

"Sobre como a escola configura a relação com o saber."

Soledad Vercellino (UNRN. UNComa)

Bom dia. É uma grande alegria voltar para o EDUCON. Vou tentar apresentar minha palestra em português. Não sou uma palestrante desta bela língua portuguesa. Mas acho que um mau português é melhor do que falar em argentino. Saibam desculpar meu limite linguístico.

Agora, vou começar a minha apresentação.

Na última década, setores da área acadêmica, bem como das políticas educativas, propõem modificar as condições do ensino primário, colocando a necessidade de organizar de outra forma os tempos, espaços, agrupamentos e conhecimentos, como estratégia para abordar grande parte dos males que o sistema educativo enfrenta: repetências, baixos rendimento escolar, etc.

Nesta comunicação, proponho discutir se as condições escolares em que as aprendizagens acontecem – o escolar com a sua materialidade e as suas formas particulares de ordenar e regular as pessoas, os tempos, os espaços, os saberes- teriam algum tipo de configuração.

Para tal, em primeiro lugar, partilharei com vocês um esquema conceptual e analítico que construí para analisar a situação da aprendizagem, a partir da utilização de duas categorias: a noção da relação com o saber e a noção de dispositivo. E, depois, apresentarei alguns resultados de uma pesquisa recente, que mostra a performatividade do dispositivo escolar da relação do estudante com o saber.

O conceito de dispositivo como categoria para pesquisar a situação em que se encontra a relação com o saber.

Desde a década de 1990, a investigação educativa tem-se focado naqueles componentes estruturais e estruturantes da escola, ou seja, os elementos invariantes que organizam a experiência escolar.

A “caixa preta escolar”, como Júlia a definiu (2001) foi conceptualizada, de acordo com diferentes tradições, como “forma” (Vincent, Lahire e Thin, 1994), “gramática”, “dispositivo escolar’ ou “dispositivo pedagógico”.

Todas essas categorias concordam em referir-se a uma série de regras e práticas de raízes históricas com a capacidade de regular os comportamentos, pensamentos, gostos estéticos e trabalho de quem habita a escola e definir o que, para a maioria dos atores sociais, é “uma escola”, operando num registo do óbvio e natural.

No entanto, a leitura em termos de dispositivo, profundamente relacional, permite contabilizar as múltiplas imbricações que se estabelecem entre todos os elementos destacados pelos estudos da gramática ou da cultura escolar, bem como valoriza o carácter estratégico da

configuração desses elementos, nas suas resistências à modificação e nas suas transformações.

A presença do conceito de “disposição” é alertado no trabalho de Foucault, mesmo sem referência ao termo dispositivo (Raffns-e, Gudmand-H-yer e Thaning, 2014; Garcia Fanlo, 2011). Muitas vezes, quando Foucault aborda questões sobre o nível de análise de disposição, emprega conceitos alternativos como “mecanismos”, “técnicas” e “tecnologias” (Raffns-e, Gudmand-Hoyer e Thaning, 2014), “sistema prático” ou “relações discursivas”. A noção é tão relevante no trabalho de Foucault, como esQUIVA, passa de um domínio para outro: da prisão para a sexualidade, da ciência para a arquitetura. Nesse carácter evasivo se baseia sua maior dificuldade e é a razão das principais críticas, uma vez que é extremamente difícil dimensionar o conceito para que ele se transforme numa categoria totalizadora: tudo é dispositivo, por isso nada é. Rabinow e Rose (2003) argumentam que esse conceito permite cruzar categorias inflexíveis como as de instituição, classe, cultura, junto com ideias, ideologias e crenças, conectando-as com novas e inesperadas formas produtivas de reflexão e investigação.

Refere-se (o termo disposição? Ou dispositivo?) às relações entre discursos, entendendo-o como irreduzível à linguagem ou à palavra, em vez de como práticas (Foucault, 2002) “sistemas práticos” (1994). A análise não deve colocar-se nas representações que os homens se dão a si próprios, nem nas condições que as determinam sem que eles saibam, mas sobre “o que fazem e a forma como o fazem. Ou seja, por um lado, as formas de racionalidade que organizam os formas de fazer [...] e, por outro lado, a liberdade com que operam nestes sistemas práticos” (Foucault, 1994, pp. 16,17).

Analisar um dispositivo supõe advertir, como domínio de referência, elementos, com uma materialidade heterogênea: discursos, instalações arquitetônicas, leis e regulamentos; enunciados científicos, propostas filosóficas, morais, técnicas; processos económicos e sociais, que geram certas condições de possibilidade, certas regras de jogo ou formas de racionalidade que organizam as formas de fazer a escola... e, por outro lado, a liberdade com que operam nestes sistemas práticos” (Foucault, 1994, pp. 16,17). (excluir- repetido)

Analisar um dispositivo envolve então a reparação, como domínio de referência, elementos, com uma materialidade heterogênea: discursos, instalações arquitetônicas, leis e regulamentos; declarações científicas, propostas filosóficas, morais, técnicas; processos económicos e sociais, que geram certas condições de possibilidade, certas regras de jogo ou formas de racionalidade que organizam formas de fazer a escola.

Trata-se de estudar uma rede, um novelo, na qual os diferentes elementos que a compõem se tornam relevantes na relação entre si (Deleuze 1973, p. 571).

A natureza heterogênea e relacional dos elementos do dispositivo, levam a perceber a condição dinâmica que a análise da experiência escolar deve assumir. Tal dinâmica nos confronta com outra característica da análise do dispositivo: seu carácter estratégico (Deleuze, 1990; Agamben, 2011). Com isso quero dizer que analisar o mundo escolar em termos de dispositivo supõe investigar táticas, manobras, ações destinadas a nortear outras ações.

Estratégias “cujo objetivo é gerir, governar, controlar e orientar –em um sentido útil– os comportamentos, gestos e pensamentos dos homens” (Agamben, 2011, p. 256).

Assim, em nossa pesquisa, investigar o mundo escolar a partir da lente do dispositivo supõe primeiro considerar o sistema de práticas que constituem a escola: aqui questionamos os elementos heterogêneos que constituem o dispositivo (da ordem do que é dito e do que não é dito) e as relações que esses elementos mantêm entre si (a rede que configuram).

