

O CADERNOS DE CLASSE COMO FONTE PRIMÁRIA DE PESQUISA: ALCANCE E LIMITES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DE SUA ABORDAGEM¹

EL CUADERNO DE CLASE COMO FUENTE PRIMARIA DE INVESTIGACIÓN: ALCANCES Y LIMITES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS PARA SU ABORDAJE

Silvina Gvirtz²

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2315-4470>

Marina Larrondo³

 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2388-514X>

Desde os anos 90, muito progresso tem sido feito no estudo dos cadernos de classe, e tem havido uma proliferação significativa de trabalhos que consideram o caderno como seu protagonista, isso porque eles são uma fonte privilegiada para a pesquisa educacional. Em primeiro lugar, porque os estudantes os utilizam diariamente tanto para registrar mensagens quanto para realizar atividades, permitindo-lhes assim preservar o que registraram, distinguindo o caderno escolar de outros espaços de escrita. Em segundo lugar, o caderno escolar é um espaço de interação entre professores e alunos, permitindo que os efeitos dessa interação, ou seja, os deveres de casa, sejam vistos. Em resumo, o caderno é um traço privilegiado do ensino e nos permite conhecer tanto o passado como o presente dos sistemas educacionais. O caderno é também uma fonte que não tem sido utilizada exclusivamente no campo educacional. Nos parágrafos seguintes veremos algumas das pesquisas sobre o caderno de classe que estão sendo realizadas atualmente na França, Espanha, Itália, Argentina e Brasil.

Na França, Anne Marie Chartier⁴ produziu estudos prolíficos sobre o currículo ensinado, dos quais citaremos dois exemplos. No primeiro, ela analisa as abordagens históricas que foram adotadas para o caderno de classe, com base na consideração de três usos dos cadernos. O primeiro considera o caderno como uma fonte de registro de palestras ou ensino expositivo, o segundo como um indicador do desempenho escolar dos alunos, e o terceiro como um espaço

¹ Texto originalmente publicado, em espanhol, na obra “School Exercise Books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries”, organizada por Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani e publicada no ano 2010. Os organizadores da obra, bem como as autoras deste texto, foram consultados e concordaram com a publicação da versão em português neste número temático.

² Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

³ Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés.

⁴ Anne-Marie Chartier, *Travaux d'élèves et cahiers scolaires: L'histoire de l'éducation du côté des pratiques*, in Juan Alfredo Jiménez Eguizábal et al (coords.), *Etnohistoria de La escuela. Actas del XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación (Burgos, 18-21 de junio de 2003)*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos - Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos 2003, pp. 23-41.

para o registro de práticas de ensino. Com base nestas abordagens, a autora tenta responder à questão de como as escolas introduzem as crianças na cultura escrita por meio de cadernos escolares.

O segundo trabalho⁵ está em processo de realização. O objetivo do projeto é realizar um estudo comparativo de diferentes sistemas educacionais e estratégias de ensino (no contexto da expansão da Comunidade Europeia), mostrando semelhanças e diferenças nas práticas de ensino. Algumas hipóteses presentes neste estudo apontam que as práticas de escrita escolar: a) representam uma janela através da qual as escolas se revelam para o interior e para o exterior; b) que elas constroem categorias de classificação de conhecimento e sua hierarquia; c) mostram a interação entre estudantes e alunos. A análise enfoca os seguintes tópicos: a natureza dos diferentes objetos de escrita (cadernos, pastas, tipos de escrita, quantidade de escrita, estruturas etc.), nomes de disciplinas e suas hierarquias e uma análise comparativa de alguns conteúdos relevantes (língua nacional, matemática, história etc.).

Na Espanha, paralelamente, os cadernos de aula têm sido usados como fonte primária privilegiada para entender a história do currículo ensinado no século XX. Um primeiro exemplo desta série de investigações pode ser encontrado no estudo de María de Mar del Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora⁶, 102 cadernos escolares correspondentes a 10 anos de ditadura de Franco, as estudiosas pesquisaram as práticas reais de escrita que ocorreram nas escolas, utilizando os cadernos como fonte para abordar a cultura escolar. Assim, recorre-se ao uso do seguinte conjunto de critérios para a realização do estudo: a) a construção de horários que determinam os períodos escolares reais; b) o currículo prescrito versus currículo ensinado para entender o currículo escolar na prática; c) a construção de diferentes modelos de ensino; d) a transmissão de atitudes e valores por professores e e) os recursos pedagógicos e didáticos utilizados pelos professores. Tal abordagem permitiu a construção de uma boa aproximação da cultura escolar em funcionamento naquela época. As autoras também realizaram estudos sobre a transmissão de ideologias e valores, estudando as imagens da infância na cultura escolar (Ramos Zamora e Dei Pozo⁷), como representações de gênero presentes nos cadernos escolares⁸.

