



**Sonho com uma escola em que os professores sentissem prazer em produzir saberes para e com os seus alunos: entrevista com Jorge Ramos do Ó**

*Dreaming of a school where teachers find joy in creating knowledge for and with their students: an interview with Jorge Ramos do Ó*

Jorge Ramos do Ó  
**Universidade de Lisboa (UL)**  
Lisboa-Portugal  
Marisa Vorraber Costa  
**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**  
Porto Alegre-Brasil

**Resumo**

Esta entrevista, realizada em Lisboa, Portugal, em maio de 2005, faz parte de um segundo conjunto de entrevistas sobre a questão *A escola tem futuro?*, que Marisa Vorraber Costa realizou com pesquisadores internacionais. O objetivo era dar continuidade ao livro que leva essa pergunta como título. Como o projeto não foi concluído, as entrevistas permaneceram inéditas. No entanto, por ocasião do dossiê comemorativo dos vinte anos da obra, considerou-se oportuno divulgar parte desse material, especificamente, a entrevista com Jorge Ramos do Ó, professor e pesquisador do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Optou-se por manter a versão original da entrevista e acrescentar ao final um comentário do entrevistado, no qual ele compartilha suas percepções atuais sobre o tema.

**Palavras-chave:** Entrevista; Jorge Ramos do Ó; A escola tem futuro?

**Abstract**

This interview, conducted in Lisbon, Portugal, in May 2005, is part of a second series of interviews addressing the question *Does School Have a Future?*, which Marisa Vorraber Costa carried out with international researchers. The aim was to follow up on the book that takes this question as its title. As the project was not completed, the interviews remained unpublished. However, on the occasion of the commemorative dossier marking twenty years since the book's release, it was considered relevant to publish part of this material — specifically, the interview with Jorge Ramos do Ó, professor and researcher at the University of Lisbon's Institute of Education. It was decided to preserve the interview's original version and add a closing commentary from the interviewee, in which he shares his current perspectives on the topic.

**Keywords:** Interview; Jorge Ramos do Ó; Does school have a future?

## **A entrevista**

**Marisa Vorraber Costa:** Caro Jorge, antes de tudo, expresso minha grande satisfação em realizar esta entrevista para conhecer um pouco mais acerca de teu trabalho, de tua trajetória de vida acadêmica e de tuas atividades como pesquisador e historiador da educação. Primeiramente, esclareço que o trabalho do qual esta entrevista faz parte é um projeto que venho desenvolvendo no Brasil há alguns anos. Tenho conversado com vários pesquisadores, professores, educadores brasileiros e estrangeiros com longas trajetórias profissionais dedicadas à educação e às questões da escola. Meu objetivo é trocar ideias sobre o que pensam sobre a escola hoje e que perspectivas vislumbram para seu futuro. Prevalece nesta conversa tua significativa aproximação com a escola ao realizar as pesquisas que investigaram e analisaram a produtividade dessa instituição na fabricação do sujeito que nós chamamos de escolar. O instigante estudo que desenvolveste em tua tese de doutorado sobre o aluno do liceu e a formação desse sujeito disciplinado, que a modernidade esculpiu com tanto zelo e cuidado, faz de ti uma pessoa especial para esta entrevista. Ao tomar contato com a tua produção, constatei que participaste da rede Prestige<sup>i</sup> justamente investigando a problemática da universalização do modelo escolar. Considero esse foco muito importante para os objetivos de meus estudos que, na presente etapa, pretendem visibilizar a escola sob óticas forjadas fora de meu país. Por outro lado, como a essas alturas tens filhos que são alunos da escola fundamental de hoje, em Portugal, suponho que estejas ainda mais envolvido com o tema. Para iniciar, eu gostaria, então, que discorresses um pouco sobre teus projetos e programas de estudos, aproximando essa trajetória das questões da escola.

**Jorge Ramos do Ó:** Obrigado. Para mim é igualmente um grande prazer falar contigo sobre o meu trabalho. Eu inicio, então, contando a forma como eu cheguei às questões educativas. Graduei-me em história da arte, e os meus primeiros trabalhos foram no âmbito da história política no período da ditadura salazarista<sup>ii</sup> em Portugal, basicamente nos anos 30 e 40 do século XX. Depois fiz um mestrado em história contemporânea e uma dissertação sobre política cultural durante o salazarismo; a minha chegada à investigação em educação foi um acaso acadêmico, um encontro, através de uma amiga, com o professor António Nóvoa, há cerca de mais ou menos vinte anos. Comecei a trabalhar com ele em 2003 e o tema do salazarismo foi ficando cada vez mais distante. No entanto, aquilo que estudei sobre a

escola teve muito a ver com o que comecei a fazer ao concluir a graduação, assim como nos primeiros livros que escrevi sobre a ditadura, suas políticas e práticas no âmbito das relações entre arte e propaganda. É como se o que me interessasse fosse sempre o modo como reagimos às pessoas, aos programas, às políticas etc., mesmo se essas realidades se situem em épocas distantes da nossa, e até se apresentem numa relação de pura uma exterioridade e estranheza face às nossas convicções morais ou políticas. O olhar crítico de cunho regressivo permite-nos descobrir muitas continuidades e permanências onde, à partida, só se veriam rupturas, como é o caso da comparação entre regimes autoritários-ditatoriais e regimes democráticos. Quando por exemplo falamos da educação escolar verificamos como o Estado Novo salazarista continuou de facto o projeto educacional do Estado Moderno que começou no final do século XVIII e se acelerou com o regime republicano-democrático entre 1910 e 1926. O meu trabalho trata do modo como passamos vagamente pelo presente e de como realidades que estão muito distantes de nós, ao serem estudadas passam a ser percebidas como constituindo as nossas instituições atuais, o nosso regime cognitivo, a nossa estrutura interna. Portanto, para mim, escreve-se sempre o mesmo livro, estuda-se sempre o mesmo conteúdo, independentemente de ser na escola ou noutra realidade social qualquer. O meu trabalho é sobre como nos tornamos aquilo que somos, como descobrir e interpretar os fios e os problemas históricos em que ainda estamos imersos sem nos darmos conta. Logo, essa foi a primeira questão que traduzi para a realidade educativa há cerca de quinze anos. Tentar perceber de onde vem e como se estruturou o nosso modelo escolar até ele nos parecer natural. Uma vez aí, percebemos que há muitas permanências, contradições e violências que estão cá, mas que não são perceptíveis senão através de uma análise genealógica e arqueológica.