Mas também significa avançar na dinâmica e nas tensões entre regulação e emancipação: por um lado, atender às resistências que surgem diante da racionalidade ou normatividade do sistema de práticas; de outro, perceber a interação entre as formas de poder, legalidade, saber e subjetividade advindas de outros espaços estruturais de ação social que coincidem no mundo escolar.

Estamos especialmente interessados nos efeitos do dispositivo escolar, fundamentalmente aqueles que se referem à relação dos alunos com o saber. O dispositivo tem a capacidade de criar uma disposição para certos tipos de atos, uma tendência para algumas coisas simplesmente aconteçam e aconteçam de uma certa maneira. Trata-se da “performatividade do dispositivo”, ou seja, “a capacidade dos dispositivos em (re) configurar os atores e suas práticas e os espaços de negociação e jogo que eles abrem” (Beuscart e Peerbaye 2006, p.04)

Cada dispositivo produz uma subjetividade que lhe corresponde (Voyame, 2015). As estratégias de regulação de comportamentos, pensamentos e gostos operam como um espelho que produz subjetividade por meio de uma correção permanente tendendo a um ideal pré-formado ou formado por esse mesmo jogo.

A preocupação com a performatividade do dispositivo nos levou a investigar as convenções normatizadas em torno do saber escolar, sua aprendizagem e os aprendizes são reiterados (citas, repetem, iteram) nesse sistema de práticas que constitui a escola, bem como atender à configuração dos alunos, aos gestos e atos que realizam como aprendizes.

Em suas últimas obras, Foucault apontará detalhes sobre os grandes domínios em que operam os sistemas práticos - ou dispositivos, operam, performando-os: “o das relações de controle sobre as coisas, o das relações de ação sobre os outros e o das relações consigo mesmo” (Foucault, 1994, p. 17). Como estabeleceremos nos parágrafos seguintes, esses três domínios estão integrados e podem ser analisados a partir da heurística da relação do aluno com o saber. A seguir, explicarei a maneira como dimensionei essa noção.

A relação do aluno(a) com o saber

A aprendizagem escolar ou também chamada de aprendizagem formal tem sido objeto de pesquisas de diferentes disciplinas e de diversos posicionamentos epistemológicos e metodológicos. Em nossa pesquisa exploramos a fertilidade de analisá-la a partir das contribuições heurísticas das teorias que tratam do estudo da “relação com saber”.

Entendemos que a noção de 'relação com o saber' tem a capacidade heurística de articular na análise da aprendizagem, as relações e múltiplas influências e sobreposições das dimensões destacadas pelas teorias da aprendizagem escolar, ou seja, como acontece a aprendizagem no entrecruzamento de diferentes processos cognitivos e metacognitivos com sua ancoragem sócio-histórica e situacional; o vínculo do sujeito aprendiz com os objetos de aprendizagem; as características epistemológicas dos objetos de aprendizagem; a singularidade do psiquismo de quem aprende.

Ou seja, a noção da relação com o saber é assumida em nossas investigações como central, capaz de organizar questões e buscas em torno da problemática da aprendizagem. Ciente de seu caráter ainda provisório, nossa proposta implica operacionalizar a noção, construindo-a a partir de um diálogo crítico com seus três principais idealizadores: Charlot, Beillerot e Chevallard. Diálogo especialmente cuidadoso e vigiado, cientes da origem disciplinar e teórica dissimilar das diferentes produções.

Apesar dessas diferenças e de algumas controvérsias ocorridas entre os referentes dessas escolas (que também serão brevemente explicadas), apostamos na força do diálogo entre essas produções. A natureza aberta e inacabada da própria noção de "relação com o saber" é um primeiro argumento a favor deste diálogo construtivo. A que se somam certas coincidências fundamentais entre as três escolas que o habilitam, entre as quais vale destacar: ser chamada a produzir conhecimentos sobre a aprendizagem e suas vicissitudes e seu registro em um espaço intelectual comum, a chamada "filosofia francesa contemporânea" (Badiou, 2013).

A relação com o saber é definida como o conjunto organizado, indissociavelmente social e singular, de relações que um sujeito humano mantém com tudo o que depende da aprendizagem e do saber (Charlot, 1997). É “a relação de um sujeito com o mundo, consigo mesmo e com os outros. (Charlot, 2008a, p.126). Saber é uma forma de significar e agir sobre o mundo, “não há saber senão dentro de uma certa relação com o mundo - que acaba sendo, ao mesmo tempo e pelo mesmo motivo, uma relação com o saber” (Charlot, 2008a , p. 103).

Além das diferenças entre esses autores, uma leitura que perpassa suas obras permite encontrar certas coincidências na conceituação da noção. Os três ressaltam que é relevante dar conta **dos saberes que são oferecidos ao aluno**, oferta sempre contingente e historicamente construída, o que implica certa seletividade e organização dos saberes disponíveis, bem como dos processos de transformação desses saberes para que se tornem objetos de aprendizagem. Perceberão também que a relação com o saber supõe o desenvolvimento de uma **diversidade de atividades cognitivas**, que variam conforme se trate de aprender saberes objetivados, saberes a fazer, ou seja, saberes práticos, ou saberes relacionais, vinculados ao estar com os outros na escola. Por fim, perceberão que a gênese e a dinâmica da relação com o saber estão inscritas nas contingências da constituição do sujeito como tal, nos desafios por onde se passa sua hominização. Acontecimentos que ocorrem no seio **das tramas intersubjetivas e intergeracionais nos quais se (re)configura tanto a oferta dos saberes quanto as atividades cognitivas**

Em suma, investigar o caráter performativo do dispositivo escolar, significou levar em consideração, dentro do sistema das práticas escolares, aquelas que cumpriam um duplo caráter: por um lado, aquelas que haviam adquirido status de convenções padronizadas e, por outro, as que constituíam performances, ou seja, eram traduzidos em gestos e atos que alunos e professores exibiam, eram repetíveis, atuais.

A literatura trabalhada aponta que as práticas que adquirem o status de performativas possuem uma história e um significado sedimentado, daí seu peso e força para produzir efeitos. Da mesma forma, caracterizam-se por serem repetitivos e repetidos e por serem admitidos tacitamente: fazem parte do óbvio, daquilo que se aceita como típico do espaço escolar. São, segundo Chartier (1999), práticas sem autor.

