

Um Dispositivo sem Autor

cadernos e fichários na escola primária

*Anne-Marie Chartier**

*Tradução: Marta Maria Chagas de Carvalho e Valdeniza Maria da Barra***

No sistema educacional francês, o termo “dispositivo” é utilizado sobretudo por políticos educacionais e reformadores para designar o quadro organizado e explícito de intervenções duráveis e claramente direcionadas (dispositivos de formação, de aprendizagem etc.). Neste artigo, no qual se descreve o uso de suportes da escrita da escola primária (cadernos ou fichários), há interesse, ao contrário, por um dispositivo “sem autor” que estructure de maneira forte, mas impensada, as representações que os mestres e os alunos fazem dos saberes escolares, de seus conteúdos, de sua hierarquia e de seu valor. A maneira pela qual os professores se servem desse dispositivo para “secundarizar” a cultura primária permite retomar a definição de Foucault, para quem a eficácia de um dispositivo é a de inscrever os saberes nas relações de forças “naturais” e, portanto, invisíveis.

DISPOSITIVO; ESCRITOS ESCOLARES; MATERIAL PEDAGÓGICO; PRÁTICA; TÉCNICA.

In the French school system, the term “dispositif” (roughly “apparatus”) is used by policy-makers and reformers to designate organized and explicit sets of long-term and purposeful educational interventions. The notebooks and looseleaf organizers used in the primary grades, by contrast, are an apparatus without “author”, one which exerts a strong but largely unnoticed influence on the manner in which students and teachers conceive the knowledge and skills acquired in school – their content, their hierarchy, their value. One effect of the use of this apparatus by teachers is to invest primary education with some of the characteristics of secondary education. An examination of this process enables us to revisit Foucault’s characterization of the scholarly apparatus, according to which the effectiveness of an apparatus resides in its capacity to inscribe particular knowledges within “natural” – and as a result invisible – relations of power.

APPARATUS; NOTEBOOKS; STUDENTS’S WRITINGS; PRACTICES; TECHNIQUES.

* Service d’Histoire de l’Éducation.

** Marta Maria Chagas de Carvalho é professora do programa de estudos pós-graduados em educação: história, política, sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: mcmarta@uol.com.br.

Valdeniza Maria da Barra é aluna do programa de estudos pós-graduados em educação: história, política, sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Dans l'école, le terme "dispositif" est surtout utilisé par les décideurs ou les innovateurs pour désigner le cadre organisé et explicite d'interventions d'élèves et clairement finalisées (dispositifs de formation, d'apprentissage etc.). Dans cet article où l'on décrit l'usage des supports d'écriture primaire (chiers o classeurs), on s'intéresse au contraire à un dispositif "sans auteur" qui structure de façon forte mais impensée les représentations que les maîtres et les élèves se font des savoirs scolaires, de leurs contenus, de leur hiérarchie et de leur valeur. La façon dont les maîtres se servent de ce dispositif pour "secondariser" la culture primaire permet de revenir sur la définition de Foucault, pour qui l'efficacité d'un dispositif est d'inscrire les savoirs dans rapports de force "naturels" et donc invisibles.

No campo da pedagogia, o termo "dispositivo" é frequentemente utilizado de maneira banal para designar um conjunto de meios organizados, definidos e estáveis, que são o quadro de ações reiteráveis, conduzidas para responder a um problema recorrente¹. Dir-se-á, assim, que, entre os dispositivos de formação², a alternância é um dispositivo que difere do "dispositivo clássico" organizado em torno de cursos teóricos. Os "dispositivos de recuperação"³ foram inventados para auxiliar as crianças com dificuldade nas Zonas de Educação Prioritária. Para um professor de matemática, uma situação-problema é um "dispositivo didático" que requer mobilizar seus saberes anteriores e empregá-los num novo contexto (por exemplo, prever o custo de uma excursão escolar), enquanto as baterias de exercícios (por exemplo, uma série de multipli-

-
- 1 No *Livre des résumés* do 3º Congresso Internacional de Atualidade sobre a Pesquisa em Educação (28-30 de junho de 1999, Universidade Victor Segalen, Bordeaux), o termo "dispositivo" aparece em 12% das (239) comunicações, sendo as três ocorrências mais frequentes: dispositivos de formação, de aprendizagem (didático, pedagógico, de apropriação dos saberes, de ensino etc.) e de auxílio (tutoria, monitoria). As outras ocorrências dizem respeito aos dispositivos de avaliação, de análise, de socialização, de disposição do tempo da criança, de intervenção etc. Os raros casos em que o termo "dispositivo" é empregado absolutamente remetem a objetos (programas, aparelhos científicos, máquinas), assim como a situações fixadas que são o quadro de ações diversas.
 - 2 "Dispositivo de formação: conjunto de procedimentos e meios utilizados e organizados de maneira a realizar um plano de formação", R. Bourdoncle e M. A. Orsoni (dir.), *Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs*", INRP, 1997, p. 87 (Base de dados Emile 4).
 - 3 "Dispositifs de médiation" (N. da T.).

cações) são “dispositivos de treinamento” eficazes para consolidar os *savoir faire* recém-adquiridos ou conservar as competências adquiridas.