**Marisa:** Ajuda-me a situar exatamente os anos que demarcaram o período da ditadura em teu país.

**Jorge:** A ditadura instala-se em 1926 — justamente com o nome de Ditadura Militar até 1933 — e manteve-se até 1974 com o nome de Estado Novo<sup>iii</sup>, tendo Salazar abandonado o governo em 1968, devido a um acidente, justamente no ano em que entrei na escola. O ditador Salazar morreu em 1970. Fiz o que nós chamamos de Ensino Preparatório, que é um período de quatro anos, aproximadamente, correspondente, no Brasil, a uma parte do Ensino Fundamental. Portanto, cursei o Ensino Preparatório entre 1968 e 1972, ainda durante a

ditadura, antes da revolução. Estudei em um colégio muito autoritário e lembro-me de mais de um professor que nos reprimia verbalmente de forma muito dura. Recordo-me de as professoras nos baterem e ameaçarem. Fazia parte do cotidiano. E, depois, quando tinha doze anos e entrei no Ensino Secundário, veio a revolução. Em Portugal, aconteceu um fato único, absolutamente único na história da educação, que foram os dois anos subsequentes à queda do regime. Logo, entre abril de 1974 e novembro de 1975, o país viveu uma espécie de revolução permanente. Não havia escola, no sentido tradicional da palavra, de aulas com professores, discutia-se, debatia-se, inventavam-se novas formas de relação. Era uma espécie de lógica do mundo ao contrário, o que para mim representou ter passado por duas experiências diferentes, ou seja, tive duas escolas, uma oposta à outra. Após o ocaso do período revolucionário, veio o processo de normalização. Então, ficou sempre muito claro que existe uma espécie de estrutura, uma espinha dorsal na escola, que geralmente é mantida independentemente das revoluções, assim como se existisse uma gramática interna — a gramática da modernidade ou, como diz o António Nóvoa, o “modelo escolar” — sem a qual me parece que não poderíamos pronunciar a palavra escola. Isso é algo muito marcante. Minha experiência escolar inclui, então, uma época fascinante e outra traumática. Fascinante por ter sido um tempo de grandes descobertas, aquele que estava associado às mudanças no qual consegui inscrever algumas necessidades pessoais. Foi um tempo solar, o dos primeiros anos da adolescência. Depois de ter percebido que a sua matriz era a da normalização das mentes e dos corpos, que toda a socialização era feita recorrendo à violência, dos castigos, da prepotência. Por isso, aprendi a associar a liberdade aos amigos, a ser diferente, a fazer coisas novas. Essas são realidades que podemos viver tanto na época da liberdade quanto na da autoridade. A escola oportuniza essas duas possibilidades de forma continuada, sequencial ou justaposta, dependendo do contexto. Assim, o tema do meu estudo sobre a escola trata de como ela, nos últimos dois séculos, ajusta-se a esse programa, tentando construir sujeitos autônomos, criativos, responsáveis, capazes de decidir o seu próprio destino, mas sempre no quadro de uma adesão aos valores, normas e saberes previamente estabelecidos e não passíveis de questionamento. De um lado, temos um cenário de subjetivação política e, de outro, a esperança de “construir” cidadãos que confluam para certo padrão de normalidade, com certa homogeneidade no que diz respeito aos desejos, às expectativas de cada um. Isso como se a escola pudesse fundir, conforme Durkheim afirma, essas duas realidades: a

liberdade e a autoridade. Convidam-se os mais novos a obedecer livremente. Este é o grande objetivo do Estado Moderno quando defende a escolarização massiva das populações.

Foi com esse tema de trabalho que eu me integrei na equipe do *Prestige*, uma rede internacional que conta com várias universidades de Portugal. O professor António Nóvoa e todos os demais participantes trabalhamos com investigadores espanhóis, franceses, alemães, suecos e ingleses, formando uma rede bastante diversificada do ponto de vista acadêmico. Em nosso país, privilegiamos vários eixos numa relação entre Portugal e Brasil. Procuramos perceber como é que a escola, desde o final do século XIX, constituiu cada criança no aluno, ou seja, tentamos ver por que razão e de que maneira as crianças passaram a se ver como escolares, isto é, como alunos. Antes de tudo, observamos a sua identidade pessoal e a apreciação que faziam de si mesmas, aproximando a nossa visão mais aos contextos educacionais do que a qualquer outro tipo de identidade. Então, ver como a criança se transforma em aluno, digamos assim, foi o meu objetivo. Para isso, procuramos por próprio interesse investigativo atentar também a outro fato: o modo como essa subjetividade, essa identidade pessoal vai se constituindo como tema fundamental da ciência e do próprio Estado Moderno. A estatística e as ciências centradas no indivíduo irão operar no interior do Estado, conferindo a ele a possibilidade de falar em nome das pessoas, garantindo-lhes o bem-estar, a saúde e a propriedade. O Estado irá, cada vez mais, a partir do final do século XIX, utilizar uma linguagem que retira do campo científico o que lhe permite falar em nome da “verdade”, como afirma Foucault. Essa dita verdade atua no domínio da subjetividade e dirige-se ao coração dos sujeitos. Esse projeto do Estado, legitimado pela tal linguagem que a ciência fala, aponta, há mais de um século, para o interior, para a intimidade, para a identidade pessoal, para o trabalho que cada um tem que fazer consigo mesmo a fim de constituir-se como pessoa, como trabalhador, como marido ou como sujeito de qualquer outra categoria. A maneira como a escola de massas faz convergir para essa visão de mundo e de homem para o seu próprio interior vai, em certo sentido, garantir a construção de pessoas, que serão, por conseguinte, simultaneamente, muito centradas nelas mesmas, nas suas ansiedades, nos seus desejos, nas suas aspirações, num trabalho perpétuo de adequação ao que se espera delas. Dessa forma, essa combinação sempre figurará a partir da esfera íntima e muito pessoal. Por via da instituição escolar, e por uma tecnologia de governo de base “psi”, quero dizer, pela estatística, pela psicopedagogia, os alunos são cada vez deslocados mais para o