Também buscamos como objetivos de pesquisa identificar e analisar a dinâmica regulatória e emancipatória do sistema de práticas, por isso foi necessário focar as regras, os ritos, as formas de gerir ou administrar, controlar ou orientar o que se faz e fazia nas escolas, se diz e dizia sobre a oferta de saberes, as atividades cognitivas necessárias à sua aquisição e as tramas intersubjetivas e intergeracionais em que ambas se (re) configuram; e também para atender à resistência a essas regulamentações e às novidades que a experiência escolar traz.

Metodologia da Investigação

O estudo utilizou múltiplas fontes de informação por meio de diferentes técnicas. Nesse sentido, teve um forte peso a análise documental de ‘textos prescritivos’ (Foucault, 1996). Esses textos têm como padrão a procedência de algum nível de oficialidade e referem-se à escola primária comum, seus objetivos, abrangência, modo de organização e funcionamento. São leis, normas menores, documentos técnicos produzidos pelos ministérios da educação de jurisdição nacional e provincial, mas também escritos gerados pelas próprias escolas em que o estudo foi desenvolvido, produção científica acadêmica local e internacional divulgada por organismos nacionais e supranacionais. Algumas pesquisas sobre a história da educação do Rio Negro também foram recuperadas como fontes secundárias. Isso serviu para substituir legislações mais antigas, além de recuperar outros textos prescritivos usados como fontes nessas investigações (relatórios burocráticos, estatísticas educacionais, discussões geradas em legislaturas antes da aprovação das leis, repercussões na imprensa, etc.).

A fim de descrever como o sistema de práticas e sua dinâmica se materializam em instituições concretas e, em particular, como geram convenções normatizadas e performances em relação à oferta de saberes, atividades cognitivas e as tramas intersubjetivas e intergeracionais em que (re) configurar, optou-se pela coleta de dados por meio da observação direta do cotidiano escolar nas duas instituições que compuseram os casos em estudo. Foram realizadas cerca de 50 horas de observação, dias letivos completos, com foco em seis turmas de primeiro, quarto e sétimo ano, ou seja, um por ano letivo em duas escolas.

Para verificar o caráter performativo do dispositivo na relação com o saber, foram identificados os conhecimentos e as atividades cognitivas consideradas relevantes para os alunos. Para tanto, foi implementada a técnica do “balanço do saber” (Charlot, 2009). Nesta técnica de coleta de dados, os alunos são solicitados a revisar sua aprendizagem e narrar o

que aprenderam, com quem e o que esperam aprender. Em ambas as escolas, foi coletado um total de 81 narrativas e expressões gráficas, 24 do primeiro ano, 27 do segundo e 30 do terceiro.

Resultados da investigação

A partir da análise sistemática do *corpus* de enunciados prescritivos que emergem da oficialidade e se referem à escola ou são elaborados para a escola e da análise da produção documental das instituições (projetos pedagógicos e curriculares, regulamentos internos, acordos institucionais, formulários, horários) e a observação sistemática do cotidiano escolar, pudemos identificar quatro arranjos que compõem o disco duro (*hard core*) do dispositivo escolar:

- 1.- o recrutamento da população em idade escolar;
- 2.- a retirada e encerramento temporário dessa infância;
- 3.- a produção de um espaço-tempo comum diferenciado de outras temporalidades contemporâneas;
- 4.- a produção de um tipo de aprendizagem: o escolar.

Esses quatro arranjos constituem o disco duro (*hard core*) do dispositivo, pois constituem uma série de compromissos compartilhados em torno do escolar, sedimentados na história, inquestionáveis, naturalizados e dos quais derivam estratégias secundárias tendentes a sustentá-los, a (re)operar sobre os efeitos que eles realizam. Ou seja, muitas outras manobras derivam delas, por sua vez e de forma complementar ou por um processo de sobre determinação funcional. Nos capítulos anteriores (quais capítulos?), apontamos como estes últimos variam com o tempo, aparecem, encolhem, tornam-se mais sofisticados e sofrem ajustes (Tabela N ° 19) Qual tabela?.

Uma primeira operação do dispositivo escolar envolve o *recrutamento da população escolar*. Assim, identificamos como estratégias dos sistemas educacionais o estabelecimento da frequência escolar obrigatória, a remoção de potenciais barreiras de acesso a ela, daí os preceitos da gratuidade, do laicismo, ou a implementação de medidas de auxílio financeiro. - bolsas de estudo, transporte escolar, etc.-; a implementação de medidas corretivas, punitivas ou dissuasivas para aqueles pais que não cumpram com este requisito; a malha do território e da população para uma localização racional da rede de escolas e, posteriormente, para o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para as populações que não acessam a escola ou que acessando não cumprem a ordem de assistir com continuidade e / ou aprender os conteúdos previstos. A criação de um corpo de especialistas tanto em gestão e administração escolar (supervisores, inspetores, diretores, etc.) quanto em conhecimentos escolares (professores de graduação, professores especiais, oficinas) e, daí, a produção de um campo de trabalho que precisa ser regulamentado. Por fim, a produção de informações sobre a população escolar: estatísticas educacionais, relatórios da burocracia escolar, operações

avaliativas. Todas essas estratégias constituem práticas múltiplas que garantem que todos os meninos e meninas, desde mais cedo e por mais tempo, estejam na escola. Homologando, assim, educação com escolaridade.

O dispositivo escolar também supõe *a retirada e o fechamento temporário da infância*. Esta estratégia requer, adicionalmente, o estabelecimento de um espaço específico para o afastamento da infância da família e do espaço público, o prédio da escola, em cuja construção materializam-se "várias camadas de teoria pedagógica, algumas escolas de arquitetura, várias disposições de organismos internacionais" (Mar Rodríguez, 2009, p.08). No interior do edifício, o espaço se diferencia e se especializa, não só na configuração material, mas também nos móveis e demais objetos nele dispostos. A diferenciação é feita de acordo com as atividades previstas em cada um (espaços abertos e ao ar livre para recreação, espaços com médias padronizadas e determinados requisitos de conforto para o ensino e aprendizagem; espaços comuns, espaços para a administração da escola, para o refeitório, etc.) e também de acordo com as características de seus usuários, tomando fundamentalmente como critérios as funções que desempenham (lugares para professores, equipe de apoio, gestores, alunos), gênero (práticas de divisão espacial persistem a partir de uma ideia binária sexo) e idade (procuramos ter espaços distintos para adultos e crianças e para os mais novos e mais velhos).

