrução primária, secundária e superior, a explosão da imprensa

<sup>8</sup> Disponível em: <http://expositions.bnf.fr/zola/zola/pedago/fiches/dreyfus6.pdf> Acesso em 09 dez. 2018.

<sup>9</sup> Eu acuso! Carta ao Presidente da República.

<sup>10</sup> Disponível em <http://www.omarrare.uerj.br/numero12/pdfs/emile.pdf> Acesso em: 07 dez. 2018.

<sup>11</sup> Charle (2003) se apropria do conceito de campo de P. Bourdieu: “o campo intelectual”, isto é, o espaço social e ideológico no interior do qual pensam e se situam os intelectuais” (p.155).

<sup>12</sup> Charle (2003) afirma que “o caso Dreyfus” marcou a entrada de universitários na cena política, isto é, passaram eles a serem considerados “intelectuais funcionários”, mas que esses não foram contabilizados nesse recenseamento.

e da edição – é sem dúvida a origem da mudança dos modos de ação utilizados pelos intelectuais” (p.143).

O crescimento de uma categoria social, diz Charle, só poderá ser acompanhado de uma tomada de consciência se as estruturas internas dessa categoria o favorecem” (p.144). Que estruturas subsidiam tal crescimento? Um elemento característico no caso analisado por esse pesquisador se refere à estrutura geográfica possibilitada pelos grandes estabelecimentos literários ou científicos, antigos ou novos, na cidade de Paris (e região), que concentrava 50% dos intelectuais recenseados em 1876 e 1901. Para esses intelectuais, havia uma equivalência entre o campo profissional e a capital, estrutura extremamente centralizada do campo intelectual francês.

No processo evolutivo das estruturas do campo intelectual, Charle (2003) destaca a formação de grupos literários ou ideológicos, diferente do que se verificava na primeira metade do século XIX. O campo literário, por exemplo, divide-se em três setores, que correspondem a três tipos de público e três tipos de literatura: o setor acadêmico, o intermediário e o de vanguarda. Com as reformas dos anos 1880-1890, os universitários, reconhecidos como intelectuais desde o recenseamento de 1901, não formam uma categoria homogênea, caso dos três primeiros quartos do século XIX. Nesses termos, nenhum universitário, com exceção dos mais reconhecidos pela Sorbonne ou pelo Collège de France, é um intelectual no sentido dado no “caso Dreyfus”. Charle afirma que a reforma universitária mudou completamente os valores até então dominantes.

Os intelectuais nos países anglo-saxões são confundidos no sentido das “profissões”, isto é, das profissões liberais; na Rússia “inteligência” designa uma elite cultural radical afastada do poder e das massas; na França, ao contrário, o termo intelectual permite todos os equívocos, oscila entre duas significações: uma restritiva como no Leste (detentor de um tipo particular de capital que o isola do resto das outras categorias sociais), mas sem que isso implique uma conduta política; mais ampla como no Oeste (não exercendo nem um trabalho manual nem responsabilidades políticas ou administrativas) que pode, portanto, servir de porta-voz às outras classes ou frações de classe. (Charle, 2003, p.156)

Como assumido no início deste texto, a intenção em trazer aqui a problemática da evolução do campo intelectual trata-se de um “sopro”, um movimento que tem por intenção reforçar que o conceito “intelectual” deve ser historicizado, considerado como um produto cultural, não naturalizado. É preciso se interrogar do que se fala, sobre o que se fala, e de quando se fala, ou seja, situar historicamente tal conceito.

Do exposto até aqui identificam-se elementos que contribuem com esse debate a partir da criação de grupos, da mudança de *status*, ora intelectuais no sentido dado ao “caso Dreyfus”, ora assumindo sentidos outros. Intelectuais pró-Dreyfus, intelectuais anti-Dreyfus, embora estivessem “parcialmente de acordo sobre sua legitimidade para intervir no debate político, o fazem em nome de valores divergentes” (Charle, 2003, p.151).