interior de si próprios. Nesses mergulhos em si mesmos, aprenderiam a desenvolver estruturas que são simultaneamente íntimas e de conexão social, ou seja, tecnologias que os tornam muito semelhantes, em termos de desejos, aspirações, daquilo que pretendem ser, ou do que são as suas angústias. Ao mesmo tempo, percebemos que essa intimidade conectável se faz, do meu ponto de vista e dos autores que me interessam, como Michel Foucault, Deleuze, Ian Hacking, Thomas S. Popkewitz, Nikolas Rose, Tomaz Tadeu da Silva, em torno de um trabalho de significantes mais afinados, desenvolvidos, equilibrados por essas instâncias científicas. Todos nós aprenderíamos a utilizar um vocabulário, uma linguagem de referência a nós próprios, que seria uma linguagem que nos permitiria construir a nossa idiossincrasia e, ao mesmo tempo, uma linguagem que nos possibilitaria funcionar adequadamente no plano social. Essa linguagem que produz os sujeitos, desenvolve-se em espaços de confinamento, como o da escola, e que antecipam a vida adulta. A escola foi e é uma “sociedade em miniatura”. Por exemplo, a escola é uma instituição que apresenta mudanças, muitas vezes de carácter arquitetónico, curricular etc., mas ela sempre aponta para a possibilidade de o sujeito nunca desaparecer, permanece nela um campo de visibilidade obrigatória. Confinamento espacial que é aprofundado ainda pelos vários instrumentos que lhe são próprios, a caneta, o caderno, uma mesa, uma carteira, entre outros. Estamos limitados a um diálogo conosco mesmos, a um tipo de exercício individualizado e individualizante mas sempre na presença de outros sujeitos acoitados à sua solidão. É como se a regra do conjunto e a regra do indivíduo ficassem absolutamente fundidas na paisagem escolar moderna. Interessou-me muito pensar a normalização como um trabalho inteiramente desenvolvido pelos próprios sujeitos. Não chegamos, a meu ver, a ser falantes de uma língua comum, mas a produtores de uma espécie de idioma singular conforme ao esperado.

**Marisa:** O fato de teres integrado o grupo do Prestige — ao lado de pesquisadores que representavam um conjunto de instituições distintas, de vários países — que era heterogêneo quanto à sua proveniência cultural (ou não era?), repercutiu na tua forma de pensar sobre a escola? Consideras que essa “gramática escolar” de que falas ultrapassa, transcende as diferenças entre os países?

**Jorge:** Há uma realidade muito importante que eu percebi através dessa rede. Dependendo do ponto de vista daquilo que nós podemos dizer que seja um discurso

pedagógico, isto é, um discurso sobre como o que é e o que deverá ser a escola, nós encontraremos desde o final do século XIX uma linguagem comum. Em termos intelectuais, na Europa, nos Estados Unidos e também no Brasil, o pensamento pedagógico produziu-se por referência a um conjunto de termos e ideias elaboradas de autores desde aquela época. A escola é a primeira experiência de socialização feita a nível planetário com as mesmas premissas, com o mesmo modelo. A chamada “escola para todos” é para todos a mesma escola.

**Marisa:** No Brasil, tivemos uma pequena defasagem temporal em relação aos acontecimentos principais, mas emergiu movimentação similar a de outros países. A Escola Nova, que surge na Europa no final do século XIX, teve sua ebulição maior no Brasil em meados da década de 1920, tendo seu apogeu com o Manifesto de 1932, dos chamados Pioneiros da Educação Nova (Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Leme e outros). Poder-se-ia dizer que temos aí uma movimentação que foi mundial?

**Jorge:** Sim, há defasagens, mas não descontinuidades nesse processo me parece. No Prestige, através das investigações de alguns colegas, ficou claro de que maneira em países distantes como a China, e imaginemos também o Brasil, encontramos referências aos mesmos autores, ou a outros com tendência de pensamento similar, enfim, com todas as diferenças culturais que se possa imaginar. Isso comprova a existência de uma estrutura de conhecimento, um diagnóstico mais ou menos compartilhado, de como deve ser e como deve funcionar a escola. Acima de tudo, há um pensamento sobre como ensinar as crianças a partir de um currículo horizontalmente ligado às disciplinas com um caráter enciclopédico, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Os saberes devem ser apresentados em nível crescente de complexidade, e os professores devem realizar suas avaliações em períodos cada vez mais curtos. Os educadores devem ter um horário organizado de acordo com critérios médicos, de higiene etc. O currículo deve apontar em direção a uma educação integral e ser diversificado para que as crianças desenvolvam seu lado intelectual e seu próprio corpo, destacando a sua criatividade artística. Portanto, uma escola que faça trabalhar o indivíduo em suas diversas dimensões. Do ponto de vista dos diagnósticos e das suas funções, mostram-se todos de acordo com as concepções vigentes a partir do final do século XIX, e isso me pareceu muito interessante. O projeto Prestige tornou essa evidência muito clara. Há um sistema mudo da educação. O professor António Nóvoa pode falar disso

com mais detalhes, pois pesquisamos décadas importantes como a de 1920, 1960, 1980 e constatamos como essa espacialização da razão psicopedagógica ocorre de uma maneira mais ou menos simultânea em toda a Europa, no mundo ocidental, assim como em alguns países do oriente. Esse projeto foi muito importante para eu poder perceber a escola como instituição social, não uma escola que cria ou que transforma as nossas concepções de sociedade, mas como um produto exatamente igual a qualquer outra instituição social.

No projeto Prestige, há várias referências que consideram a escola como uma instituição do governo da alma, de produção integral do sujeito, articulando o saber com o ser, o conhecimento com o desejo. É esse também o meu foco e essa possibilidade de pensar junto deixa-me feliz.

Outra parte da pergunta que você fez, refere-se muito ao trabalho em equipe. Por essas lógicas de globalização, em nosso trabalho, tivemos a companhia de suecos, alemães, ingleses... Portugal é um país que teve até há poucos anos uma comunidade científica muito fechada nos domínios das Ciências Sociais. Portugal entrou na comunidade europeia alargando as suas fronteiras, o que nos possibilitou ter um contato mais próximo e mais forte com colegas nossos da Espanha, França, Inglaterra, Estados Unidos e de outros países. Assim, considero muito impactante para nós, portugueses, podermos integrar essas redes internacionais que funcionam bem, permitindo-nos, como disse há pouco, aprofundar, descobrir convicções e intuições. Um trabalho em equipe cria espaços onde nós ouvimos e localizamos autores, onde travamos contatos privilegiados, encontramos os pares (por exemplo, eu encontrei você, você encontrou a mim e somos grandes amigos), fazemos circular o que se estuda, e encontramos autores com contribuições que nos ajudam a prosseguir. Por conseguinte, a globalização permite ao mesmo tempo uma espécie de tribalização do nosso próprio grupo ou de pequenos grupos, que funcionam com interesses comuns: americanos, argentinos, brasileiros, ingleses, franceses e, sobretudo, de diversos autores das referências bibliográficas das pesquisas, dos tipos de investigação etc.