Da mesma forma, a população escolar é compartimentada, agrupada e distribuída sob as fórmulas aritméticas que compõem a seção escolar: o agrupamento de alunos de mesma idade e conhecimentos similares, que agora ficam a cargo de um único docente, em um espaço principal designado (sala de aula), ao longo do ano letivo, e a quem será proposta uma oferta única e comum de atividades, que envolverá o contacto com outros docentes e o trânsito por outros espaços escolares. Esse modelo de *seção* é aquele que persiste e ainda resiste às iniciativas explícitas de novas formas de agrupamento, como as propostas nos programas de ampliação da jornada (Tempo Integral e Jornada ampliada).

O confinamento da infância requer que a proximidade entre as pessoas e sua mobilidade sejam reguladas. O confinamento dentro da instituição se repete no interior dos espaços mais pequenos, como a sala de aula. A circulação dos alunos é controlada, sujeita a autorizações. A disposição das pessoas e objetos na sala de aula estabelece uma distância ótima entre os corpos e promove a quietude, o sedentarismo (Antelo, 2007) como condição para a aprendizagem.

Outra operação associada é a subtração ou suspensão da responsabilidade parental no tempo-espaço escolar e a transferência desta para os educadores de adultos. Conclui-se que o espaço escolar está sujeito a fortes regulamentações sobre os comportamentos que crianças e adultos podem desenvolver. Regulamentações orientadas por uma função de cuidado, entendida como o esforço para que as crianças estejam sempre na presença, sob o olhar, de um adulto, forma que garantisse a sua segurança, ao nível da manutenção física, emocional e social, e a prevenção e antecipação dos danos que a interação em grande número pode gerar.

Por fim, o tempo que as crianças passam na escola é progressivamente ampliado: mais horas, mais dias, mais anos e avança-se na preocupação de maximizar o uso do tempo atribuído

(OCDE; 2017, Veleda, 2003), eliminando as causas de perda de dias letivos, regulando o tempo de lazer, etc.

O dispositivo escolar implica também na *produção de um espaço-tempo comum, único e diferenciado de outras tempo-espacialidades contemporâneas da infância*. Nele, as atividades escolares são sincronizadas, incluindo ensino e aprendizagem, mas também descanso, alimentação, etc. Isso pressupõe a pretensão de combinar sensibilidade e compromisso: todos devem comparecer, relaxar, comer, brincar ao mesmo tempo. Também se estabelece um tempo padronizado e repetitivo, que configura “diretrizes padronizadas de referência” (Elías, 1989, p.19) tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. A análise da cronologia da aprendizagem escolar, sua caracterização como monocromática, ou seja, que segue um ritmo igual para todos, foi repetidamente alertada e analisada por Terigi (2010). Essas diretrizes padronizadas de referência para o ensino e a aprendizagem articulam-se e subordinam-se a outros motivos de relevância política, higiênica, empresarial e, fundamentalmente, à disponibilidade de recursos humanos e à gestão do trabalho docente. Como já observamos em Vercellino (2013a), as instituições de ensino e o sistema educacional em geral constituem um ótimo ambiente de trabalho e tanto os calendários escolares quanto as grades que organizam o tempo nas instituições analisadas mostram toda uma engenharia para a gestão desse tempo, que se realiza de acordo com o recurso humano disponível: número de oficinas permitidas pela norma, número de professores especiais que a escola possui, carga horária para cada um deles. Nos últimos tempos, a insistência é em expandir e diversificar essas condições de aprendizagem, tornando-as objeto de reflexão, análise e eventual manipulação na concepção dos chamados outros tempos e espaços escolares. Desse modo, invadem os documentos gerados pelas diferentes jurisdições educacionais e nas palavras das próprias instituições noções como “trajetórias escolares”, fazendo com que os processos historicamente conotados como fracasso escolar deixem de se concentrar em determinados *déficits* dos sujeitos e olhar para os processos escolares e as características centrais da escolarização. As propostas para ampliação da jornada escolar serão baseadas nesta recomendação para revisar criticamente os arranjos temporais e espaciais da escolaridade, com pouco sucesso.

Por fim, o último arranjo que identificamos no dispositivo escolar é *a produção de um tipo específico de aprendizagem, a aprendizagem escolar*. Isso pressupõe a seleção e classificação (com instrumentos diversos: leis, prescrições curriculares, programas de promoção de determinados conteúdos, etc.) do conjunto de enunciados e evidências que constituem o conhecimento de cada época. Em seguida, a transformação do conhecimento em conhecimento para ensinar, o que implica sua textualização, objetificação e autonomização. Assim mesmo, a delimitação de um *minimum* com ênfase na letra escrita e cálculo. A isso se soma a organização do ensino e da aprendizagem por disciplinas escolares, que envolve a combinação de uma forma de agrupamento de saberes com a alocação de um tempo fixo e padronizado para determinada aprendizagem e a determinação do recurso humano responsável pelo ensino e de um espaço material para ele (sala de aula, laboratório, sala de artes, SUM, etc.).

O sequenciamento do conhecimento e o estabelecimento de parâmetros da velocidade assumida para o seu ensino e aprendizagem. Isso se adjunta às pautas normalizadas de referência de ensino e aprendizagem, já desenvolvidas. Com auxílio dessas pautas podem corroborar-se de forma indireta os fenômenos não diretamente comparáveis, como aprendizagem singular.

O caráter performativo da relação com o saber

Dar conta da performatividade do dispositivo escolar de relação do aluno com o saber, exigiu como terceiro e último objetivo específico, descrever como o sistema de práticas e as dinâmicas - já analisadas - geraram nos casos em estudo convenções e performances normatizadas em relação à oferta de saber, às atividades cognitivas e aos enredos intersubjetivos e intergeracionais em que se (re) configuram.

Para responder a este objetivo, foram fundamentais as observações das jornadas escolares e os dados que as narrativas dos balanços de saber aportaram em relação a saberes, pessoas e lugares considerados relevantes para os alunos.