Elementos de definição: os dispositivos, entre métodos, técnicas e práticas

Esse uso do termo “dispositivo” é completamente compatível com a idéia técnica de que se trata de maquinarias institucionalizadas e finalizadas, concebidas por gestores que buscam a eficácia e realizadas pelos que as praticam. Como a escola pública impõe programas (conteúdos de saberes e currículo), mas nela não há método oficial, os dispositivos seriam, pois, o lugar de realizações inventivas, as que tratam do “como fazer” e que acompanham as reformas vindas de cima ou as inovações do campo. As pedagogias novas são, assim, grandes provedoras de dispositivos pedagógicos concebidos, ajustados e difundidos por praticantes (que se pense no que a tradição chama de as “técnicas Freinet”, a imprensa na escola, o texto livre, o conselho de cooperativa, a correspondência escolar, o método natural de leitura etc.). Esta simplicidade artesanal (o professor primário-militante é ao mesmo tempo inventor, árbitro, usuário, propagandista) é um caso-limite. Geralmente, um novo dispositivo é instituído por decisão política e administrativa, mas a variedade das situações explica que os termos “dispositivos”, “técnicas”, “métodos” sejam freqüentemente tratados como sinônimos. Cada um sente bem, contudo, o que é a permanência das diferenças. Não se diria que a alternância é uma técnica de formação, nem que o exercício é um “método” de aprendizagem, mesmo se a definição dada (meios organizados que são o quadro de ações reiteráveis para produzir um efeito esperado) conviesse muito bem. No léxico pedagógico, se livros recitados em lições ordenadas (*Méthode Bosser* para a leitura ou *Méthode Rose* para o piano) são chamados de “métodos”, é porque o objeto acaba por tomar o nome da concepção teórica que o organiza, metonímia bem clássica. O método tem a ver com a lógica de um discurso que justifica suas etapas (que também são ações), enquanto a técnica encadeia gestos finalizados e validados pelos resultados. O fato de que o termo “méto-

do” também esteja ligado de maneira indelével à produção científica (métodos analítico, experimental etc.) faz dele uma ordenação intelectual, mais que material, em que as operações mentais e a ordem das razões contam mais que as ações práticas que as manifestam. Não é observando os gestos técnicos de Claude Bernard em seu laboratório que se aprende o que é o método experimental. Por outro lado, pode-se considerar o laboratório como o “dispositivo” (conjunto de procedimentos e meios técnicos e científicos, materiais e institucionais) sem o qual o método experimental não existiria.

Michel Foucault deu um estatuto teórico àquilo que faz a fragilidade categorial do termo “dispositivo”: é uma realidade heterogênea, na qual se encontram entrelaçados “discursos, instituições, agenciamentos arquiteturais, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em suma: o dito tanto quanto o não dito”⁴. Desse modo, o termo pode designar realidades de natureza e de dimensões extremamente variáveis. Sob a etiqueta “dispositivo disciplinar”, encontra-se tanto uma instituição como a escola, uma organização como a classe, quanto um utensílio como o quadro (que se torna no século XVIII ao mesmo tempo “uma técnica de poder e um procedimento de saber”⁵). Com isso, Michel Foucault sublinha os aspectos que o uso tecnicista do termo esquece ou recusa. Primeiro traço, todo dispositivo é dispositivo de controle: “o dispositivo é isso: estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles”⁶. Ou seja, não se pode dar conta dele sem inscrevê-lo numa função estratégica de dominação. Esse discurso estava em consonância com o ar do tempo (1977) e era mel na sopa dos contendores da “escola-caserna”, mais atentos em denunciar os poderes forçosamente abusivos dos “dispositivos de controle” (punição, classificação, inspeção) do que em se interrogar sobre os saberes que eles supõem ou instauram. Segundo traço, muito menos audível na

4 Michel Foucault, *Dits et écrits*, 4 vols., Paris, Gallimard, 1994, p. 299 (vol. III, 1976-1979).

5 Michel Foucault, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1976, p. 150.

6 Foucault, *Dits et écrits*, 4 vols., Paris, Gallimard, 1994, p. 300 (vol. III, 1976-1979).

época, a maior parte dos dispositivos são sem autor⁷. O que é difícil de pensar não é o poder dos poderosos (chefes de estado, ministros, juízes, policiais etc.), nem como eles o utilizam, mas o poder dos dispositivos que orientam as condutas e as representações, simplesmente porque eles são o quadro de experiências comuns, tão comuns que acabam por ter a naturalidade das evidências e permanecem, portanto, impensadas. Um dispositivo (seu funcionamento, sua eficácia, sua configuração) não se revela senão na história longa: no momento no qual ele é atualizado, reformado ou “desmobilizado”, as mudanças induzidas sempre provocam acontecimento, discursos, resistências, o imprevisto, conflitos. Assim, o que se pode atingir através dos dispositivos não é a *episteme* de um tempo, a história dos saberes discursivos⁸, mas a história das práticas sociais.