**Marisa:** Prossiga, Jorge! Fico empolgada com teu depoimento e teus comentários. Eles são muito interessantes, muito pertinentes e enriquecedores para aqueles que se dedicam a estudar a educação e a escola.

**Jorge:** Até agora, vimos que o trabalho do autor pode ser também desconstruído, em certa medida, porque reúne o interior de circuitos de produção interescolar, não apenas nos



projetos de investigação, que têm seus próprios ritmos e tempos, mas também nas editoras, nos jornais e nas revistas científicas. Coloca-se uma espécie de modo de produção e algumas pessoas acham isso desagradável, mas, no meu caso, entendo que seja muito instigante. A ideia de que estamos a escrever juntamente com outras pessoas, e que nossos textos podem ser reescritos com *feedback* de nossos colegas, é louvável. A primeira experiência vivenciada por mim nesse sentido foi a de publicar um artigo que eu tive de refazer, refazer, refazer, ou seja, ele foi elaborado com o *feedback* do editor de um trabalho científico meu. Com isso, pude experimentar a sensação de estar registrando com outras pessoas uma ideia que é minha, ou seja, como se houvesse um sistema de coerência que está acima de meu próprio texto, obrigando-me a não formatar esse padrão, mas tornando a minha criatividade mais compatível com a criatividade dos outros, mesmo minha e mais comum. Portanto, produzir um sentido ao texto, participar da sua produção, que começa em nós e que continua em outras pessoas, é instigante, assim como considero um privilégio poder orientar grupos de alunos de seminários de pós-graduação. Marisa, é um privilégio você estar aqui, e nós podermos tentar escrever textos juntos, quero dizer, trabalhar os nossos textos, submetendo-os às críticas dos outros. Podemos incorporar as reações que vêm de nossos colegas, ou de nossos alunos e, com isso, realçar em nosso trabalho outras dimensões, para diversos públicos, para temas e problemas que não teriam sido levantados se nós não tivéssemos esses *feedbacks*. Não sei como é no Brasil, mas, com certeza, deve ser um pouco melhor do que aqui. Em Portugal, a universidade ainda tem muitas estruturas conservadoras, como se tivéssemos células em espaços separados, onde se produz um discurso de autoridade sobre qualquer coisa. Estamos pouco habituados à partilha. Precisaríamos procurar uma interação não do tipo professor e aluno, mas de produção conjunta de conhecimento. Acho isso interessante, importante e, verdadeiramente, entendo que se pode desconstruir a imagem primordial da ciência que é a imagem de um autor, de uma autoridade. Nós podemos incluir formas de construção do discurso científico que questionem elas próprias o princípio da autoria, que é o que diz respeito ao modo como escrevemos nossos textos, às expectativas que criamos em relação a eles, estabelecendo, assim, uma maneira de podermos escrever livros em conjunto. Essa possibilidade para mim é imensamente interessante.

**Marisa:** Jorge, já que estás falando sobre nossos modos de trabalhar, de operar dentro das universidades, é oportuno que pensemos sobre isso em relação à escola. É muito corrente no Brasil a suposição de que se não estamos dentro da escola, se não vivemos seu cotidiano, se não fazemos pesquisa de campo, não somos habilitados ou qualificados para falar sobre ela. É como se houvesse um acordo tácito, subentendido. Uma verdade fundante! Bem, é claro que esse é um discurso que vem sendo desconstruído já faz algum tempo. E isso justamente porque há muitos autores, e tu és um deles, que apesar de não estarem lá na escola (ou como muitos dizem: no chão da escola), estão a estudá-la de forma muito profunda, criativa, interessante e necessária. A propósito, em alguma fase da tua vida lecionaste em outro nível de ensino que não o superior?

**Jorge:** Sim, durante dois anos fui professor de História e de Português no Ensino Médio. Depois, enquanto estava fazendo o Mestrado, lecionei uma disciplina ou outra, mas essa situação não era significativa, no máximo seis horas por semana. Na verdade, antes de ser professor universitário fui pesquisador, tive bolsa de investigação e, portanto, não posso dizer que tenha ensinado fora da universidade, seria um exagero. Foram apenas dois anos, entre os meus vinte e três e vinte e cinco anos de idade. Nessa época, eu era um jovem que estava escrevendo o primeiro livro, aquele sobre Salazar de que te falei [*O lugar de Salazar*. Lisboa: Alfa, 1990]. Talvez por isso nunca tenha me sentido muito como professor!

**Marisa:** Eu acredito que boa parte dos pesquisadores da educação tiveram alguma experiência na escola fundamental, uma vez que, ao se formarem na licenciatura ou em outro curso de graduação, a primeira oportunidade de trabalho surge, em geral, no Ensino Fundamental ou Médio. Comigo aconteceu a mesma coisa, assim como com muitos colegas que eu entrevistei. O interesse que essas pessoas manifestaram pela pesquisa, pela continuidade de estudos, direcionando-se para Mestrado e Doutorado, acaba por afastá-las do trabalho na escola. Retornam a ela, mais tarde, por via indireta, seja como pesquisadores, seja atuando na formação de professores ou orientando futuros professores. Mas é interessante saber que foste professor de escola também. Penso que essa experiência, especialmente quando se é muito jovem, traz contribuições importantes e deixa marcas indeléveis.

**Jorge:** Sim, para mim esses dois anos foram de muito entusiasmo, porque me diverti com as crianças. Na verdade, não eram crianças pequenas, e sim meninos que tinham entre

doze e dezesseis anos. Estudavam no Ensino Médio e eu tinha como base a minha experiência recente (de cinco anos passados) como também estudante do Ensino Médio. Por outro lado, eu sequer imaginava que aquela experiência não seria muito longa. Então, vivi aquele momento com a leveza de quem ainda não é adulto, não me sentindo preso ao horizonte do que iria ensinar. Meu investimento foi significativo para algumas crianças, porque comecei a mostrar ou passar para os alunos a ideia de que era ótimo estarmos ali juntos e a imaginar fazer coisas para lá do que era suposto fazer-se.