A análise permitiu perceber como o sistema de práticas que descrevemos se caracteriza por ser repetitivo e repetível, características que também o tornam inteligível. Tem uma história e um significado sedimentado, por isso adquire peso, força e valor suficiente para produzir efeitos. Já a partir de Butler (2002) notamos que o efeito performativo é sustentado em uma performance constante, em uma atuação repetível; não se trata de cumprir as convenções que se tornaram normas mais ou menos formais, mas de agir de acordo com elas.

A partir da heurística da relação do aluno com o saber, encontramos evidências de que os arranjos estratégicos que compõem o dispositivo escolar operam na trama relacional em que ocorre a oferta de saberes, não só hierarquizando e transformando-o, mas também exigindo determinadas atividades cognitivas para sua aquisição e disposição da produção de um si mesmo em relação a eles. A seguir, vamos desenvolver cada um desses aspectos.

Identificamos que as tramas intersubjetivas, intergeracionais e relacionais da relação com o saber no ambiente escolar se tecem e sustentam em três configurações de performances, entendidas como um conjunto de convenções que se tornam gestos, ditos e ações de alunos e professores:

a) *Configuração de performances de trabalhos escolares*: trata-se das performances ligadas aos conteúdos, temas, atividades que são abordadas em cada aula. Produzem como formas repetidas de ação em relação ao ensino e à aprendizagem: a demonstração, a fala, o slogan e a pergunta no caso do professor e a escuta, o olhar, a escrita, a leitura e a resposta por parte do(a)-aluno(a).

b) *Configuração de performances da civilidade escolar*: refere-se aos comportamentos esperados, modelados e específicos dentro do ambiente escolar e de acordo com os seus regulamentos, não necessariamente vinculados ao 'conteúdo' escolar. Surge assim a ação

docente que visa canalizar comportamentos, pessoas e também objetos (configuração de sala de aula), em consonância com as formas escolares de resolução de conflitos. O(a) aluno(a), por sua vez, deve cumprir essas normas, agir sobre elas, apropriar-se delas e até zelar pelo seu cumprimento.

c) *Configuração de desempenhos da diferença geracional*: engloba ações, típicas da condição diferencial de ser adulto e criança. Nelas, os primeiros fornecem objetos e bens escolares, são fiadores da segurança, do bem-estar e do cuidado das crianças e produzem opiniões que significam o que a criança faz e é. Estes últimos jogam, atacam-se e procuram agradar ao adulto.

No cotidiano da sala de aula, eles aparecem juntas, justapostos. Os desempenhos dos trabalhos escolares competem em empenho e intensidade com os desempenhos ligados à “civilidade escolar”. Da mesma forma, grande parte das práticas escolares sustentadas por adultos referem-se à regulação das performances infantis, eles procuram controlar o que pulsa e o que não cabe (brincadeira, agressividade, movimento) no trabalho ou a civilidade escolar. Da mesma forma, nas performances ligadas à diferença geracional, produz-se certa economia amorosa que dinamiza as demais configurações das performances e se expressa na insistência das crianças em oferecer ou negar seu trabalho ao adulto e no ajustamento ou não. aos regulamentos da escola numa provocação ao olhar e à palavra do adulto, que não para de emitir opiniões que retribuam o quão agradável foi a produção ou comportamento do(a) alun(a).

Além disso, essas performances convergem como marco de possibilidade, com maior ou menor ênfase, as estratégias que compõem o núcleo duro do dispositivo e aquelas que se apresentam como recheio estratégico. Assim, a configuração das práticas de *trabalho escolar* é fortemente condicionada pelas estratégias vinculadas à produção daquele tipo particular de aprendizagem que é o escolar; as da *civilidade*, pelas regulações que surgem da construção de um espaço-tempo comum e as relacionadas com a *diferença geracional* encontram maiores referências e substratos no afastamento e fechamento temporário da infância e na atribuição da responsabilidade do cuidado nos adultos da escola.

Em cada configuração de performances se dispõe o contato com determinados saberes, se demandam determinadas atividades cognitivas e promovem-se determinadas formas de relacionamento consigo mesmo e com os outros. Um achado dessa investigação tem sido a convergência entre as convenções e performances que sobre essas questões insistem no sistema de práticas escolares e os saberes, atividades cognitivas e formas de relação com consigo mesmo que os(as) alunos(as) consideram relevantes.

A oferta dos objetos de saber

Observamos que uma das operações fundamentais do dispositivo é *selecionar* um *minimum* de conhecimentos para ensinar. Essa seleção ocorre em vários níveis concêntricos: primeiro lugar, as burocracias estaduais e setores acadêmicos e sociais disputam esse mínimo

recorrendo a diversos instrumentos, como leis, documentos curriculares, estabelecimento de conteúdos básicos ou aprendizagem prioritária, programas de financiamento que promovem alguns deles, entre eles os projetos de ampliação da jornada (Leitura, Ciências, Matemática, Arte, etc.).

Agora, ao nível das micro relações promovidas pelo dispositivo, nas performances que se sustentam no dia a dia e que podemos relevar com as observações, são produzidas outras práticas de seleção e hierarquização em ato, se define o que é digno de ser conhecido e aprendido e quais não. Cada configuração de performances oferece diferentes objetos de saber, de caráter também dissimilar. Assim, os objetos de saber priorizados nas realizações do trabalho escolar são a letra escrita e o cálculo; as convenções e gestos da civilidade escolar que colocam em circulação saberes próprios do vínculo fraterno e da relação com a autoridade e o marco das práticas da diferença geracional são uma oportunidade para produzir conhecimento de si mesmo.

A *transformação* dos saberes em conhecimento escolar, em objetos a serem ensinados (Chevallard, 1991), também supõe em primeiro lugar sua objetivação, textualização nos desenhos curriculares, nos PEI e no PCI, na forma de enunciados descontextualizados, aparentemente autônomos, com sentido e valor por si próprios e como tais e organizados - agregados na forma de disciplinas escolares. As prescrições normativas e as discussões acadêmicas admitem que esse saber escolar é múltiplo, diverso e que sua transmissão e apropriação é complexa (daí o esforço de gerar tipologias que deem conta dessa diversidade e ordenamentos sofisticados dos mesmos que alertam que só podem ser ensinados e aprendidos em processos longos e recursivos, difíceis de programar).