Pablo Colotta (2006), por sua vez, estuda as práticas de escrita escolar nas escolas espanholas durante o período 1930-1939. Ele considera o caderno escolar como um dispositivo

⁵ Ead., *Project d'enquête internationale sur les cahiers scolaires*, Mimeo, Madrid 2005.

⁶ María del Mar Dei Pozo Andrés e Sara Ramos Zamora, *Los cuadernos de clase como representaciones simbólicas de la cultura escrita escolar*, in *Etnohistoria de la Escuela*, op. cit.

⁷ Eads., *Imágenes de la infancia en la cultura escolar*, in Paulí Dávila y Luis María Naya (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, Vol. II, Espacio Universitario - Erein, Donostia 2005, pp. 242-252.

⁸ Eads., *Niñas hablando a mujeres: narraciones femeninas recogidas en los cuadernos escolares (1928-1942)*, in Consulelo Flecha, Marina Nuñez e María José Rebollo, *Mujeres y educación: Saberes, prácticas y discursos en la historia*, Miño e Dávila, Sevilla 2005, pp. 273-284.

produtivo para tais práticas. O objetivo de sua pesquisa é "caracterizar alguns cenários nos quais a cultura escrita é encarnada em mulheres e homens específicos, concentrando-se em um punhado de experiências educacionais, a partir dos traços delas que conseguimos recuperar, para perguntar que conhecimentos esses professores tentaram transmitir, que usos da cultura escrita podemos verificar nas atividades realizadas nessas escolas e que concepções de cultura escrita, mais ou menos explícitas, estão subentendidas nesses usos".⁹

Na Argentina, nos anos 90, escrevemos "Discurso escolar por meio de cadernos escolares", utilizando uma base documental de 781 cadernos escolares da escola primária entre os anos 30 e o início dos anos 70. O objetivo deste trabalho era abordar as práticas escolares através da análise do discurso escolar, que é formatado nos próprios cadernos de classe. Mais recentemente, podem ser mencionados os estudos de Gabriela Augustowski e Lea Vezub¹⁰ e Raúl de Titto¹¹, entre outros. No primeiro caso, o estudo foi realizado pelo Gabinete de Currículos do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, a fim de analisar o impacto de uma reforma curricular na sala de aula, mediante o estudo dos cadernos escolares. O objetivo era observar se havia continuidades ou rupturas em relação aos conteúdos escolares anteriores. No caso de De Titto, sua abordagem dos cadernos escolares visava ver como mudanças específicas no desenho do currículo durante um período de três décadas se refletiram nos cadernos escolares. Suas pesquisas concluem que praticamente não houve impacto visível das mudanças nas políticas de macrocurrículos nos cadernos escolares. Ambos os documentos mostram a distância entre o currículo prescrito e o currículo ensinado.

Na Itália, destaca-se o trabalho de Davide Montino, que pode ser classificado como estudos pedagógicos históricos. Estes trabalhos não analisam o caderno em si, mas o utilizam como fonte para investigar a transmissão de ideologias e valores. Este autor desenvolveu sua Tese de Doutorado¹² e outros trabalhos¹³ nos quais analisa fenômenos de inculcação ideológica no período do fascismo. Ele concentrou suas pesquisas no tratamento da guerra pelos conteúdos escolares (em disciplinas como história, geografia e também nas práticas de escrita), onde ele usa não apenas o caderno (e as atividades escolares) como fonte primária, mas também cadernos

⁹ Pablo Colotta, *Aprender y Escribir. Los usos de la cultura escrita en las escuelas españolas. 1930-1939*, Mimeo, Madrid 2006, p. 6.

¹⁰ Gabriela Augustowsky e Lea Vezub, *Estado de Situación de la Transformación curricular en el marco de la Reforma Educativa (1997-1998)*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires 1998.

¹¹ Raúl De Titto, *Las Políticas Curriculares y la práctica docente. La ciudad de Buenos Aires entre 1960 y 1990*, Tese de Mestrado (não publicada), Buenos Aires, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria 2002.

¹² Davide Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano, 2005 e *Lecture scolastiche e regime fascista (1925-1943). Un primo approccio tematico*, I libri delle Stelle, MilJesimo (SV) 2001, citado em P. Colotta, *Aprender y Escribir*, op. cit.