Fato é que, de acordo com Charles, a época do “caso Dreyfus” é “aquela em que o campo intelectual adquire suas estruturas, se não definitivas ao menos mais completas. Dessas novas estruturas, decorriam as novas formas de consciência social e política dos intelectuais que permanecem de uma maneira geral até hoje” (Charle, 2003, p.155).

### **EXPERTISE E EXPERT – PROCESSOS CONSTITUTIVOS**

Se o conceito “intelectual” é produto histórico, como caracterizar os conceitos “*expertise* e *expert*”? Serão eles, também, produtos históricos?

Veitl (2005) afirma que, de início, a palavra *expertise* (século XIV) era compreendida como habilidade, experiência; depois passou a ser nomeada como *expertice* (1580, Montaigne), assumindo empregos paralelos ao do substantivo *expert*. Diz esse pesquisador que essa palavra, muito usada no inglês como *Know-how*, no francês significa « *savoir-faire* », saber-fazer. Veitl afirma, recorrendo a Philippe Minard, que a emergência da palavra *expertise* advém da demanda de uma competência nova em função da implantação de uma estatística industrial com o objetivo da “Vontade de saber a serviço do Estado”. Com respeito ao conceito *expert* afirma que, em princípio, ele é empregado como um adjetivo no sentido de “alerta, habilidade” (« *alerte, adroit* »). Depois do início do século XIV esse conceito é aplicado, precisamente, a uma pessoa que adquire por experiência uma grande habilidade, competência.

Tais conceitos, *expert* e *expertise*, de acordo com Veitl (2005), carregam consigo problemas de definição por serem ambíguos. Essa condição se dá pelo fato de os próprios atores, na maioria das vezes, não se reconhecem como tal, como *experts*, como sujeitos da *expertise*. Para esse mesmo pesquisador,

[...] a prática da *expertise* e o qualificativo de *expert* são vistos como uma propriedade situacional. Em outras palavras, eles se referem a um *status* que é reivindicado para dar peso a argumentos desenvolvidos [...] valorizando uma competência, um saber, relacionado ao exercício de um ofício.<sup>13</sup> (Veitl, 2005, p.17, tradução nossa)

De acordo com Yves Lenoir (2004, p.14-15, tradução nossa) “a noção de *expert* não tem nada a ver com a de erudição, nem guarda relação com a de sábio e, no campo do ensino, com a figura do mestre sábio”.<sup>14</sup> Apoiado em Blau (1955) afirma que “o *expert* se define por suas competências: ele não se define apenas por seu saber, mas por um saber-

<sup>13</sup> *a pratique de l'expertise et le qualificatif d'expert sont vécus comme une propriété situationnelle. Autrement dit, ils renvoient à un statut que l'on revendique pour donner du poids aux arguments développés [...] à valorise une compétence, un savoir, liés à l'exercice d'un métier.*

<sup>14</sup> *Si la notion d'expert n'a plus rien à voir avec celle d'érudit, il e n'est même au regard de celle de savant et, dans le champ de l'enseignement, avec la figure du maître savant [...].*

fazer (*le savoir-faire*) ou, melhor, por um saber-agir (*le savoir-agir*) que o distingue de outros sobre uma questão ou em um domínio dado”.<sup>15</sup>

Falando sobre a produção de saberes no campo pedagógico nos séculos XIX e XX, Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly, Mathilde de Freymond (com a colaboração de François Bos) identificam novos atores, individuais e coletivos em diferentes postos, com diferentes perfis, atribuições e com produções constantes. Nesse cenário “a pedagogia é primeiramente assunto de ‘homens de bem’, pastores, professores, filantropos, que têm por missão construir uma escola pública a fim de generalizar o acesso à instrução elementar” (Hofstetter et al., 2017, p.56). Esse cenário é favorável à profissionalização e disciplinarização da pedagogia. Primeiro sob a responsabilidade dos “homens ditos de bem”, seguido dos especialistas – acadêmicos, pesquisadores – que têm como primeira função construir saberes sobre o sistema escolar.

Hofstetter et al. (2017) afirmam que essas evoluções são responsáveis pelo esboço das primeiras formas de *expertises* do campo ciências da educação, às quais evoluem no século XX, vindo a se institucionalizar e se especializar de maneira crescente.