Agora, as três configurações de performances lhe dão outras transmutações.

Assim, observamos que, no trabalho escolar, o saber - tornar-se conhecimento - surge, por *disciplina*, mas agora entendido não apenas como um ordenamento epistêmico, mas também como uma forma organizacional, temporal e de recurso humano. Da mesma forma, é *tematizado*, o que implica níveis mais elevados de autonomização e atomização do amplo campo de saberes e descontextualizado do quadro social e científico em que se produz.

O conhecimento escolar também é *consignado*. Esta modalidade de apresentação do saber promove um modo de relação com o mesmo de forma de técnica, isto supõe a sua metamorfose numa sequência de ações a realizar, sob condições pautadas e com um resultado que se antecipa e que serve de padrão para a avaliação-verificação das aprendizagens, entendida como a resolução correta deste slogan. Em geral, essas atividades se resolvem individualmente e com uma produção que se materializa em um produto escrito.

Os saberes típicos da civilidade escolar, aqueles necessários para conviver com os outros no espaço público, para adquirir “a capacidade de regular as proximidades, dosar os desprezos, [adquirir] a moderação, os modos [...] e a dose mínima de auto coerção exigida para viver com e entre outros” (Antelo, 2007, p.69), esses saberes se transmitem em situação e em ato. Trata-se de dominar uma relação, a relação com os pares e com a autoridade, portanto o produto da aprendizagem não pode ser desarticulado da relação em situação (Charlot, 2008).

Porém, no corpus documental e nas observações, registramos múltiplos enunciados - geralmente normativos - de conteúdo ético-político, sobre a boa conduta e o relacionamento com outros sujeitos. A instituição escolar tenta transformar o conhecimento relacional em conhecimento do objeto. Nos momentos comunitários, nas aulas propriamente ditas, nas oficinas, o saber objeto relacional surge como um saber privilegiado: grande parte do tempo escolar é dedicado a enunciar, nomear e prescrever o modo de habitar o cenário escolar: quieto, no silêncio, sem correr, sem gritar, sentar, sem boné, respeitar o corpo docente, etc. É um conhecimento objeto não planejado, mas que funciona como condição preparatória para o trabalho escolar. Porém, a apropriação de tais enunciados não equivale, necessariamente, ao aprendizado da própria relação, em situação e em ato.

Nessa mesma condição, surgem os saberes relativos ao ser criança e adulto, embora no ambiente escolar estes adquiram um valor paradoxal: parece que a apropriação dos saberes que circulam nas atuações do trabalho e da civilidade escolar requer a renúncia de algumas próprias da infância, ao mesmo tempo que essas atuações são sustentadas apenas em uma condição de infância: a sujeição ao outro. Ou seja, auxiliar o desejo que se decifra no adulto, posição indesculpável da infância, requer a renúncia temporária ao brincar e o impulso sádico para com os outros, também premente.

Isso explica porque os(as) alunos(as), quando consultados sobre suas aprendizagens relevantes, quando se referem aos escolares, em primeiro lugar, atribuem à leitura, em segundo lugar, aos laços fraternos com os pares / companheiros e àqueles relacionados com a obediência à autoridade, para depois evocar as operações elementares do cálculo.

Atividades cognitivas

A heurística da relação com o saber de Charlot (2008a) enfoca o tipo de atividade que o aluno desenvolve ao aprender, sinalizando que, diante de diferentes objetos, atividades, dispositivos relacionais, “o indivíduo que 'aprende' não faz o mesmo, a aprendizagem não passa pelos mesmos processos” (Charlot, 2008, pp. 109). No Capítulo V, a partir das observações em sala de aula e dos balanços de saber, encontramos as atividades cognitivas promovidas pelo sistema de práticas escolares e aquelas que os(as) alunos atribuem mais relevância.

As práticas ligadas à civilidade escolar e à diferença geracional são áreas que exigem, como figura de aprendizagem, dominar relações em situação: a relação com o semelhante, com o par, com a autoridade, com o adulto e consigo mesmo, enquanto aluno(a), enquanto menino(a).

Nessas configurações de performances, aprender significa dominar a relação com os outros em situação. Aprende-se uma certa forma de habitar a escola e seus espaços, de se relacionar com os adultos de uma forma diferente da de seus pares; trata-se de dominar a relação de si consigo mesmo, a relação de si com os outros e a relação consigo mesmo através da relação com os outros e vice-versa.

Charlot (2008a), denomina esse processo epistêmico de distanciamento - regulação. O sujeito epistêmico está aqui claramente comprometido por “sentimentos e emoções em situação e em ato, isto é, para evitar introduzir o inapreensível, o sujeito como um sistema de comportamentos relacionais, como um conjunto de processos psíquicos postos em prática, nas relações com outros e consigo mesmo (Charlot, 2008a, p.116).

O produto da aprendizagem não pode ser automatizado, desvinculado da relação em situação, porém, todo discurso ético-moral e cívico-político (que permeia fortemente o campo educacional) supõe um esforço para anunciar, a partir de uma postura reflexiva, aquele domínio relacional na forma de princípios, de regras.

As performances próprias do trabalho escolar, por sua parte, dispõem principalmente de dominar a atividade de responder a instruções estabelecidas atreladas, fundamentalmente, à letra escrita e aos cálculos matemáticos. Os(as) alunos(as) parecem dominar de forma pertinente esse tipo de atividades. Ora, neste tipo de atividade, ao ler, ao escrever, ao resolver um cálculo, existe um eu reflexivo, mas fundamentalmente, se trata de “um eu tomado em situação, um eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlacionado com seus atos”(Charlot, 2008a, p.113).

Charlot (2008a) chama a *imbricação do eu em situação* ao processo epistêmico em que aprender é dominar uma atividade realizada no mundo. E nos alerta sobre o quão complexo é gerar um saber reflexivo sobre essas atividades. “Quanto mais a atividade está sujeita a mini variações da situação, mais ela se inscreve no corpo e mais difícil será dar conta dela integralmente na forma de enunciados” (Charlot, 2008a, p. 113). Em nível escolar, há um esforço de desenvolver um discurso e uma ação pré-estabelecida sobre como se resolve esse cálculo, como devo gerar essa produção escrita, sendo a forma discursiva e prática privilegiada, como já descrevemos, o slogan. É um discurso e uma ação técnica sobre o saber, passos a seguir, com um produto pré-estabelecido.