**Marisa:** Ao ler tua tese de doutoramento sobre o liceu — já transformada em livro [*O governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX — meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003] —, e, dentre outros elementos, admirar algumas fotos que fazem parte dela, foi possível observar ter sido aquele o lugar por excelência do disciplinamento, da vigilância constante sobre pessoas que estavam, praticamente todo o tempo, assumindo condutas que correspondiam a determinadas expectativas sociais. Aqui é interessante pensar que eu, que cursei o Ensino Fundamental numa escola de freiras, em meados da década de cinquenta, no Brasil, não guardei lembranças ou impressões de ter experimentado uma escola tão autoritária. Parece que a minha escola não era assim, mas hoje, após essas leituras e discussões, revisito mentalmente algumas cenas escolares que vivi e começo a perceber indícios do que mostras na tese. Especialmente agora, aqui em Portugal, algumas leituras, assim como algumas visitas a escolas, mostraram-me um eixo disciplinar muito forte presente ainda hoje. Qual tu pensas ser a contribuição que uma pesquisa como a que fizeste pode trazer para as reflexões sobre a escola contemporânea?

**Jorge:** Eu relatei um discurso sobre o modo como a escola deveria funcionar em um certo tempo, e isso porque ela parece ser uma máquina de falas sobre a intimidade, sobre a formatação, sobre a normalização. Evidentemente, ela produziu pessoas muito diferentes, pessoas que nem sequer trazem essa recordação da escola. Eu considerei que o meu livro sobre a escola, sobre o ensino em Portugal nos anos do final do século XIX até a metade do século XX, quando lido, pudesse ser entendido por pessoas que não viveram nesse liceu. Justamente, como você sabe melhor do que eu, essas relações de poder baseiam-se no princípio de que elas estão num pedaço invisível e, portanto, o nosso trabalho como investigadores é torná-lo visível. É estranha essa forma de funcionamento que as pessoas

ainda não entendem. Dá para ligar isso à sua outra pergunta, porque aqui eu estou fora da escola e escrevo sobre a escola. Entendo que o nosso trabalho científico deva ter uma equivalência terapêutica, no sentido em que torna estranho aquilo que é familiar, que as pessoas possam pensar: eu estive aqui, não vivi isso, mas, afinal, eu vivi, porque o livro mostra que isso existia no tempo em que eu estava lá. Portanto, tornamos o familiar, estranho, e podemos tornar o estranho, familiar, construindo esse duplo movimento de desinstalação, de distanciamento. Nós, produtores de ciência, estando no interior de esferas que são sempre afirmação do poder de Estado, sendo máquinas geradoras de uma verdade não-onipotente para o sistema geral da verdade, compreendemos que o nosso papel, em termos políticos, será o de fazermos uma investigação crítica e o de instaurar a possibilidade de uma separação, de uma existência não-neurótica. Então, penso que, se alguém que está na escola não tem nenhuma condição de se evadir, de se afastar, para poder pensar sobre o que está acontecendo, ele não vê nada, e vê menos ainda do que a pessoa que está fora dela. Tudo isso me interessa num trabalho científico com o professor, pois penso em outra escola, numa escola diferente, que é essa da cultura do *feedback*, a cultura de poder pensar a prática e ter ferramentas para isso. Admitir que é possível alguém pensar exatamente o contrário do que eu penso — porque não temos todos que viver no interior de instituições onde só concordamos ou discordamos, sempre acantonados e com uma visão idílica do presente, do passado e do futuro — é exercer o ofício da reflexão. Estar dentro das instituições, mas ter capacidade de sair de lá para poder pensar, esse é o primeiro aspecto. Depois, temos de entender que tudo aquilo que se aprende na escola também se aprende fora dela, através da nossa experiência como pessoa, uma prática que está indexada a uma série de estruturas tecnológicas. Essas estruturas tecnológicas existem na escola e em todo o lado, e elas são sempre as mesmas. Por conseguinte, tudo que é desenvolvido na escola é desenvolvido em outras instâncias sociais, não existindo separadamente, isto é, uma dentro da escola e outra fora.

**Marisa:** É muito interessante esse teu modo de pensar. No grupo de pesquisa do qual faço parte no Brasil, temos trabalhado para refutar a ideia de que a pedagogia seja privativa da família, das igrejas e da escola. Procuramos mostrar que a pedagogia está pluralizada e imbricada em práticas culturais disseminadas, que estamos inscritos em processos pedagógicos que assumem as mais diversas formas nos mais variados nichos. Quando

assistimos televisão, por exemplo, ou passeamos em um shopping, estamos expostos o tempo todo a um conjunto de lições e práticas culturais produtivas no sentido de que nos (con)formam. E aqui eu gostaria de retornar um pouco ao que vinhas expondo antes, quando falávamos do projeto Prestige, e da intuição que vocês tiveram sobre a escola ter uma gramática, que seria mais ou menos universal, e que ela operaria em todos os sítios geralmente da mesma forma. Consideremos que mesmo a escola tendo essa gramática, que ultrapassa fronteiras culturais, étnicas, regionais, nacionais, ela está perpassada por um conjunto de “pedagogias culturais” que também se inscrevem nesse projeto de construção do sujeito moderno. Isso me leva a pensar que em todo o processo de globalização — cujo eixo me parece hoje predominantemente econômico, por ter sido acionado mais contemporaneamente por interesses desse tipo, embora saibamos que não é só isso — há um imenso conjunto de outras questões e dimensões da vida que estão sendo coordenados e globalizados rápida e irrecorrivelmente. Eu diria que, em determinados sentidos, na medida em que invade culturas locais, a globalização incide sobre comportamentos, escolhas, modos de vida, desestabilizando as condições de existência e forjando outros tipos de sujeitos. Então, eu gostaria de refletir um pouco contigo a respeito desse foco, seguindo o raciocínio que fazíamos antes. Será que a escola ainda tem um papel importante no sentido de criar condições propícias para que este sujeito — formado mais ou menos segundo determinadas características e em muitos locais — seja capaz de inscrever-se e conduzir um projeto de globalização não homogeneizante, que considere nossa pluralidade, nossas diferenças?