Ao que parece, as constatações desses autores com respeito ao processo de constituição e de evolução da *expertise* se aproxima daquele dos intelectuais. Em outras palavras, a constituição da *expertise*, no caso de Hofstetter et al. da *expertise* em educação, aquela que interessa diretamente a esta autora, se dá em processo, em movimento, ao mesmo tempo em que se desenvolve o campo ciências da educação do sistema genebrino, cenário da pesquisa desses autores. Parece ser possível afirmar que tais conceitos, *expertise* e *experts*, a partir de tudo o até aqui exposto, devem, como no caso dos intelectuais, ser historicizados. Se em princípio eram os “homens ditos de bem” os responsáveis por construir saberes sobre o sistema escolar, lidos aqui como *experts* em seu tempo, o processo evolutivo do campo “ciências da educação” vai esboçando novas formas de *expertises*, novas caracterizações e/ou configurações de *experts* cujas atribuições vão, também, se transformando.

Barthe et al. (2005, p.39, tradução nossa) afirmam que “hoje, o recurso à *expertise* parece ser parte integrante do processo de apresentação, encenação e elaboração de políticas públicas. Além disso, a *expertise* se tornou uma passagem necessária a partir da qual os atores políticos não podem se libertar na gestão de problemas públicos”.<sup>16</sup> Se “hoje” esta é uma condição, como terá sido na passagem dos séculos XIX-XX?

As constatações de Hofstetter et al. (2017) indicam que no momento em que o poder público, o Estado, se torna o responsável pela instrução pública torna-se urgente a demanda de “um corpo de profissionais cada vez mais numeroso ao qual são confiados o direito e o dever de organizar um sistema escolar público coerente e completo, sob

<sup>15</sup> Pour Blau (1955), l'expert se définit par ses compétences ; il ne se définit pas par le savoir, mais par un savoir-faire ou, mieux, par un savoir agir qui le distingue des autres sur une question pu dans un domaine donné.

<sup>16</sup> Aujourd'hui, le recours à l'expertise semble faire partie intégrante du processus de présentation, de mise en scène et d'élaboration de l'action publique. Plus encore, l'expertise semble être devenue un passage obligé dont ne peuvent s'affranchir les acteurs politiques dans la gestion des problèmes publics.

sua direção e financiamento [...]”. No caso de Genebra, esse corpo de profissionais é representado pelo *Bureau* de Pesquisa e é a ele que, em 1918, o Departamento de Instrução Pública (DIP) delega a tarefa de adentrar à escola e avaliar suas condições reais para que se possa, então, tomar decisões.

Essa atribuição caracteriza o sentido amplo dado à noção de *expertise*: uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências – a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos. Essa *expertise* é solicitada pelas autoridades do ensino tendo em vista a necessidade de tomar uma decisão. (Hofstetter et al., 2017, p.57)

O exposto na última citação caracteriza um tipo de *expertise*, aquela que reconhece uma instituição, ou uma pessoa, como capaz de resolver uma demanda prática do Estado. No caso do DIP, a demanda era identificar quais os problemas da escola a fim de que se pudesse tomar decisões sobre ela. Estabelecendo uma comparação com os “homens ditos de bem”, ainda que não tivessem sido eles convocados pelo Estado, mas agiam em função dele, pode-se, neste ponto, esboçar duas formas de *expertises*.<sup>17</sup> Ambas detentoras de uma competência, de um saber-fazer, situadas historicamente.

Hofstetter et al. (2017) se interessam pela institucionalização da *expertise* em educação identificada por eles no momento em que o Estado convoca o *Bureau* de Pesquisa. Essa convocação, na compreensão desses autores, caracteriza a institucionalização desta instância.