A preeminência desta demanda de dominar atividades-ação se percebe mais ainda nos novos espaços curriculares (oficinas). Aí parece que determinados saberes (música, artes plásticas) ou determinados espaços (o laboratório) dispõem de fazer destituídos de conceptualização ou conseqüente reflexão.

Há uma diminuição na demanda por processos epistêmicos de objetificação-denominação (Charlot, 2008a), aqueles que constituem, no mesmo movimento, um saber-objeto de e um sujeito consciente de ter se apropriado de tal conhecimento. O saber aparece então como um existente em si mesmo, em um universo de saberes diferente do mundo da ação, das percepções, das emoções. (Charlot, 2008a, pp. 111-112),

Um saber que na cultura ocidental é fundamentalmente escrito, textualizado (Chevallard, 1991) e para o qual outros teóricos da relação com o saber, como Beillerot et al. (1998) chamará de 'conhecimento', "discursos denotativos ... externos para um sujeito ... algo dado (possível), algo conhecido" (Beillerot, et al., 1998, p. 66).

O saber enquanto saber-objeto é o que nas concepções comuns é entendido como conjuntos de conhecimentos. Estes são “inventariados, classificados, acumulados, encontram-se nos livros ou nas bases de dados. Os verbos que se usam para falar de conhecimento são da ordem de ter: alguém possui, adquire, possui este ou aquele saber” (Beillerot et al., 1998, p. 31). Nos casos estudados, ora circula em xerox, ora está escrito no quadro (como afirmação ou regra), em um dos grupos apareceu em livro didático (manual escolar), também é notado nas fotos que decoram as paredes.

Esse impacto das configurações de performances nas demandas das atividades cognitivas, ou seja, na performatividade do dispositivo escolar das figuras de aprendizagem, explica que nos balanços de saber os(as) alunos(as) dão um valor residual à apropriação de objetos de saber. Quando o fazem, se reproduz a forma de enunciação como disciplinas escolares e / ou como temas dentro delas, que respondem às características adquiridas pela aprendizagem e pelo trabalho escolar e que desenvolvemos nos capítulos anteriores.

A produção de identidade

A literatura alerta que o efeito de ações repetidas substancia e naturaliza características subjetivas. Assim, um denominador comum, uma continuidade no funcionamento do dispositivo tem sido que ele supõe e promove um sentido para a infância, o que a infância deveria ser: a infância argentina frente à nova mentalidade da proto-noção, a infância disciplinada do períodos de facto, a infância que evitará futuros autoritarismos na volta da democracia, a infância que o capitalismo tardio requer em tempos de globalização.

Desde as suas origens, esta operação estabelece um padrão que permite avaliar eventuais desvios ou insuficiências no decurso do plano que liga as gerações mais novas “ao feliz amanhã da pátria” (Zapiola, 2009, p. 72). Os sujeitos que fogem da operação são rapidamente identificados: é um grupo muito heterogêneo, mas uniformemente alheio aos padrões de comportamento, movimento no espaço, educação, trabalho, sexualidade e família e socialização extrafamiliar que o bebê deve fazer (Carli, 2006; Ríos, Talak, 1999; Zapiola, 2009).

Ora, esta tese permitiu O que? como nos casos em estudo configura-se a si mesmo, como o dispositivo escolar constitui uma criança, aprendiz, aluno(a), e o faz em diferentes configurações de performances, que operam justapostas, tensionadas e / ou complementares. Ou seja, como a escola produz identidade, mas não de forma monolítica, mas múltipla. Assim, o trabalho escolar gera um si mesmo como aluno e professor, não só propõe o que é válido ser aprendido e o que não é, mas também canaliza as atividades cognitivas (Charlot, 2008a) que devem ser colocadas em jogo, enquadra o trabalho de pensamento (Beillerot et al., 1998), o sujeita à sua particular formação epistemológica da qual passa a fazer parte (Chevalard, 1986). Nesta pesquisa notamos que se promove a aprender ouvindo, observando, lendo e escrevendo para responder à ação prevista na pauta. A explicação, o mostrar como se faz, o enquadrar o fazer, o verificar se tem se aprendido é o que é/faz o professor.

A configuração de performances próprias da civilidade escolar reitera o desempenho de um determinado papel de alunos e docentes. Nos capítulos anteriores, vimos como o ofício do aluno (já descrito por Perrenoud, 1986, entre outros) envolve assumir uma certa sensibilidade e vontade de agir de acordo com certos padrões estéticos, éticos e políticos. O espaço escolar está impregnado (o corpus de textos institucionais documenta sua importância, as observações em sala de aula mostram a intensidade dessas ações, os equilíbrios de saber sua relevância como aprendizagem para os alunos) de múltiplas convenções e atuações que promovem uma experiência de si excepcional para as crianças, o de tornar-se cidadão escolar, vinculado a outros nessa condição, a um certo exercício de autoridade e a adotar certas formas de resolução de conflitos que advêm do encontro e convivência no espaço público.

Por fim, a configuração das práticas em torno da diferença geracional atualiza nesse cenário as posições de adultos e crianças. As observações do cotidiano escolar mostram como o drama edipiano, no plano das questões existenciais sobre o Outro e seu desejo e a economia libidinal posta em jogo, é reativado e reatualizado. A condição de criança opera no impulso que leva a não ser capaz de deixar de oferecer ou subtrair a própria produção do olhar do professor ou de outros adultos (até mesmo do observador); na adequação ou inadequação do ideal de estudante, na insistência em habitar aquele espaço de fantasia que é o jogo; na complexidade de resolver a relação especular com o próximo.

O adulto, mas também a coletividade, supõe uma oportunidade de descentrar e desestabilizar “o universo egológico do « eu »” (Bárcena Orbe, 2000, p.09), promovem a experiência de outra teia de significados, de outros (des) encontros, mais ou menos sádico, mais ou menos alegre, com uma ordem simbólica particular -diferente da família, da vizinhança, etc.-, com certos representantes dessa ordem, com semelhantes também sujeitos a ela, por derivação, com a possibilidade ou não por aprender e ser um bom cidadão escolar.