¹³ D. Montino, *Bambini che scrivono*, in "Signo. Revista de Historia de la Cultura Escrita", Vol. 12, 2003, citado em P. Colotta, *Aprender y Escribir*, op. cit.

e outros materiais escolares. O trabalho permitiu estudar a relação entre nacionalismo, escola e autoritarismo, em torno da conceituação da pátria, e como essas ideias construíram um consenso em torno do regime de Mussolini.

No Brasil, se destacam os trabalhos de Anabela Almeida Costa e Santos¹⁴ e de Isa Lopes¹⁵ (2006). No primeiro, uma abordagem etnográfica é utilizada para analisar os significados atribuídos aos cadernos escolares do ensino fundamental nos dias de hoje, investigando as formas pelas quais eles são apropriados e seus significados para crianças, professores e famílias. O segundo trabalho¹⁶, baseado em cadernos escolares do período 1951-2003, analisa as marcas utilizadas para corrigir os deveres de casa no primeiro ciclo do ensino fundamental. Levando em conta a ausência de normas legais que prescrevam os modos de correção na tarefa, as marcas de correção são pensadas como dispositivos que intermediam as relações de ensino e aprendizagem e como evidência dos contextos políticos, sociais e ideológicos nos quais elas são produzidas. Assim, as correções não são vistas como elementos pedagógicos neutros que marcam apenas acertos e erros, mas como práticas discursivas que intermediam instituições, seus contextos e a relação ensino-aprendizagem, professor-estudante, instituição-atores.

Como vimos, o número de trabalhos que utilizam o caderno escolar como fonte de estudo é muito amplo e abarca várias áreas: currículo, transmissão de ideologias e valores, estudos comparativos, a partir de uma perspectiva histórica e atual. Neste artigo vamos refletir sobre o alcance metodológico e os limites do caderno como fonte de pesquisa. O tema é particularmente relevante em um contexto no qual os estudos sobre o assunto estão começando a proliferar. Para dar conta dessa abrangência, nosso artigo está dividido em duas seções que consideram diferentes perspectivas sobre o estudo dos cadernos escolares.

PRIMEIRA LINHA: O CADERNO COMO FONTE PRIMÁRIA PARA ANÁLISE DE SEU CONTEÚDO

O caderno é considerado como um documento, como um meio ou suporte físico através do qual determinados conteúdos podem ser visualizados. Estes documentos não são considerados em si mesmos, mas são tomados como fontes primárias e neutras para a

¹⁴ Anabella Almeida Costa e Santos, *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*, Dissertação (mestrado), Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

¹⁵ Issa Lopes, *Memória e discurso em marcas de correção: um estudo de cadernos escolares*, Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro, 2006.

¹⁶ Ibid.

abordagem de outras questões, permitindo-nos observar o conteúdo que é ensinado e como ele é ensinado.

Entretanto, argumentaremos que o caderno não pode ser analisado apenas a partir desta perspectiva, como um simples reflexo das atividades escolares, ou seja, como uma memória neutra das mesmas. Mesmo se considerado apenas anatomicamente, não se pode dizer que escrever em papel de folhas soltas ou em pequenas lousas produz os mesmos resultados na tarefa que trabalhar com um caderno. O suporte não é neutro: acreditamos que para fazer uma abordagem não ingênua dos efeitos do caderno, é necessário abordar seu estudo considerando-o como um produtor de efeitos, como um operador ou como um dispositivo escolar.

O uso do caderno como um simples documento está relacionado à história tradicional, ao que Foucault entende como história global¹⁷, e isto seria mais evidente naqueles estudos que usam o caderno como fonte para estudar a transmissão de ideologias e valores.

A partir desta concepção de história, podemos derivar algumas implicações a serem levadas em conta ao traçar uma história da educação e também ao realizar estudos sobre assuntos atuais. Em primeiro lugar, não problematizar a fonte em si pressupõe que as causas e efeitos do que encontramos nelas estão em outro lugar. O caderno torna-se, assim, um acessório, prova de uma verdade que está além, no espírito de uma época, em um bloco macrossocial que pode ser uma ideologia, uma política educacional, uma corrente pedagógica etc., ou seja, fatos externos ao caderno. Assim, existiria entre a época e os documentos (como expressões puras ou confiáveis de fatos ou eventos) um sistema de relações causais do qual eles derivam. Assim, é delineada a relação entre o período dos fatos, a história (global) e o documento:

É bastante claro que, havendo uma disciplina como a história, documentos têm sido usados, questionados; gerando questões sobre eles mesmos; não se pergunta a eles apenas o que queriam dizer, mas também se estavam dizendo a verdade, e sob que título poderiam alegar fazê-lo, se eram sinceros ou falsificadores, bem informados ou ignorantes, autênticos ou alterados. [...] toda essa preocupação crítica visava o mesmo objetivo: reconstituir, a partir do que dizem esses documentos – às vezes em forma de meias palavras – o passado do qual emanam¹⁸.