**Jorge:** Sim, eu presumo que sim, embora em relação à globalização eu me interesse mais pelas tecnologias de governo que tornam possível essa globalização. A mim, o que interessa perceber não é a globalização como um fenômeno que acontece, mas como um fenômeno que passou a ser possível acontecer, porque existe uma série de eixos compatíveis em realidades muito diferentes. Verdadeiramente, o que a escola universaliza, desde o século XIX, é esta possibilidade que todos nós temos de voltarmos-nos a nós próprios, de nos construirmos como certo tipo de pessoa. Esse é um exercício para que o indivíduo reflita sobre si mesmo, direcionado para seu interior e, ao mesmo tempo, centrado nele, possa abrir-se para a possibilidade de ser socialmente compatível, ou seja, como se os processos de individualização e de homogeneização fossem a mesma coisa, fossem só um, como se essa dinâmica em que o indivíduo se constitui como pessoa e como um ator social fosse igual. Isso

para mim é a raiz da globalização. Não poderia haver globalização se não tivéssemos nos educado com esse equipamento, que é uma ferramenta inventada no final do século XIX, juntamente com uma série de ciências da alma: a psicologia, a pedagogia etc. São elas próprias construtoras da realidade e, ao mesmo tempo, da grande utopia dos poderes na modernidade: “produzir o homem certo para o lugar certo”. Por isso, desde então, falamos sempre de interesse, de vocação, de aptidão. É a utopia da sociedade como uma máquina perfeita. Uma máquina que só funcionaria porque cada indivíduo ocuparia o seu lugar certo e a sociedade retiraria dele o maior rendimento possível. Tal metáfora é muito interessante, porque aptidão ou vocação não são sempre habilidades estatísticas. Todos nós temos que ocupar um lugar, que é o lugar social, num ponto exato de uma curva de Gauss. Estão todos no centil, no percentil, na série, mas cada um está numa posição exata à direita ou à esquerda da linha que identifica o ponto médio, o ponto normal. Homogeneização e individualização. Nessas realidades contrastadas, a tecnologia que me interessa perceber é aquela desenvolvida na escola, que foi universalizada e permite essa alta compatibilização entre os homens e os seus artefactos.

**Marisa:** Nesse sentido, se prosseguirmos na direção de raciocínio que estás desenvolvendo, a escola continua a fazer sentido no mundo contemporâneo? Porque a meu ver, pelo menos no Brasil, parece que essa lógica, essa gramática, está sendo minada. O que pensas sobre isso?

**Jorge:** Para eu dizer o tipo de escola que almejaria ter, retomando a sua pergunta inicial sobre a escola de meus filhos, entendo que isso pressupõe um padrão referencial didático totalmente diferente do apresentado até agora. Há pessoas que criticam a escola de uma maneira, e outras que a defendem. Existem vários discursos sobre a escola que apresentam suas visões internas e externas. Portanto, nesse sentido, julgo que poderíamos transformar a escola se mudássemos os sistemas referenciais da verdade, ou seja, alterando tudo o que pensamos quando pensamos em currículo, essa pista de corrida em que todos andam a fazer as mesmas voltas a ver quem chega primeiro. Uma estudante, que tivesse estudado todos os conteúdos de cada disciplina com grande aproveitamento, poderia falar com verdade sobre as coisas que habitam o mundo e o constituem? Isso é absolutamente falso porque, evidentemente, nós só estamos falando de saber reprodutivo, ao invés de inventividade.

A primeira coisa que o sistema de ensino produz é uma exterioridade e uma submissão àquilo que se ensina, relativamente ao saber que instrui e que tem base no nome científico. Portanto, a disciplina tem o nome científico, e o saber que se ministra é enciclopédico e não científico, porque ignora o fazer e só exprime o que foi feito. O manual é tão exterior ao professor quanto ao aluno e nós sabemos que ninguém pode ensinar verdadeiramente uma coisa que não conhece. Chegamos a um grande impasse, como dizem certos autores. Deveríamos ter professores de Química, ou de Física, ou de Inglês, ou de Matemática, ou deveríamos ter alguém que trabalhasse junto com a criança a construir qualquer coisa que lhe fosse significativa, para que esta pudesse, um dia, se quisesse, tornar-se química, física, e o ensino continuar a fazer-lhe sentido? Alguns professores deveriam sentir-se produtores desses caminhos em direção a objetos significativos e não transmissores de uma realidade que eles desconhecem. Isso levanta outro problema: a cultura escolar valida-se através da escrita. A escola universalizou uma civilização da escrita. As trocas e avaliações que se fazem supõem papéis escritos. Mas será que podemos falar de uma verdadeira escrita, porque, na realidade, se trata de copiar, sintetizar, resumir outra escrita; e os professores limitam-se quase sempre a assinalar erros e a corrigir faltas. Eu tenho dúvidas de que muitos professores pudessem realizar, de forma satisfatória, os exercícios de escrita que obriguem seus alunos a fazerem. Eles próprios foram construídos como polícias da escrita e não como escritores. Então, Marisa, eu gostaria de uma escola onde esse sistema de referenciar a verdade não fosse exclusivo, mas sim inclusivo, onde os educadores se sentissem orientados a ensinar conteúdos que eles próprios conhecem e verificam na prática. Os professores não devem fazer somente referências ao manual escolar, pois isso é uma atitude do século XIX. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio não é importante aquilo que se ensina, mas sim as ferramentas que os alunos utilizam e constroem para poderem desenvolver seus próprios trabalhos científicos. Se, algum dia, um deles quiser ser um instrumento para a pesquisa, necessitará conceber a ideia de descentralização dos conteúdos, sendo responsabilidade dos professores trabalharem conjuntamente com os estudantes a escrita, revendo e reescrevendo continuamente os textos até o pensamento se organizar e sedimentar. Então, a escola que eu sonho seria uma instituição onde haveria um trabalho que pudesse ser feito contra essa lógica do Estado-Nação, criada no final do século XIX, em que houve um saber, uma disciplina, um manual, do qual todos os educadores se apropriavam, identificando-se

com algo exterior. Sonho com professores que se treinem a trabalhar juntamente com os alunos, a fazerem mais do que ensinar. Sonho com professores que admitam que seja possível investigar, construir e passar por todas as etapas e níveis com que se constrói o saber juntamente com os seus alunos. Aquilo que eu gostei de fazer com meus alunos quando era um jovem professor é o que gostaria que meus filhos tivessem feito com seus professores. Ou seja, que os próprios professores sentissem prazer em produzir saberes para e com seus alunos, e não se colocassem como uns policiais da gramática, e muito menos, experimentassem insegurança em relação a isso.