Desse modo, o dispositivo escolar, essas práticas sem autor (Chartier, 1999) realizam a dimensão identitária da relação com o saber ao orientar comportamentos e representações comuns - no sentido de compartilhadas e comuns - quase naturalizadas que se configuram em torno ao que é válido aprender e ao que não é, que ações são aquelas que correspondem a realizar para esse fim, quem ensina, quando aprender, onde e com quem e as formas de fazê-lo, sua dimensão epistêmica.

Finalizando

Esta comunicação se propôs a aprofundar um aspecto pouco questionado nos estudos sobre a relação com o saber, como o efeito performático que o sistema de práticas escolares exerce sobre ele. Embora exista um forte consenso entre os pesquisadores que recorrem a essa noção de que a relação de um sujeito com o saber se refere aos processos de apropriação e recriação de certas práticas sociais de saberes - com suas lógicas de produção, validação e transmissão (Chevallard, 2003). E que as instituições educativas, com seus próprios reservatórios de significados, lógicas de funcionamento e demandas em relação ao sujeito propõem (Chevallard, 1991) ou privilegiam (Beillerot et al., 1998; Charlot, 2008a) certas formas de

relação com o saber, não foram encontrados estudos que mostram como se configuram as práticas sociais de saber típicas da escola e, menos ainda, como se dá essa dinâmica performativa e quais os efeitos que ela produz.

Quem tem dado mais ênfase a esses processos de atuação da relação com o saber, em nossa opinião, é Chevallard (1986, 1991, 2003, 2015), quem diferencia a relação privada com o saber - a de um sujeito - da relação pública com saber - o das instituições - e enfatiza os processos de manipulação, trans ou deformação de saberes sábios ou originados na ciência, quando se transformam em saberes a serem ensinados na escola. Embora proponha categorias como "relação oficial com o saber" e "formação epistemológica" para dar conta das formas contingentes de vínculo com o saber que propõem as instituições educativas, enfatiza nas transformações do objeto de saber, antes que as práticas que as geram ou as atividades cognitivas que exigem aos(as) alunos(as).

Nesse ponto, esta investigação concorda com sua caracterização dos saberes escolares como textualizados, desincretizados, des historicizado e descontextualizado. Outras características propostas por Chevallard (1991) e vinculadas às anteriores, podem ser consideradas, como é o caso da sua "despersonalização", pois também em nossos achados o saber "não se [legítima] através do recurso à autoridade de um produtor, seja o que for" (Chevallard, 1991: p, 18). Concordamos também que o texto do saber escolar se institui na norma do saber e do que é 'saber' e possibilita o controle social dos saberes, ou seja, o controle regulado de sua aquisição segundo procedimentos de verificação. A valorização da aprendizagem é registrada na presença ou ausência de conhecimento; o erro é entendido como uma falta ou lacuna em relação ao 'cheio' do texto. Como contribuição, em nossa investigação esse 'texto' adquire a forma de pauta e sua resolução. Ou seja, mais do que texto encontramos que o saber escolar surge como uma ação técnica, corporizado em um plano de ação (ditado pelas diretrizes da pauta que o designam), que busca uma intenção sempre materializada em um produto, que exige certo agenciamento por parte de o(a) aluno(a) - e supõe um corpus de possibilidades definidas a priori dentro do qual adquire sentido.

Por fim, a escola de antropologia didática aponta o caráter progressivo da mesma forma temos encontrado, acrescentando que a dita "progressividade" também se constitui em uma norma de progressão no conhecimento e fundamenta uma certa teoria da aprendizagem que a concebe como equivalente ao progresso e sequência e que possibilita a programabilidade de sua aquisição (Chevallard, 1991). Agora, nossa investigação permite-nos tornar visível a heterogeneidade de elementos que interagem e compõem a formação epistemológica escolar e seu caráter estratégico e dinâmico. A análise disposicional permitiu perceber como o sistema de práticas escolares não só transmuda o saber sábio, mas também produz seu próprio saber, com certa autonomia deste (aspecto trabalhado por Chervel, 2000 e Gvirtz et al, 2004). Da mesma forma, a análise das configurações da performances, com suas próprias propostas de saberes e atividades cognitivas privilegiadas, restaura o caráter eminentemente praxiológico das formações epistemológicas institucionais, bem como a multiplicidade e variedade de saberes que produz.

Tanto Chevallard (2015) quanto Charlot (2008a) enfatizarão o encontro problemático entre as relações institucionais e pessoais com o saber, o primeiro, ou entre as figuras de aprendizagem privilegiadas pelas instituições e nas quais os alunos estão instalados, o segundo. Em ambos os (des) encontros localizarão a produção de problemas de aprendizagem e o chamado fracasso escolar. Esta tese tem se concentrado neste problema, mas sim na produção de uma norma, padrão ou modalidade padrão em torno da relação com o saber escolar, em como as redes intersubjetivas e intergeracionais que o dispositivo escolar configura, generalizam uma certa oferta de saberes e formas privilegiadas de apropriar-se deles, tornam-nas naturais, óbvias e padrão de aprendizagem. Por fim, os resultados apresentados somam-se ao acervo que documenta como a relação com o saber possui uma dimensão identitária, aspecto destacado com ênfase desigual pelas três escolas que investigam a noção e explicitamente nas investigações de Charlot (2008a).

Nossa pesquisa contribui para a compreensão de como essa identidade não é monolítica, mas múltipla e surge de diferentes configurações práticas de performances, que por vezes entram em tensão entre si, embora sejam pressupostas. Ressaltamos na oferta que faz o escolar de traços identitários para ser criança, aprendiz e aluno. (esta frase no la entendí en la versión original- Hice una traducción literal- tal vez puede decirse de otra forma)

O que não nos aprofundamos é como, em cada caso particular, aquela oferta que se sustenta em um sistema de práticas se articula a um psiquismo individual, a cada história singular. Para tanto, é necessário explorar, com outros recursos metodológicos como o método clínico crítico, as vicissitudes da constituição subjetiva. Assim, abre-se um problema de relação com o saber que mobiliza os vários conceitos da psicanálise: identificação, transferência, desejo, gozo, etc., que o CREF tão bem desenvolveu (Beillerot et al, 1998, Hatchuel, 2009).

Essa pode ser a tarefa de outra investigação.

Muito obrigada