O passado é assim uma época, um macrobloco que deve ser revelado com base em certos traços, enquanto eles mesmos são os produtos desse passado. Em resumo, a missão do documento é ‘falar por’, mostrar o espírito de uma época, de preferência sem fissuras ou contradições.

¹⁷ A história global “procura restaurar a forma integral de uma civilização, o princípio – material ou espiritual – de uma sociedade, o significado comum a todos os fenômenos de um período, a lei que responde por sua coesão, o que é metaforicamente chamado de face de uma época” (Michel Foucault, *La arqueología del saber*, Sigla Veintiuno, México 1999, p. 15).

¹⁸ M. Foucault, *La arqueología del saber*, op. cit., p. 9.

Em particular, na História da Educação, os níveis macropolíticos têm sido centrais como explicação causal de fenômenos de nível micro, tais como as práticas de ensino. Algumas vezes, o trabalho tem sido feito com base na construção de modelos que são então contrastados com a realidade, a fim de estudar em que situação certos fatos concretos contradizem os modelos predominantes de determinada época¹⁹.

Um risco de tal abordagem é que a educação como um campo em si mesmo, como produtor de efeitos específicos, seja, de certa forma, difusa. E neste sentido argumentamos que muitos dos efeitos que encontramos no campo educacional, e que podem ser vislumbrados através de documentos produzidos em e pelas instituições escolares, não são diretamente dedutíveis de aparatos estatais ou outras instâncias da sociedade, pelo menos não sem mediações. Argumentamos que levar em conta a especificidade do campo educacional é fundamental quando se trata de produzir conhecimento histórico, e isto é assim porque a instituição escolar e seus dispositivos pedagógicos são eles mesmos produtores de efeitos. A escola, "não se preocupa apenas com a distribuição e circulação do conhecimento produzido em outras esferas. Pelo contrário, supõe-se que, em paralelo, em sua especificidade institucional, ela os produz [...]. A escola cria e distribui conhecimentos distintos daqueles que podem ser ensinados em outras esferas"²⁰.

O que queremos enfatizar é que é absolutamente válido utilizar documentos escolares para compreender um momento histórico, uma política educacional ou a circulação e transmissão de ideologias e muitas pesquisas se centram nessa abordagem. O que quisemos demonstrar são certos limites para o uso de documentos escolares, o que implica que a fonte e o contexto no qual eles são produzidos devem ser problematizados; caso contrário, as conclusões podem se tornar simplificadas em demasia. Em resumo, a escola é a produtora de um discurso escolar e de dispositivos específicos que produzem efeitos específicos. Isto será discutido na seção seguinte.

SEGUNDA LINHA: O CADERNO COMO DISPOSITIVO

"Um caderno escolar é um produto da cultura escolar, de uma maneira particular de organizar o trabalho em sala de aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos ao mundo do conhecimento acadêmico, dos ritmos, das regras e diretrizes escolares. Como um produto

¹⁹ Silvina Gvirtz e María Julia Coria, *Alcances y límites de la investigación en la historia de la educación comparada*, in *História da Educação*, Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas 2001.

²⁰ S. Gvirtz, *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*, op. cit., p. 17.

escolar, o caderno reflete a cultura própria do nível, estágio ou ciclo de educação em que é utilizado"²¹. Ou seja, o caderno, como produto de uma instituição específica, transforma conhecimentos, valores ou ideologias em algo mais. Portanto, o que é produzido na escola dificilmente pode ser uma fonte neutra.

O conteúdo não pode ser separado da forma como é apresentado; o caderno é um dispositivo escolar. Como tal, é considerado como um conjunto de práticas discursivas escolares que são articuladas de determinado modo, produzindo um efeito. A referência a um conjunto de práticas discursivas observa que o caderno não poderia mais ser entendido como a representação ou ideia que vários agentes escolares têm da escola ou dos conteúdos, não mais como uma proclamação do que se deveria saber ou de modelos científicos privilegiados ou desdenhados pela escola. O caderno, a partir desta lógica, não é interessante como um sintoma ou manifestação de questões ocultas ou secretas. Pelo contrário, é interessante como um conjunto de sinais que se articulam e se entrelaçam de uma forma particular, como práticas discursivas.