Se pode, neste ponto, evocar outras formas de *expertises* que, também a serviço do Estado, resolvem demandas práticas sem, no entanto, uma convocação direta, imediata. Citem-se dois exemplos. O primeiro diz respeito à pessoa do diretor de escola, aquele que regia a Escola Normal, sobretudo em finais do século XIX e a primeira metade do século XX, ele mesmo também professor, que “com ascendência sobre os demais, vivendo o dia a dia da escola, cuidando de avaliações, tendo responsabilidade administrativa e pedagógica, promovendo a articulação das atividades dos docentes da instituição (Villela, 1990) (Valente, 2017, p.214), é, nesse sentido, considerado um *expert*. A ele “cabe orientar professores, promover encontros, reuniões para a discussão do ensino e do aproveitamento escolar. Por ele, chegam as referências para o ensino, os saberes *para*<sup>18</sup> ensinar (*Ibidem*, itálico do autor). É ele o sujeito da *expertise* que legitima as demandas do Estado.

---

<sup>17</sup> Acredita-se haver uma multiplicidade delas. Yves Lenoir (2004, p.7, tradução nossa), por exemplo, afirma ter “assistido ao nascimento de expertises novas, interdisciplinares, codisciplinares e transdisciplinares. Uma redefinição de *expertise* em curso em outros domínios, como na Educação Física e esportiva”. [*On assisté ainsi à la naissance d'expertises nouvelles, interdisciplinaires, codisciplinaires et transdisciplinaires. Une redefinition de l'expertise est en cours dans d'autres domaines, comme l'éducation physique et sportive*].

<sup>18</sup> Ver Bertini, Morais e Valente (2017) – A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: novos estudos sobre a formação de professores. São Paulo: Livraria da Física. 2017; Valente (2018) – O saber profissional do professor que ensina matemática: história da matemática a ensinar e da matemática para ensinar em construção. In: Dassie, B. A.; Costa, D. A. [Orgs.]. *História da Educação Matemática e Formação de Professores*. Coleção História da Matemática para professores. São Paulo: Livraria

O segundo caso a citar é o dos professores que, de acordo com Tochon (2004), desenvolvem “[...] uma competência prática que os torna autônomo como um corpo profissional: como autodidatas no percurso de uma vida e heterodidata no compartilhamento de experiências com seus pares. Na prática, o professor desenvolve sua própria expertise. Nós indicamos, então, a utilização da palavra ‘expertise’ no sentido de competência<sup>19</sup> [...]” (p.89, tradução nossa). Esse pesquisador parece corroborar a ideia apresentada por Hofstetter et al. (2017) e Valente (2017) a respeito dos “homens ditos de bem” quando afirma que

[...] durante muito tempo, e ainda atualmente em certos setores, nós consideramos que os experts do ensino estavam no exterior da profissão. Por exemplo, nós enunciamos que o inspetor de educação nacional é um expert do primeiro nível (1): através de suas atividades educacionais, assegura a implantação da política ministerial. Ele inspeciona o ensino e o trabalho em equipe, participa de seu recrutamento e de sua formação.<sup>20</sup> (Tochon, 2004, p.89-90, tradução nossa)

A demanda nos dois exemplos citados é, também, prática e está, ela, indiretamente a serviço do Estado, responsável pela Instrução Pública.

Em resumo, uma demanda do Estado implicará na convocação de uma *expertise*, cujos sujeitos são os *experts*. Essa convocação é disparada pelo reconhecimento da comunidade a que esta instância se filia.

### **SERIAM OS CONCEITOS “INTELLECTUAL” E “EXPERT” SINÔNIMOS?**

A resposta, a partir da narrativa produzida até aqui, ao que parece, é: Não! Por certo que há similaridades, sobretudo com respeito aos processos e dinâmicas de evolução dos dois campos, o “campo intelectual” e o “campo ciências da educação”, dinamizados por esses dois “sujeitos”, os “intelectuais” e os “*experts*”. Contudo, as referências aqui adotadas<sup>21</sup> descrevem diferentes finalidades desses “sujeitos”.

O próprio processo de constituição e de evolução dos dois campos, ao que parece, produzem “bens” de naturezas diferentes. Se no “início” o intelectual é o sujeito que se posiciona sobre questões políticas, são profissionais da produção de bens simbólicos, o

da Física, 2018. pp.50-83.