Deixemos provisoriamente em suspenso o estatuto do conceito (será que há interesse em condensar nesse mesmo termo uma instituição, um ritual, uma ferramenta, uma tecnologia?) para ver o que seu uso permite aclarar, quando se trata de categorizar as práticas escolares. A definição do dispositivo dada por Foucault lhes convém perfeitamente: a mínima lição de leitura numa classe de curso preparatório pode efetivamente ser analisada como uma realidade heterogênea que põe em jogo (em rede, diria Foucault) textos oficiais e regulamentos, salas de aula e mobiliário escolar, escolha de método, enfim, que remetem a enunciados científicos, filosóficos, “em suma: o dito tanto quanto o não dito”. Vê-se a mudança de ponto de vista. Considerando a “lição de leitura em C. P.”⁹ pelo ângulo do “dispositivo” e não do método, considera-se a lição mais que a leitura, a maneira pela qual ela liga múltiplos dados da realidade escolar mais que o objeto de aprendizagem, construído em sua especificidade, isolado e distinto dos outros objetos de saberes.

Não seriam então os dispositivos nada mais que práticas pedagógicas? Os ditados, as lições de leitura são práticas ordinárias que podem

7 O que deu origem a esta frase lapidar: “O poder, isso não existe” (idem, p. 302).

8 “Na obra *Les mots et les choses*, querendo escrever uma história da episteme, ficava num impasse” (idem, p. 300).

9 A sigla C.P. designa Cours Primaire e corresponde às classes de alfabetização.

ser analisadas como dispositivos. Porém as lições mais rotineiras, mais conformistas, são também atribuíveis a atores e nunca se repetem exatamente talvez porque não existem duas situações idênticas, porque as crianças crescem e os professores (que diferem uns dos outros e evoluem) a cada manhã são obrigados a fazer escolhas? De acordo com o ponto de vista que se adote, é possível interessar-se por aquilo que muda sobre o fundo de estabilidade (o que fazem os didatas, atentos às progressões e às aprendizagens), ou por aquilo que se repete imperturbavelmente, a despeito do novo. No léxico de Pierre Bourdieu, dir-se-ia que as práticas pedagógicas decorrem de disposições “incorporadas” por cada sujeito, esquemas de ação, hábitos profissionais. Sua aquisição não decorre de “uma decisão instantânea da vontade”, mas de um “lento processo de cooptação”¹⁰. Os dispositivos constituiriam o quadro estável e objetivado dessas disposições e são eles que se descreveriam frequentemente, sem se dar conta disso, sempre que se designasse uma prática em sua generalidade (“a” lição de leitura começa por...), ou seja, quando se fala dessa prática ideal ou simplesmente típica que não é atribuível a ninguém, que não tem autor, mesmo que ela não exista senão por seus atores, os “praticantes”. É bem esse o uso habitual da noção de dispositivo em pedagogia. Descrever um “dispositivo de formação” ou de “recuperação” é descrever um quadro ao mesmo tempo abstrato e normatizado, mais potencial que real, cujos conteúdos (quais atividades, qual programa?) e modalidades de pôr em prática (quantas horas, com quem, onde?) existem apenas se esse quadro é investido “praticamente” por aqueles que têm o encargo de executá-lo e que ele instala na duração das práticas escolares. São conhecidos os dispositivos interditos pelas autoridades ministeriais e que perduram com teimosia (por exemplo, na escola primária, as lições de casa escritas) e outros, projetados ou mesmo decretados, mas que ficam “no papel” (por exemplo a tutoria pedagógica no ministério de Alain Savary). Todos os textos prescritivos de que está repleta a história da escola descrevem dispositivos desse tipo, mas é necessário investigar as práticas de sala de aula

10 Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Seuil, 1980, p. 114.

para saber se eles se tornaram ou não dispositivos reais; esquecimento freqüente, basta ler as histórias da pedagogia obnubiladas pelos escritos dos grandes pedagogos. Pestalozzi pode bem ter sido um educador inventivo e célebre na Europa, mas a inspiração que ele buscou em Jean-Jacques Rousseau certamente mudou menos a vida de milhões de alunos que a invenção anônima do par “ditado-questões”. Um tal exercício transformou a relação de todas as crianças francesas com sua língua, a ponto de tornar sacrilégio todas as reformas posteriores da ortografia¹¹ (o que não era um efeito previsto). Para que um dispositivo funcione é preciso, portanto, que ele tenha sido “assimilado” pela instituição, ou seja, por indivíduos, e que ele seja permanentemente “praticado”: trabalho perpétuo, pois há sempre novos alunos e novos professores.