Deste ponto de vista, pode-se dizer que o objetivo é descrevê-lo o mais detalhadamente possível, evitando saltos que excedam sua positividade. Neste sentido, está excluído o uso de conceitos antagônicos, como a proclamação e a prática. Além disso, o conjunto de sinais que são articulados nos cadernos de uma forma particular compõem declarações cujas regularidades explicam o que se chama de práticas discursivas escolares²².

A referência às práticas discursivas escolares distingue-se de outro tipo de práticas discursivas, as práticas discursivas pedagógicas. Enquanto as primeiras se distinguem das segundas por serem consideradas produções da escola, as segundas seriam produções sobre a escola, ou seja, constituiriam metadiscursividades por serem práticas discursivas (pedagógicas) que se referem a outras práticas discursivas. O estudo dos cadernos escolares, sem dúvida, se refere às práticas discursivas escolares.

Além disso, é possível considerar que os cadernos funcionam como produtores de conhecimento, não apenas como transmissores. Produtores, em termos dos mecanismos que o

²¹ Antonio Viñao Frago, *Los cuadernos escolares como fuente histórica: aspectos metodológicos e historiográficos*, Mimeo, Madrid 2006.

²² Os conceitos de enunciado, discurso e práticas discursivas são retirados de “La arqueología del saber”, de Michel Foucault. O mesmo define como enunciado: “A modalidade de existência própria deste conjunto de sinais: uma modalidade que permite ser algo mais que uma série de traços, algo mais que uma sucessão de marcas sobre uma substância, algo mais que um objeto aleatório feito por um ser humano; modalidade que permite estar em relação a um domínio de objetos, prescrever uma posição definida para cada sujeito possível, situar-se entre outras ações verbais, ser dotado, em suma, de uma materialidade repetível” (M. Foucault, *La arqueología del saber*, op. cit., p. 180). O autor define outro conceito de relevância, o das formações discursivas, que são “um conjunto de regras históricas anônimas, sempre estabelecidas no tempo e no espaço, que definem, num determinado período e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições para o exercício da função enunciativa” (ibid., p. 63).

caderno põe em movimento. Como exemplo, vale notar que trabalhar com um caderno requer o manuseio de certas regras, que são relevantes entre o que pode ser chamado de saberes escolares. Estabelecer uma correspondência entre a sucessão espacial das páginas e a sucessão temporal da tarefa é uma das habilidades necessárias, mas não suficiente, para o uso do caderno de classe. Este conhecimento é um produto deste dispositivo escolar específico. O velho quadro negro no qual as crianças registraram seus exercícios não exigia isso, pois não conservava os desempenhos da classe, o que havia sido feito desaparecia quando era necessário fazer o próximo exercício. Conceitos como margem e centro são outra das muitas formas de conhecimento produzidas por este dispositivo. Para utilizar o caderno, é necessário um processo de aprendizagem das regras que determinam como ele funciona. Como produto cultural, estas regras só podem ser construídas em esferas especialmente instituídas. Quando uma criança de dois anos usa as páginas de um caderno para rabiscar, ela está literalmente usando as páginas como elementos isolados sem considerar o todo, é evidente que as normas que o caderno impõe ao seu funcionamento não são conhecidas por ela.

Tais mecanismos produzem este efeito de construção por meio de certos procedimentos como a exclusão ou limitação. Os saberes escritos em tal dispositivo têm um viés particular, cuja configuração só pode ser conhecida através do reconhecimento cuidadoso do ambiente em que ele está imerso.

A título de exemplo, vale a pena destacar a forma imposta pelos chamados cadernos pautados (com linhas ou quadriculados) para certas atividades, como o desenho. Questões aparentemente banais como o tamanho da letra e a extensão das atividades constituem uma parte relevante desta produção. O caderno, que parece funcionar como um contexto, acaba contribuindo para a formação do texto. Com relação a este problema, parece relevante recordar uma passagem de Basil Bernstein que se refere a estudos sobre o discurso na escola:

Mais uma vez, as teorias de reprodução cultural [...] parecem estar mais preocupadas com a análise do que se reproduz na educação e por meio dela, do que com a análise do meio de reprodução, a natureza do discurso especializado. É como se o discurso especializado da educação fosse apenas uma voz através da qual outros (classe social, gênero, religião, raça, região) falassem. Como se o discurso pedagógico em si não fosse mais do que um transmissor de relações de poder externas a ele; um transmissor cuja forma não tem consequências sobre o que está sendo transmitido²³.