**Marisa:** Eu estava a ouvir-te atentamente e pensando que valeria a pena conversarmos um pouco, agora, sobre repercussões de teu estudo da tese, um notável trabalho de investigação histórica centrado na problemática do governo de si mesmo, a partir do qual nos mostras outra forma de compreensão tanto do trabalho escolar como do aluno. Indago então sobre a leitura que fazes agora do carácter disciplinar da escola que temos no início do século XXI. Esse carácter ainda se manteria? De que forma? E se a escola perdesse esse carácter disciplinar, ela ficaria sem sentido? Eu gostaria de conversar um pouco sobre isso, porque julgo que esse assunto nos direciona para a questão que inspirou esta entrevista: a escola tem futuro?

**Jorge:** Acho que sim. A escola é, provavelmente, das instituições sociais inventadas pelo Estado Moderno que mais resistência à mudança exhibe, porque vem absorvendo estes princípios básicos da pós-globalização: o princípio da subjetivação e da individualização em direção à normalização e à homogeneização. A escola desconhece e não valoriza a heterogeneidade e a diferença.

Temos de colocar essa evidência em cima da mesa — fazer a crítica da verdade. Fazer dela um horizonte e não um lugar de apoucamento. Trocar a reprodução pela produção, trocar o conteúdo pela ferramenta. A escola que eu sonho só encontrará condições de existir a partir da compreensão do que é o modelo escolar, ou seja, quais os objetivos estratégicos para que foi erguido, se pudermos nos aproximar das suas engrenagens. O futuro da escola passa por uma crítica desassombrada, por um conhecimento dos seus fundamentos. Aqui está um ponto importante. Não me parece que muitos dos críticos da escola hoje tenham essa vontade de pensar sobre a arqueologia, a gramática, a tecnologia e os dispositivos que a fazem funcionar há séculos. Normalmente, eles vivem em uma lógica que tenta encontrar



receitas, reformas que funcionem como uma espécie de milagre. Quem imagina ter encontrado a solução mágica para a mudança da escola, só o pode afirmar porque desconhece o passado que está cheio de reformadores. Todas as soluções propostas não questionam o modelo escolar na sua estrutura básica, isto é, um saber já previamente congelado que passa do manual para a voz do professor e desta para a mão do aluno. Todas as soluções se inscrevem na matriz e na própria gramática. Temos de encontrar condições de possibilidade para, como referem Derrida e Deleuze, construir e trabalhar conceitos comuns como os da ambiguidade, da ambivalência, da desterritorialização, conceitos próprios de um movimento não linear. Abandonar a pergunta-resposta e aprender a fabricar bifurcações, desníveis, ilhas, arquipélagos de sentido. Quando uma criança me diz que está no Messenger, que está a falar ou que está a escrever, não faz sentido a ela continuar a ter uma lógica de escrita como a do século XIX. O mundo não-privado, as identidades imaginárias e virtuais (como o Messenger em que as crianças se comunicam), o homem simbólico, todas essas questões estão inscritas em um universo de vivências já imanentes às nossas crianças, mas a instituição escolar continua a funcionar com sistemas de referência e de equação que têm 120 ou 130 anos. Temos que construir uma escola que acolha o outro na forma de sua alteridade, de sua diferença radical. Por isso, a escola que eu imagino é uma escola capaz de pensar sobre essas clivagens, capaz de produzir diagnósticos e respostas provisórias. Derrida, que é um dos autores que mais me interessa, explica como podemos desenhar instituições que possam receber aquilo que está por vir e que não é do nosso conhecimento, diminuindo essa enorme diferença, esse fosso e essa distância que separa de fato a escola do mudo da criação cultural, científica, artística.

**Marisa:** Eu entendo que nós sempre pensamos em construir uma escola melhor do que a que está aí, mas dificilmente consideramos que, para isso, seria preciso romper com sua lógica. Ela está tão aderida a certa gramática, como ressaltaste antes, que nos parece quase impossível construirmos outra. Quando começamos a falar de um jeito, que não é nem futurístico, mas contemporâneo, damos-nos conta de que quase não dá para falar dessas coisas dentro desse sistema instaurado e poderosíssimo que temos ainda hoje.

**Jorge:** Eu acho exatamente isso, que é quase impossível mudar a escola que temos devido ao motor da insegurança e do medo.

O essencial será construir com nossos alunos, com as pessoas que estão à nossa volta, uma relação com esse universo de possibilidades sobre o qual estava a falar. Que a capacidade de fazer surgir o outro pudesse ser de fato uma vivência real, porque, para mim, é absolutamente trágica e triste a maneira como essas relações acontecem. Eu resisti um pouco a falar sobre essas questões, a expressar certos posicionamentos, e tu deves ter percebido, mas eu tenho receio do que as pessoas possam vir a falar, do outro sentido que elas possam vir a dar na interpretação do que estou afirmando. Se quisermos ser lidos e escutados, através de um discurso crítico sobre a escola do presente, ou desestabilizamos as pessoas pelo questionamento, ou deixamos de fazer algo para melhorar tal condição. De outro modo, não faríamos nem uma coisa nem outra. Eu apenas gostaria muito que nós pudéssemos ter outras conversas sobre a escola, pudéssemos discutir simultaneamente aquilo que a faz funcionar e criticar o seu sistema matricial. Eu acho que não só nós podemos fazer isso, como o professor poderá fazê-lo, deixando seu manual escolar de lado, esquecendo o exame do aluno e tentando escrever alguma coisa com ele, fazendo atividades com ele. O professor tem que tentar trabalhar no sentido de incluir e ampliar as competências, as capacidades, aquilo que os alunos já trazem em si. Como o pedagogo português Sérgio Niza destaca, antes de ingressarem na escola, as crianças escrevem acompanhando a fala, mas ao entrarem no ambiente escolar, acabam tendo menos oportunidades de exercitarem os processos de ler, escrever e falar.