Um dispositivo assimilado é, portanto, uma realidade interior tanto quanto exterior, subjetiva tanto quanto objetiva, representada tanto quanto instituída. Fala-se dele sem que se pense nele. Por exemplo, o curso escolar (atualmente, na França) é uma experiência tão partilhada que os pais a quem se pergunta a idade de seus filhos respondem freqüentemente “ele está na segunda”, ou “no C. P.”. Tal equivalência entre a idade biológica e a série escolar nunca foi evidentemente “querida”. No entanto, essa retomada da escolarização de massa estrutura atualmente todas as representações da vida juvenil. A classe é ao mesmo tempo um lugar, um grupo, um nível de estudo e uma idade. Aliás, é difícil imaginar como a escala das idades é pensada nos países onde ela não se confunde com um “dispositivo curricular” desse tipo, o qual é, entretanto, muito recente e levou mais de um século para se constituir dessa forma. São tais encavalamentos imprevistos que fazem a força (o poder) dos dispositivos, tornando solidárias as realidades *a priori* separadas, situadas em lugares diferentes da realidade social. Chamando a atenção para essas solidariedades, a noção de “dispositivo” tem um valor heurístico. Ela permite, por exemplo, separar política educativa e ação política. As políticas educativas testam-se na duração (elas “prosseguem” apesar das

11 Ver André Chervel e Claire Blanche-Benveniste, *L'orthographe*, Paris, Maspéro, 1969; André Chervel e Danielle Manesse, *La dictée*, Paris, Calmann-Lévy, 1989.

alternâncias políticas e das mudanças de ministros) ao passo que a ação política vive no tempo presente, o tempo dos projetos a serem transformados em decisão. Por isso, a ação política tem sucesso ou fracassa em tempo curto, conforme os projetos em curso possam ou não ser “atuados”, ou seja, transformados em decisão, uma vez consultados/enfrentados os parceiros habituais das negociações. Mas como um novo dispositivo, decretado e instituído, será “administrado” na duração? Ele pode permanecer no estado de *gadget* ou virar “uma usina a gás”. Ele pode encontrar seu lugar no sistema de maneira formal (adotam-se novas siglas para designar velhas realidades), se bem que “quanto mais as coisas mudam, mais iguais as coisas ficam”. A dificuldade não é, portanto, inventar o novo (imaginando que cada problema deva ser “regulado” por um dispositivo adequado que enriqueça o organograma), mas antecipar a colocação dos novos dispositivos em rede (prática e não política) com os que já existem. A noção de dispositivo permite, em contrapartida, pôr em evidência as “invenções” praticadas, mas não decretadas explicitamente, instituídas sem que a hierarquia se misture com elas, aquelas de que se pode dizer que foram produzidas de maneira anônima pelas “práticas”. É o que gostaríamos de mostrar, apresentando brevemente um exemplo, antes de voltar ao valor de uso de um tal conceito.

Estudo de caso: as produções escritas dos alunos na escola primária

Para ilustrar estas observações, partiremos de uma pesquisa em curso a respeito da polivalência dos professores primários¹². Uma parte da pesquisa procura descrever a semana de trabalho de um aluno. Como recolher facilmente um máximo de dados? As circunstâncias levaram a adotar o seguinte procedimento: o observador permanece uma semana

12 Pesquisa conduzida pelo INRP sobre a “polivalência dos professores e sobre a formação dos professores de escola” (1997-2000); cientistas responsáveis: Anne-Marie Chartier, Claudine Larcher e Catherine Tauveron.

inteira na classe, em dois períodos do ano, para obter uma crônica da totalidade das atividades previstas para o emprego do tempo. Paralelamente às suas próprias anotações¹³, recolhe diariamente produções de alunos, sem recorrer a fotocópias¹⁴. Foi proposto aos professores um procedimento posto em prática no fim do século XIX por alguns inspetores¹⁵. Em vez de escrever em seu próprio caderno, uma criança a cada dia diferente registra todas as suas produções em um “caderno de rodízio”, no qual elas serão normalmente corrigidas. Um só caderno permite, assim, consultar todas as atividades que, ordenadas cronologicamente, deixaram um traço escrito. Um observador exterior pode aí ler, num relance, os rituais diários de escrita, o desenvolvimento semanal, as progressões no decorrer do ano, as correções do professor. Ele pode também ver nesse caderno os desempenhos gráficos de cada criança e ter indícios acerca das suas diferenças. No âmbito da pesquisa, propôs-se aos professores que recolhessem diariamente as produções escritas de um quarto da classe (graças a seis ou sete cadernos), de maneira a obter traços de todos os alunos no final da semana. A fórmula pareceu-lhes

-
- 13 Num primeiro momento, os critérios de observação são centrados no desenvolvimento cronometrado das atividades e nas interações orais entre professores e alunos. Procuramos criar um protocolo que pudesse ser utilizado internacionalmente, de maneira a tornar possíveis as comparações sobre as práticas “ordinárias” do ensino. Esse protocolo está sendo testado atualmente em Praga (Milos Kucera e Marketa Kubakova, Faculdade de Psicologia, Universidade Charles) e em Sofia (Elena Satchkova e Tsvetelina Petkova, Faculdade de Pedagogia, Universidade St. Kliment Ohridski), em salas de nível equivalente, tendo sido fixado e proposto em outros países.
 - 14 Não podemos levar os cadernos com os quais as crianças trabalham, e xerocá-los na própria escola é impossível. Para a obtenção de um protocolo estável, renunciamos a esse procedimento.
 - 15 Uma circular de 19 de janeiro de 1895 faz do caderno de rodízio “diário de classe feito pela própria classe”. Cf. Armelle Sentilhes, “Nota sobre a coleção de cadernos de rodízio do Museu Nacional de Educação e repertório desses cadernos”, Relatório de estudos (convenção n. 95), entregue à Direção de Avaliação de Prospectiva, Ministério da Educação Nacional, novembro de 1995. A prática difundiu-se entre as duas guerras. Os cadernos conservados mostram que certos professores não deixavam os alunos mais fracos escrever, ao menos diretamente (o caderno era a “‘vitrine’ da classe”), enquanto outros professores jogavam lealmente o jogo.