Trata-se então de analisar as formas que este transmissor assume, se utilizarmos a terminologia deste autor. A suposição é que ele não só tem consequências sobre o que é transmitido, mas também o molda, o produz.

²³ Basil Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Morata, Madrid 1993, p. 169.

Como mencionamos no início desta seção, a escola não se preocupa apenas com a distribuição e circulação de saberes produzidos em outras esferas. Pelo contrário, em sua especificidade institucional, ela os produz. Em resumo, pode-se dizer que a escola cria e distribui conhecimentos distintos dos que podem ser ensinados em outras instituições, tais como a família. A perspectiva dos estudos históricos da cultura escrita – que estuda, entre outras coisas, fenômenos culturais que emergem de temas anônimos e cotidianos – investigou os processos de produção, distribuição e apropriação que acontecem em torno de textos. Mostramos assim que o estudo das práticas de escrita escolar é um campo e uma esfera privilegiada em que se podem observar processos de construção de fenômenos culturais distintos e relevantes²⁴. Chervel²⁵, por sua vez, mostrou como as escolas produzem conhecimento diferente do conhecimento científico que é a base das disciplinas escolares. Chervel afirma que "o estudo das disciplinas escolares revela claramente a natureza eminentemente criativa do sistema escolar e assim leva a deixar esquecida no armário a imagem de uma escola confinada à passividade, uma escola que é um receptáculo para os subprodutos culturais da sociedade. As disciplinas merecem máximo interesse precisamente porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar. E este sistema, como detentor de um poder criativo até agora subestimado, desempenha um papel na sociedade que ninguém percebeu ser duplo: forma não apenas indivíduos, mas também uma cultura, que, por sua vez, permeia a cultura da sociedade como um todo, moldando-a e modificando-a"²⁶. Este autor nos mostra, por exemplo, o caso da gramática. Esta disciplina foi uma criação da própria escola, por e para a instituição escolar. A gênese de seus diferentes conceitos coincidiu no tempo com variações no campo de seu ensino. A Geografia tem suas origens acadêmicas na disciplina escolar com o mesmo nome. Seu surgimento como disciplina universitária está intimamente ligado ao estímulo e às exigências decorrentes da escola²⁷. Seria longa a lista de disciplinas escolares que influenciaram na constituição de diferentes campos científicos, mostrando que não se trata de algo sem importância.

Tendo isso em vista, é pertinente perguntar sobre a produção escolar do discurso. Parece apropriado, então, lidar com a hipótese de que a escola produz seu próprio discurso, diferente dos discursos que podem vir das distintas disciplinas científicas ou da política, que se

²⁴ P. Colotta, *Aprender y Escribir*; op. cit.

²⁵ André Chervel, *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*, in "Revista de Educación", Vol. 295, 1991, pp. 59-111.

²⁶ *Ibid.*, pp. 68-69.

²⁷ Cf. Ivor Goodson e Ian Dowbiggin, *Cuerpos dóciles*, in Stephen Bali (ed.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Morata, Madrid 1990; Rannan Rhein, *La Geographie, discipline scolaire et/ou science sociale? (1890-1920)*, in "Revue Française de Sociologie", Vol. 23, 1982.

constituiria no que se tem chamado de discurso escolar. Seria reconhecido não apenas por sua filiação institucional, a escola, mas também pelas características diferenciais que esta instituição gera. Obviamente, o discurso científico ou político tem um lugar na formação do discurso escolar. Mas é uma questão de estabelecer como e de que maneira eles se articulam em sua estrutura, talvez indefinindo sua própria, mas gerando algo diferente, outro discurso, o discurso escolar.

Esta perspectiva, portanto, se afasta da ideia da escola como um simples reorganizadora e distribuidora dos saberes que circulam em outras esferas sociais, ainda que apenas de forma instrumental. Neste sentido, Bernstein define o discurso pedagógico como "o soberano que insere um discurso de competência (habilidades de vários tipos) em um discurso de ordem social, de modo que o último sempre domina o primeiro... Num sentido importante, o discurso pedagógico, do ponto de vista do autor, não é específico. O discurso pedagógico é um princípio para apropriar-se de outros discursos e colocá-los em uma relação mútua especial para fins de sua transmissão e aquisição seletivas. É, portanto, um princípio que extrai um discurso de sua prática e contexto substantivos, recolocando-o de acordo com seu próprio princípio seletivo de reordenação e foco"²⁸.