<sup>19</sup> [...] *les enseignants développent une compétence pratique qui les rend autonomes en tant que corps professionnel : à la fois autodidactes sur la longeurs d'une vie et hétérodidactes dans le partage d'expériences avec leurs pairs. Dans la pratique, l'enseignant développe sa propre expertise. Nous indiquons alors que l'a utilisation du mot « expertise » dans le sens de compétence [...].*

<sup>20</sup> *Pendant longtemps, et encore actuellement dans certains secteurs, on a considéré que les experts de l'enseignement étaient à l'extérieurs de la profession. Par exemple, on énonce que l'inspecteur de l'éducation nationale est un expert du premier degré (1) : par ses activités d'animation pédagogique, il veille à la mise en œuvre de la politique ministérielle. Il inspecte les enseignants et évalue leur travail en équipe, participe à leur recrutement et à leur formation.*

<sup>21</sup> Dada a complexidade de ambos os conceitos poder-se-ia ter adotado outras referências que teriam conduzido esta escrita a outros caminhos. Contudo, como toda pesquisa é intencional, o objetivo aqui é situar a pesquisa em curso por esta autora, bem como a do GHEMAT-Brasil.

que se observou aqui foi que os “*experts* em educação” são, desde sua concepção mais elementar, momento em que se identifica a constituição do campo “ciências da educação”, sujeitos cujo posicionamento político se legitima por meio da produção de saberes<sup>22</sup> em atendimento a uma demanda prática daquele que o reconheceu como tal, o Estado. Tais saberes elaborados levando-se em conta a *expertise* inicial, as experiências e saberes do *expert* ou grupo de *experts*, resultam em novos saberes em resposta à sua convocatória.

Como citado neste texto, na França, tomada como cenário de discussão da pesquisa de Christophe Charle (2003), “o termo ‘intelectual’ permite todos os equívocos” oscilando, em um mesmo país, entre duas significações, uma que o considera um “detentor de um tipo particular de capital que o isola das outras categorias sociais, mas em que isso implique em uma conduta política”; e outra que constitui uma categoria que pode “tanto servir de porta-voz as outras classes ou frações de classe”.

Assim, as pesquisas em curso nos dois projetos citados no início deste texto, nos quais esta autora é integrante, tomam como referência os conceitos de *expertise* e *experts* a partir do que propõem Hofstetter et al. (2017) na página 8 deste texto, resumidamente, “uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências – a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos”, de produzir saberes a partir de uma demanda do Estado. No caso que interessa a esta autora, a *expertise* é reconhecida por sua competência em produzir saberes sobre o sistema escolar.

Em vias de finalização, a negação de Clarice Lispector, na epígrafe, ao título de intelectual pode ser característica do que se viu em Vitl (2005) na página 6 de seu texto quando afirmou que “os próprios atores [da *expertise*], na maioria das vezes, não se reconhecem como tal, como *experts*, como sujeitos da *expertise*”. Talvez essa seja uma similaridade, sobretudo na contemporaneidade, entre os eixos norteadores desta discussão, “intelectuais” e “*expertise* e *experts*”, a saber, dos sujeitos de ambos os campos não se reconhecerem como pertencentes ao espaço social e ideológico de que participam. Em suas crônicas, Clarice Lispector se posiciona sobre questões políticas, mas numa configuração outra daquela “vista” quando do “caso Dreyfus”, o que pode ser processo natural da evolução do campo. Ela é, pois, sujeito da *expertise*? Sim, naquele que é seu campo ideológico. Talvez não como no “caso Dreyfus”. Se assim for, seria esta mais uma constatação de que o conceito de “intelectual” é, mesmo, historicamente difuso...