fácil de ser executada, pouco perturbadora (cada criança seria privada dos registros somente de um dia) e eles propuseram a utilização dos cadernos habituais da escola para fazer as anotações, de maneira que os suportes (formato, disposição, margem) fossem familiares para as crianças.

Começemos por algumas observações sobre a coleta de dados em uma das classes observadas. Trata-se de um curso médio de primeiro ano, em uma escola socialmente heterogênea composta por duas professoras primárias de meio período, a primeira sendo a diretora da escola (desonerada) e a outra, uma colega titular. A primeira encarrega-se do francês, da história e da educação cívica; a segunda ocupa-se das matemáticas, da geografia, das ciências e das artes plásticas. O horário prevê, aliás, a intervenção de três profissionais contratados regulares¹⁶ (para a educação física, o alemão e a música), ou irregulares (um pai de aluno benévolo, para as oficinas de informática, no sábado de manhã). A diretora explicou aos alunos o princípio da experiência. No primeiro dia, os seis alunos designados pegam os cadernos novos, escrevem o nome no alto da página e o primeiro trabalho escrito é, como em cada segunda-feira de manhã, um ditado de palavras preparadas (as palavras em */er/*, o *dejeuner*, o *boucher*, o *pommier* etc.), seguido de um texto ditado. Após a prova e sua correção, algumas crianças têm uma primeira hesitação ao escutar a ordem: “Abram seus fichários na parte de ortografia de uso e copiem a nova regra” (palavras femininas terminam em */aie/*, seguidas das palavras a aprender). Os seis alunos interrogam a professora, que lhes indica prosseguirem no “caderno de rodízio”. Todos viram, então, a página e se deparam com uma página branca na qual, como seus colegas, escrevem a data à esquerda e, com maiúsculas, OU (para ortografia de uso) à direita. No fim da sessão, a professora indica o trabalho a ser preparado para a semana seguinte (o texto do ditado a ser preparado). Enquanto a classe pega os cadernos de deveres, os alunos do pequeno grupo organizam-se para saber se é preciso anotar os exercícios a serem

16 No texto: “trois intervenants extérieurs réguliers”. Trata-se de profissionais contratados pela prefeitura.

preparados “como de hábito” ou no caderno de rodízio. Todos terminam por escolher essa segunda alternativa, aplicando a ordem ao pé da letra (“Hoje, tudo o que vocês habitualmente escrevem nos seus cadernos, vocês vão escrever no caderno novo”).

As hesitações das crianças demonstram que toda situação inédita é desestabilizadora, mas suas dificuldades não são aleatórias. Colocando-se um “caderno de rodízio” em suas mãos, pede-se a elas que se sirvam de um utensílio perturbador: apesar de ser materialmente idêntico àquelas a que estão habituados, ele “funciona” segundo um outro modelo, arcaico, o do caderno diário¹⁷ que reunia cronologicamente os traços de todas as atividades “notáveis” em um só lugar¹⁸, conforme o modelo do livro-razão ou do diário de bordo. O ritual de “fazer páginas” faz parte das memórias de ontem e de hoje, já que, nesse ponto, nada mudou, nem mesmo as manias dos professores: data do dia “no alto à direita” (ou à esquerda), título do exercício, “cinco espaços de margem, sublinhados com vermelho” (ou azul), exercício passado a limpo (“capriche na escrita”), ou escrita ditada, releitura, sublinhamentos diversos. Em seguida, vai-se ao tribunal da tinta vermelha. Sabe-se o quanto de energia perseverante a aquisição dessas rotinas custa ao professor e às crianças, mesmo quando se percebe que se aplicar a fazer páginas, separar as atividades entre elas, designá-las com um título, tudo isso não deriva apenas de uma atenção à forma. Mas, sob essa permanência, outra coisa foi deslocada mais fundamentalmente na maneira de gerir os cadernos de hoje.

Quantos cadernos têm os alunos dessa classe? Dois fichários e seis cadernos, diz a diretora, que terminará por repertoriar oito (reunindo caderno de deveres e caderno de correspondência com os pais¹⁹), depois

17 Christiane Hubert e Jean Hébrard, “Faça o seu trabalho!”, *Enfances et Cultures*, 2, 1979, Paris, Fernand Nathan, pp. 46-59.

18 A circular de 14-5-1962 institui os cadernos e deveres mensais, reservados à avaliação, enquanto eles já são uma prática corrente. Eles devem acompanhar o aluno ao longo de sua vida escolar. Os antigos hábitos compreendem também o caderno de rascunho e o caderno de canto e poesia.