Assim, levando isto em conta, é possível dizer que as mutações que podemos encontrar nos cadernos de classe não estão diretamente relacionadas aos ciclos da política educacional ou à evolução das disciplinas científicas, mas parecem obedecer a outras vicissitudes inerentes à própria construção discursiva e à evolução da instituição escolar. Trata-se de um desenvolvimento que é determinado somente em sua parte mais visível por estas políticas, e que obedece a uma gramática escolar que tem sua própria lógica. Considerar tais observações é uma precaução importante ao utilizar-se o caderno como fonte de pesquisa.

Além disso, e como descrito anteriormente, há outra questão que diz respeito ao uso do caderno escolar como fonte de pesquisa, e que está relacionada com a concepção da história que lhe é subjacente. Considerar a construção do corpus de pesquisa (cadernos) como um dispositivo, analisando-os com base em seus próprios efeitos, significa que eles não são mais tomados como documentos, mas como monumentos, como Foucault os entende. A este respeito, Foucault argumenta que:

A história está mudando sua posição em relação ao documento: sua principal tarefa não é interpretá-lo, nem se é verdade e qual é seu valor expressivo, mas trabalhar nele a partir de dentro e elaborá-lo. A história o organiza, corta, distribui, ordena, divide em níveis, estabelece séries, distingue o que é relevante do que não é, fixa elementos, define unidades, descreve relações. O documento não é mais para a história o material inerte através do qual este último tenta reconstruir o que os homens fizeram ou

²⁸ B. Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico*, op. cit., p. 189.

disseram, o que aconteceu e do que resta apenas o sulco: ele tenta definir no próprio tecido documental unidades, conjuntos, séries, relações²⁹.

Trabalhar o documento em si mesmo e questioná-lo em sua imanência é o princípio metodológico que transforma o documento em um monumento. É por isso que, segundo Foucault, a história tende à arqueologia, como descrição intrínseca do monumento, um tratamento que ao mesmo tempo nos permite estabelecer as séries, continuidades e rupturas, não o entendendo como expressão do espírito de uma época ou, conforme mencionado anteriormente, como sintoma de um período histórico previamente definido com base nas periodizações estabelecidas em termos de política, tendências pedagógicas ou do Estado. É nesta análise do monumento que surge uma periodização, que pode coincidir ou se distanciar dos grandes blocos históricos. A análise do caderno como monumento pode assim levar ao surgimento de cronologias "que lhe são próprias": "daí a necessidade de distinguir não apenas entre eventos mais importantes ou menos importantes, mas também entre tipos de eventos completamente diferentes (alguns curtos, outros de média duração, como a expansão de uma técnica ou uma reforma monetária, outros de lento progresso), como um equilíbrio demográfico ou o ajuste gradual de uma economia a uma mudança no clima, daí a possibilidade de fazer surgir uma série de eventos de grande alcance, consistindo em eventos raros ou eventos repetitivos. O aparecimento de longos períodos na história de hoje não é um retorno às filosofias da história, às grandes épocas do mundo ou às fases prescritas pelo destino das civilizações: é o efeito da elaboração metodologicamente concertada, das séries"³⁰.

Ao contrário de uma história unitária, formada por grandes blocos que não se pode mover, teleológica, a proposta da história geral é em si mesma a problematização da periodização; ou seja, quando analisamos uma série de eventos ou instituições específicas, determinar quais séries de eventos podem ser agrupados, quais devem ser separados, quais são as continuidades e rupturas de um período histórico. Não seria uma história fragmentada, feita de simples justaposições de eventos isolados, mas uma história que questiona as periodizações externas ao próprio documento, sendo este um princípio metodológico. Em síntese, o problema que a historiografia exige do ponto de vista da história geral consiste em "determinar que forma de relação pode ser legitimamente descrita entre estas diferentes séries; que sistema vertical elas são capazes de formar, o que é, de um para outro, a interação de correlações e dominâncias; que efeito pode ser produzido por defasagens, diferentes temporalidades, diferentes remanências; em que conjuntos distintos podem certos elementos figurar simultaneamente; ou

²⁹ M. Foucault, *La arqueología del saber*, op. cit., p. 10.

³⁰ *Ibid.*, p. 12.

seja, em uma palavra, não apenas que séries mas que "séries de séries" ou que "quadros" podem ser constituídos. Uma descrição global reúne todos os fenômenos em torno de um único centro: princípio, significado, espírito, visão do mundo, forma de conjunto. Uma história geral, pelo contrário, desdobraria o espaço de uma dispersão³¹.

Esta visão requer intrinsecamente outro tratamento de documentos, em nosso caso, dos cadernos escolares. A periodização deve emergir não apenas em referência às mudanças no sistema educacional mais amplo que afetaram o caderno, mas das continuidades e rupturas dos próprios cadernos.