---

<sup>22</sup> Ao que interessa a este estudo, “os saberes profissionais em construção evoluem em um ‘mundo intermediário’ entre saberes de referência acadêmica ou institucional e contatos mais informais com os saberes de professores em campo” (Lang, 2009, p.299, tradução nossa). Assume-se que tais referências chegam a esses *experts* em educação que, em contato com a escola e movidos por suas *expertises*, transformam saberes nesse “modo intermediário”, os quais vão por esses sendo sistematizados, processo naturalmente complexo. [“*les savoirs professionnels en construction évoluent dans un “monde intermédiaire” entre savoirs de référence académiques ou institutionnels et contacts plus informels avec les savoirs des enseignants de terrain*”. Uma instância, em princípio reconhecida como legítima, atribuída a um ou a vários especialistas – supostamente distinguidos pelos seus conhecimentos, atitudes, experiências – a fim de examinar uma situação, de avaliar um fenômeno, de constatar fatos.

## REFERÊNCIAS

- Barthe, Y. et al. (2005). *Um passage obligé, une figure impose. Introduction*. In: Dumoulin, L.; La Branche, S.; Robert, C.; Warin, P. *Les recours aux experts. Raisons et usages politiques*. Presses Universitaires de Grenoble, 2005. pp.37-41.
- Burke, P. *O que é história do conhecimento?* Tradução Cláudia Freire. 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2016.
- Charle, C. Nascimento dos intelectuais contemporâneos (1860-1898). Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30225> Acesso em 07 dez. 2018. *Revista História da Educação* (online). v. 7, n. 14, jul./dez. 2003. Traduzido por Maria Helena Camara Bastos (revisão Maria de Lourdes Cauduro). Originalmente publicado em francês sob o título *Naissance des Intellectuels Contemporains* (1860-1898). LE GOFF, J; KOPECZI, B. (Dir.). *Intellectuels français, intellectuels hongrois*. (XIIIème – Xxème siècles). Budapest: Akademiai Kiado; Paris: Ed. Du CNRS, 1985, pp: 177-189.
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Freymond (colaboração François Bos). “Penetrar na verdade da escola para ter elementos concretos de sua avaliação” – A irresistível institucionalização do expert em educação (século XIX e XX). In: Hofstetter, R., & Valente, W. R. [Orgs.] *Saberes em (trans)formação: um tema central da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. Coleção Contextos da Ciência. pp.55-112.
- Lang, V. *Savoirs professionnels et professions enseignantes. Synthèse et discussion*. In: Hofstetter, R., & Schneuwly, B. [Éds.]. *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l’enseignement et de la formation*. Raisons éducatives. Deboeck. 2009.
- Lispector, C. *Todas as crônicas*. Pedro Karp Vasquez [Org.]. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Rocco. 2018.
- Tochon, F. *Autour de mot. Le nouveau visage de L’enseignant Expert*. In: Tochon, F. [rédacteur en chef invité). *Recherche et Formation pour les professions de l’éducation. La construction de l’expert*. Institut National de Recherche Pédagogique. n. 47, 2004. pp.89-103.
- Tochon, F. *La construction de l’expert en éducation : vers de nouvelles définitions. Éditorial*. In: Tochon, F. [rédacteur en chef invite). *Recherche et Formation pour les professions de l’éducation. La construction de l’expert*. Institut National de Recherche Pédagogique. N. 47, 2004. pp.5-8.
- Valente, W. R. A matemática a ensinar e a matemática para ensinar: os saberes para a formação do educador matemático. In: Hofstetter, R.; Valente, W. R. [Orgs.] *Saberes em (trans)formação: um tema central da formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017. Coleção Contextos da Ciência. pp.201-228
- Veitl, P. *À quoi pensent les experts? Paroles d’experts et paroles sur l’expertise. Prologue*. In: Dumoulin, L., La Branche, S., Robert, C., & Warin, P. *Les recours aux experts. Raisons et usages politiques*. Presses Universitaires de Grenoble, 2005. pp.15-35.
- Yves Lenoir. *L’Enseignant Expert: regard critique sur une notion non dépourvue d’intérêt pour la recherché sur les pratiques enseignantes*. In: Tochon, F. [rédacteur en chef invité). *Recherche et Formation pour les professions de l’éducation. La construction de l’expert*. Institut National de Recherche Pédagogique. n. 47, 2004. pp.9-23.
- Recherche et Formation pour les professions de l’éducation. La construction de l’expert*. Institut National de Recherche Pédagogique. n. 47, 2004. pp.9-23.