19 “Cahier de liaison”: caderno usado para a troca de correspondência com a família das crianças.

nove (um caderno de caligrafia, iniciado com entusiasmo e mais ou menos relaxado na data da observação). O fichário francês é dividido em sete subpartes: ortografia de uso (abreviação OU, tem lugar a cada segunda-feira), ortografia gramatical (OG, às terças-feiras), gramática (G, às quintas-feiras), conjugação (C, às sextas-feiras), expressão escrita (EE, de 15 em 15 dias ou 3 semanas), provas (anotadas, em todas as atividades) e metodologia (todos os meses). Uma mesma atividade obriga a navegar de um espaço a outro. Assim, segunda-feira de manhã, depois de arrumar os dois ditados na parte “prova”, as crianças tomam uma folha na parte “ortografia de uso”, para copiar a regra e as palavras da lição do dia. O fichário de matemática separa geometria e aritmética, esta última sendo subdividida em “operações” e “problemas”. Os outros cadernos se intitulam ciências e tecnologia, história, geografia, instrução cívica, música, poesia. Uma das atividades essenciais dos alunos é, portanto, pegar o caderno certo no momento certo ou saber orientar-se rapidamente nas subpartes dos fichários e neles bem classificar as folhas soltas nas quais escrevem, graças às divisórias e às etiquetas coloridas de classificação. “É uma ginástica, mas é para habituá-los”, “É como com o caderno de deveres, no começo eles ficam perdidos, mas aprendem bastante rápido”, dizem as duas professoras primárias.

Com efeito, o antigo modelo do caderno diário é uma crônica dos trabalhos e dos dias, que põe em representação a cultura da escola primária como um *patchwork* único de saberes, no qual os escritos de cada dia são costurados com paciência aos dos dias precedentes, na engrenagem ritualizada das escrituras cotidianas e do retorno cíclico das matérias previstas a cada semana. Por outro lado, os atuais suportes de escrita têm por modelo a especialização disciplinar do segundo grau. Os professores polivalentes da escola primária mostram assim a seus alunos de maneira “prática” que a escola primária é o vestíbulo do colégio, que os saberes são organizados “por famílias” e que o be-a-bá do ofício de aluno é classificar (material e intelectualmente) o que se faz. Compreende-se, nesta lógica, o papel das fotocópias abundantemente coladas nos cadernos e que, sob um título escrito à mão, constituem o único traço de uma atividade: elas aproximam o caderno do manual, introduzem esquemas, cartas, quadros e textos impressos entre os exercícios

manuscritos, sobretudo nas matérias científicas. Os dispositivos de escrita que os professores espontaneamente adotaram (pode-se encontrá-los em maior ou em menor quantidade em todas as classes) distribuem assim o emprego do tempo e as tarefas escolares entre as partes dos fichários ou os diferentes cadernos, em subconjuntos ao mesmo tempo materiais e conceituais. É assim que simultaneamente se aprende a “manter seus trabalhos em ordem” e também a representar os saberes e sua categorização sob a forma da evidência. Contudo, como nenhuma diretiva autoritária rege esta prática, as formas que ela adota variam de uma classe para outra. Elas têm mais a ver com a bricolagem funcional que com a estratégia intelectual calculada. Cada professor se interroga para saber até onde multiplicar os objetos de manipulação (“sete cadernos, para crianças de 9 anos, isso pode ser demais”). Passando de um professor para outro, os alunos praticam sistemas de classificações “de geometria variável”, nos quais se encontram, ao mesmo tempo, a tendência geral da instituição e as escolhas pessoais do professor, mistura esta que ninguém questiona. Nessas manipulações cotidianas, os alunos aprendem pela força das coisas uma classificação implícita, cujos suportes constituem somente o alicerce material e a cômoda designação metonímica²⁰. Certos professores fazem, contudo, notáveis esforços para torná-la visível. “É por isso que eu os fiz escrever as iniciais (OU ou OG) no alto de cada página; é para que eles saibam bem em qual parte estão, onde devem em seguida colocar sua folha”, argumenta a diretora²¹, sensível à necessidade de explicitar as regras. A representação (e não a definição) que cada aluno faz da atividade e/ou do saber concernido é, assim, construída empiricamente, por semelhança e diferença, em razão do acúmulo das tarefas. Aprende-se o sentido do conceito “gramáti-

20 Ao ser interrogada por um pesquisador sobre a diferença entre biologia e tecnologia, uma menina do CM1 responde “as folhas verdes são para a biologia; as folhas brancas são para a tecnologia” (Enquête Polyvalence/INRP, Joël Lebeaume, 1998, datilografado).

21 Efetivamente, “provas” e “metodologias”, que são partes do fichário, mas não são “partes” da disciplina chamada “francês”, não são abreviadas com suas iniciais no alto da página.

ca” ou “tecnologia” como se aprende a língua natural, pelo uso e não por princípios, em contexto e não por definições²².