O último ponto a ter em mente diz respeito à construção do corpus de pesquisa, ou seja, o conjunto de cadernos a serem utilizados em termos de quantidade e as interpretações a que se pode chegar. Não é um corpus qualquer que pode transformar um conjunto de cadernos em monumentos. Se a perspectiva é a análise do discurso, entendemos isto como um conjunto de afirmações com relações de dependência recíproca, cortes, descontinuidades, coexistência, sucessões, transformações independentes ou correlatas entre si. O objetivo é analisar tais declarações por meio de um corpus de documentos que, para fins metodológicos, devem ser selecionados. É a análise do próprio corpus que nos permitirá construir estas regularidades ou dispersões, para assim chegar a conclusões significativas. Neste sentido, inicialmente, o corpus corre o risco de ser volumoso³² ou melhor, deve ser volumoso. Por quê? Porque trata-se de capturar regularidades, continuidades e descontinuidades entre diferentes enunciados, que estão nos cadernos, mas também fora dele (por exemplo, uma disposição normativa). É mais do que claro então que alguns cadernos não podem nos permitir estabelecer tais relações, e não nos permitirão limitar o número de documentos até que tenhamos estabelecido as regularidades que nos admitirão falar da existência de certos fenômenos, de uma estabilização de enunciados, de um conjunto de conclusões.

Isto também nos leva a refletir sobre os limites da interpretação. Muitas vezes, em nossa ânsia de interpretar, fazemos falar os sujeitos que acreditamos estar por trás do documento. Mas isto não é possível. Em primeiro lugar, porque um caderno é uma pegada, é difícil argumentar que foi uma certa pessoa ou uma certa instituição que falou ali. Mas há também uma razão teórica: é o próprio ato de enunciação que produz um discurso, o caderno não pode falar sobre o enunciador – que está ausente – mas sobre a própria enunciação. Sim, devemos ter cuidado quando sustentamos interpretações usando os cadernos como fonte, que se referem a "que o governo" diz, a que "as políticas" dizem, ou mesmo a que o professor ou o aluno diz. Isto está

³¹ Ibid., p. 16.

³² Ibid., p. 48.

relacionado ao que vimos anteriormente: as operações discursivas realizadas pelo caderno não refletem o que é dito, feito ou pensado por seus autores individuais, sendo entendidos como assuntos unitários. O caderno é um conjunto de práticas discursivas formatadas por suas próprias características, de modo que o que podemos ver ali é uma afirmação distinta, não redutível, ou não diretamente atribuível a seus autores. A este respeito, diz Foucault:

As diversas modalidades de enunciação – em vez de se referir à síntese ou à função unificadora de um sujeito – manifestam sua dispersão aos diferentes estatutos, às diferentes esferas, às diferentes posições que esse sujeito pode ocupar ou receber quando pronuncia um discurso, à descontinuidade dos planos a partir dos quais ele fala. E se esses planos estão ligados por um sistema de relações, isto não é estabelecido pela atividade sintética de uma consciência idêntica a si mesma, muda e anterior a toda fala, mas pela especificidade de uma prática discursiva. Portanto, nos absteremos de ver no discurso um fenômeno de expressão, a tradução verbal de uma síntese realizada por outra parte; buscaremos antes nele um campo de regularidade para várias posições de subjetividade. O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que sabe e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que a dispersão do sujeito e sua descontinuidade consigo mesmo pode ser determinada [...] é preciso agora reconhecer que não é pelo recurso a um sujeito transcendental, nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que o regime de suas enunciações deve ser definido³³.

REFLEXÃO FINAL

Mostramos no início deste artigo as várias linhas de pesquisa educacional que utilizam os cadernos escolares como fonte de estudo, a partir de múltiplos problemas e abordagens. Algumas pesquisas têm como foco os efeitos do caderno ou o próprio caderno, enquanto outras o utilizam como fonte para estudar outros fenômenos históricos ou atuais³⁴. No entanto, o que queremos mostrar aqui é que, além do problema concreto da pesquisa, um caderno escolar nunca é apenas um reflexo de outra coisa, ou seja, não é uma fonte neutra. Quer o caderno seja ou não o foco da pesquisa, acreditamos que ele deve ser entendido como um produto e produtor da cultura escolar, como um gerador de discursos específicos e efeitos específicos. Assim, a qualidade dos resultados da pesquisa utilizando cadernos como fonte de estudo dependerá em grande parte desta consideração: a de sua especificidade.

³³ Ibid., p. 90.

³⁴ P. Colotta, *Aprender y Escribir*, op. cit.