O que as crianças aprendem no uso permanente, imposto, incessantemente lembrado (mas não justificado nem conceituado) desses “dispositivos” de escrita? Três coisas, essencialmente. Primeiro ponto, existe uma hierarquia indiscutível entre as disciplinas: o francês e as matemáticas são “evidentemente” as mais importantes, já que os fichários (os únicos a serem utilizados, corrigidos e observados sistematicamente todos os dias) são mais importantes que os cadernos. As disciplinas que não deixam traço escrito (e não têm direito a um caderno) são ainda menos importantes. Nessa classe, por exemplo, certas crianças interrogadas não sabem se a leitura “faz parte” do francês ou se é “à parte”, já que as fichas de leitura feitas com os livros da biblioteca são livres, não registradas e “fora do caderno”. A educação física, praticada com regularidade e entusiasmo, faz parte dos “saberes da escola”? As opiniões são partilhadas: é “obrigatório praticá-la”, mas “é no ginásio, com um professor²³ de esporte”. Esta hierarquia indica as “relações de força entre os saberes”, não do ponto de vista de seu valor intrínseco ou subjetivo (as crianças adoram “a ginástica”²⁴) mas do seu valor na instituição e para ela. Segundo ponto, existe uma hierarquia de autoridade entre os professores da escola e os profissionais contratados, que está em relação direta com seu poder de gestão dos dispositivos de escrita. Nessa escola (mas o uso parece difundido), os profissionais contratados não são responsáveis por nenhum traço em qualquer caderno. Existe assim um caderno de música que não diz respeito à contratada (ela trabalha com ritmos e jogos cantados), mas sim à diretora (uma seqüência de audição musical por quinzena, precedida ou seguida de um texto a respeito do músico e da obra, copiado no caderno). Terceiro ponto, a designação

22 Essa divisão é incrivelmente traduzida pelos propósitos de uma aluna de 7 anos, a quem o pesquisador pede que defina o que é a tecnologia: “Não fazemos tecnologia. Eu não sei o que é tecnologia, mesmo que eu a faça bastante, a tecnologia” (Joël Lebeaume, *idem*).

23 No texto, *prof de sport* (N. da T.).

24 No texto, abreviado *la gym* (N. da T.).

das atividades escolares constitui uma lista referencial que define um mundo de saberes escolares legítimos, talvez mesmo o mundo dos únicos saberes que merecem este nome. Todos os alunos da França e de Navarra, mesmo aqueles que nunca conseguem aprender as lições, mesmo aqueles que mais gravemente fracassam, sabem que nenhuma disciplina se chama religião, que nenhuma se chama moral, nem conhecimento da pátria. Muito menos cinema ou televisão (hipótese que os faz rir muito).

Observando-se os cadernos dos alunos como dispositivos escriturais, pôde-se constatar como neles se manifestavam solidariedades práticas entre elementos “heterogêneos” (saberes, autoridade, instituição, utensílios), para retomar a expressão de Foucault. Eles são bem dispositivos de controle, inseridos em “estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber e que são sustentadas por eles”. Eles mostram não somente aquilo que os alunos aprendem ou no que fracassam em aprender, mas também como a escola muda quando as relações de força se deslocam: mudanças na longa duração (oposição entre o antigo caderno diário do “primário” e o caderno-fichário “secundário” atual), assim como mudanças em curso (divisão do trabalho entre professores da escola e profissionais contratados). Podemos, assim, dar uma significação concreta ao que os mestres enunciam como uma constatação de evidência, geralmente deplorada como uma perda de poder: o primário se “secundariza”. O que se viu é que eles mesmos inventaram modalidades eficazes dessa secundarização, concebendo sua profissão de maneira diversa e conduzindo o trabalho de seus alunos de outro modo. Eles são assim os atores (e não os agentes) de uma transformação que permanece sem autor, isto é, anônima e, em boa parte, tácita e invisível a seus próprios olhos. Poder-se-ia ter chegado à mesma conclusão com base em um *corpus* de cadernos que fornecessem uma boa amostra de escritas de ontem e de hoje, sem observar diretamente o funcionamento dos suportes (cadernos *versus* fichários) e o “modo de produção” dos produtos na classe? Do estrito ponto de vista da análise do dispositivo, do esmiuçamento de suas características e das disposições profissionais que lhe são correspondentes, sem dúvida alguma. Em contrapartida, nós não teríamos podido captar o esforço constante requerido tanto dos professores

quanto dos alunos para a sua elaboração. Com efeito, uma vez instituído, um dispositivo é como uma máquina que funciona sozinha, ou melhor, que se faz funcionar “sem pensar nisso”. Ora, na escola, o mais adaptado dos dispositivos está sempre por se instituir e os saberes, que ele sustenta e supõe, por se construir, pois se está perante crianças “que têm tudo por aprender”. A vigilância não deve ter falhas, portanto, e a perseverança deve ser obstinada: um trabalho perpétuo. No exemplo mantido, está-se, além disso, em face de uma invenção recente do sistema, cujas modalidades práticas ainda estão pouco fixadas, variando de uma classe para outra. Esse espaço de liberdade individual permite as iniciativas e os questionamentos, mas paga-se caro, já que reconduz os professores às suas próprias escolhas, isto é, às suas incertezas, e obriga os alunos a constantes reajustamentos. É por isso que o trabalho dos professores e dos alunos não pode se “rotinizar” tão facilmente como antes. É, pois, muito mais cansativo e os iniciantes ficam estupefatos ao constatar que a preparação do trabalho às vezes requer tanta energia quanto o próprio trabalho.

Conclusão: transmissão de saberes, dispositivos pedagógicos e trabalho escolar

Os escritos pedagógicos contemporâneos interessam-se sobretudo pelos novos dispositivos, aqueles que os responsáveis políticos decidem pôr em funcionamento para responder a urgências múltiplas (fracasso escolar, violência, novas tecnologias etc.) mobilizando administração, professores e outros parceiros. Sua aparição faz escrever e falar (comissões, relatórios, emissões ou artigos na imprensa), seja ou não o dispositivo chamado a se instalar “realmente” e a durar. Em contrapartida, as pesquisas na escola fazem perceber dispositivos lá onde eles nunca seriam esperados, instalados no tempo lento, o dos ajustes dos usos e das banalizações. Pode-se mesmo pensar que, para os alunos, os dispositivos mais fortes são aqueles que lhes parecem inscritos no tempo imóvel das coisas sempre aí, das primeiras evidências. Graças a eles, “nada

sobrevive que não seja, de uma maneira ou de outra, *já familiar*”²⁵. Eles fornecem espaços de jogo, sinais de orientação e regras de ação que funcionem “naturalmente”, sem justificção. Foucault interessou-se pelos “dispositivos de vigilância”; Emmanuel Belin propõe considerar também os “dispositivos de benevolência” (são às vezes os mesmos) que tornam o mundo habitável, previsível, seguro, visto que nos habitam tanto quanto os habitamos. É graças a eles que o mundo que cada um leva em si pode ser um mundo partilhado e que as experiências singulares (do acordo e do conflito, do sucesso e do fracasso, da dominação e da submissão) são experiências comuns.

Segunda observação, os usuários dos mais familiares dispositivos não os percebem senão quando alguma coisa vem perturbar o seu funcionamento habitual. Compreende-se, assim, por que dispositivos novos, *a priori* bem concebidos e mesmo sedutores, podem “não dar pé”, e levar os inovadores, decepcionados, a denunciar ritualmente o imobilismo rotineiro dos professores. No exemplo citado, é a concorrência de dois suportes de escrita que atuou como um revelador do dispositivo “cadernos-fichário” instalado na classe. Este era perfeitamente conhecido de seus usuários, mas ninguém (nem os experimentadores, nem os professores) havia, no entanto, antecipado o desequilíbrio que o “caderno de rodízio” iria criar, tal o modo como as continuidades e as similitudes entre suportes antigos e atuais pareciam prevalecer sobre as diferenças. Com efeito, o dispositivo “cadernos-fichário” faz parte das inovações anônimas que, um quarto de século depois da lei Haby, manifestam silenciosamente uma lenta secundarização do primário, que adotou de maneira “prática”, mas não sem arranjos, as categorizações disciplinares do secundário. Sem dúvida, no colégio obrigatório poderiam ser encontrados dispositivos “primarizados” que não foram impostos por nenhuma decisão institucional.

25 Cf Emmanuel Belin, “Para uma sociologia dos espaços potenciais: dispositivo e benevolência”. Este artigo foi publicado originalmente em francês com o título: “Le dispositif: entre usage et concept” na revista *Hermès – Cognition, Communication, Politique*, Paris, CNRS Éditions, 1999.

Isso conduz a uma terceira observação sobre o conceito de dispositivo. Se se pode tentar designar com esse termo tanto a escola quanto a classe ou os cadernos, é porque o dispositivo não é uma categoria conceitual construtora de classes de objetos embutidos. Estudar as realidades “como dispositivos” é interrogar-se sobre seu valor de uso em contextos e conjunturas, isto é, em espaços e tempos muito diversamente delimitados. Considerando os cadernos como dispositivos, nós não procuramos especificá-los como manuscritos (a comparar/distinguir de outros suportes da escrita, pessoais, sem serem íntimos: livros-razão, livros de contabilidade, carnês, agendas, correspondências etc.), nem analisar suas mensagens (repertório dos conteúdos, tipologia dos escritos, avaliação dos desempenhos etc.), o que de resto é necessário. Nós antes procuramos ver como esses utensílios ordinários funcionavam, o que permitiu ver que eles colocavam em relação atores (professores e profissionais contratados), saberes (as disciplinas escolares), instituições (primária e secundária), já que os alunos, escrevendo segundo os “hábitos” da classe, isto é, sob a injunção dos professores, construíam empiricamente essas relações. Fazendo isso, fomos levados a deslocar nosso olhar e a ver que os cadernos desempenhavam um papel central numa “economia do trabalho” escolar, que articula de maneira opaca o “fazer” dos alunos e o “fazer fazer” (dos professores). Com efeito, por trás da fluidez dos múltiplos termos por meio dos quais são designados os “fazeres” escolares (passos, procedimentos, métodos, técnicas etc.) instalados pelos dispositivos, o que está em jogo é a própria definição do que, na escola, chama-se trabalho.