**Marisa:** Sim, porque as pessoas ficam intimidadas, porque precisam dizer e escrever apenas o que se espera delas.

**Jorge:** Porque o que conta é essa vinculação frenética, absolutamente sofisticada que impõe a cada um de nós sermos um tipo de pessoa, por exemplo: hoje em dia, tem-se que ser bonito, elegante, interessante, e não sendo assim, pois nunca ninguém o é, esses rótulos não abandonam mais as pessoas.

**Marisa:** Essas pessoas também têm demandas impostas que as ameaçam, porque estão sujeitas a um conjunto de discursos, que constrói certo tipo de expectativa em relação a elas mesmas. Gostaria de te dizer agora, já que estamos indo para o final desta conversa, que um dos motivos que me impulsionou muito para a realização de um trabalho desse tipo, ou seja, através de entrevistas, é que as professoras e os professores das nossas escolas estão demasiadamente desamparados, sem expectativas em relação a seu próprio futuro. O que se

lhes oferece — tanto em termos de formação quanto de informação e oportunidades de discussão sobre as situações escolares — é ínfimo diante do imenso desafio que eles precisam enfrentar. De fato, nós estamos aqui falando sobre tudo isso, mas eles estão com os alunos do século XXI dentro das salas de aula. Com aqueles que têm um computador e que passam a noite navegando na Internet, falando com outros mundos, muitas vezes ao lado daqueles que não sabem se vão comer em casa, ou que sequer têm casa para morar, ou seja, convivem com esses contrastes impressionantes do mundo em que vivemos hoje. A materialidade disso tudo está dentro das escolas, e isso tem me preocupado de forma acentuada nos últimos tempos. Quando escrevemos, sempre temos um interlocutor, sempre nos dirigimos a alguém, e eu, há muito tempo, há pelo menos uns dez anos, escrevo para professores. Fico pensando nisso, porque vejo poucos escrevendo para eles. E as condições de formação que lhes são oferecidas se voltam pouco para as ferramentas necessárias à decifração de certos textos acadêmicos. Por isso, penso que conversas do tipo desta que tivemos hoje ajudam a entender a escola e o intelectual que a investiga de um jeito mais direto, de uma forma mais próxima.

**Jorge:** Eu acho fantástica a sua pesquisa, porque tem que existir uma possibilidade de o trabalho intelectual ser traduzido, mas traduzido no sentido exato da palavra, traduzido e traído para poder ser pensado. Ele passa por entrevistas, passa por críticas, por conferências com outros professores. Podemos também encontrar uma maneira de falar a respeito dos nossos estudos. O meu maior problema será o falar para esses professores, pois não os conheço suficientemente para eu dizer algo que seja importante para eles. Por isso, considero muito relevante haver estruturas intermediárias, a fim de tornar viáveis conversas abertas e igualitárias entre nós. Eu gostaria de não falar com os professores, mas de fazer coisas como visitar uma biblioteca, para mostrar-lhes que não existe um espaço para a criança ficar sozinha. Como sugestão, poderíamos trabalhar com os professores a ressignificação dos espaços escolares.

**Marisa:** Sim. Eu acredito que compartilhando nossas formas de pensar podemos contribuir para as pequenas batalhas de todos os dias. Talvez não façamos uma grande revolução, mas revolucionaremos um pouco a vida a cada dia.

**Jorge:** Sim, todos os dias, mas realizando tarefas ao invés de ficar olhando as outras pessoas trabalharem, porque acho o trabalho delas muito difícil, muito complexo, e o nosso trabalho muito clássico. Contudo, o trabalho universitário também apresenta as suas

dificuldades, com certeza. O único diferencial que essa lógica apresenta, ideologicamente, está relacionado à produção da verdade. Uns pensam para os outros terem que executar os trabalhos de seus campos científicos. Acabar com as diferenças é também acabar com o ensino em graus, que é uma invenção do século XIX. Por que tem que haver graus e uma lógica de complexidade crescente? O melhor seria irmos encontrando forma de os saberes se ramificarem, se desdobrarem a partir das suas próprias conquistas.

**Marisa:** Se pensarmos bem, o trabalho intelectual é de um tipo específico, difícil, que exige determinação, rigor, cumprimento de regras e convenções ao mesmo tempo em que se espera que seja produtor do novo. Ele carrega certa missão revolucionária, o que é desafiador e, ao mesmo tempo, demasiadamente pretensioso e arriscado. Por outro lado, temos que considerar que a sala de aula é uma aventura diária que começa pela manhã. Lá estão crianças e jovens cheios de vida, ideias, expectativas e sonhos, e o professor tem que fazer a educação acontecer do jeito espetacular que todos os discursos dizem: ele precisa fazer isso, mudar aquilo, tem que educar para o trânsito, para o civismo, para a cidadania, para o emprego, para a profissão, para ser bem-sucedido na vida, para ser feliz, para ser bom marido, para ser bom filho, ser um bom irmão. Este é o roteiro de um programa curricular fantástico que o professor deve seguir.

Bem, Jorge, nossa conversa está ótima, e certamente continuaríamos a falar por muito tempo ainda, mas precisamos encerrá-la. Apreciei muito falar sobre tuas ideias e modos de pensar. Agradeço tua disponibilidade e espero que possamos retomar essa conversação em outras oportunidades.

**Jorge:** Sim, sim. Eu gostaria de dizer que também gostei muito, pois esse assunto me interessa, colocando para mim uma discussão pouco habitual e, portanto, parti para a entrevista um pouco inseguro. Na verdade, eu sou uma pessoa um pouco tímida e causa-me um pouco de ansiedade explicitar o discurso num plano que não estou habituado a fazer. Mas foi muito querida comigo. Quero lhe agradecer a oportunidade, já que sempre quis falar com colegas. Quando penso sobre o ofício de qualquer professor, sempre imagino alguém a trabalhar em conjunto, instigando o outro com a sua capacidade de escuta e de atenção a fazer mais, a escrever mais, a ler mais, a pensar mais. Penso numa exigência constante, na possibilidade de ser-se mais! Agradeço novamente a oportunidade que você me deu.

**Marisa:** Muito obrigada, Jorge!

\*\*\*

### **Algumas notas complementares em finais de 2024 a pensar no amanhã da escola**

Não creio ter algo de muito diferente hoje do que tentei falar há 20 anos atrás. O nosso tempo impõe que nos ponhamos de acordo sobre quais as tarefas que temos perante os atuais enigmas do mundo e que são, esses bem diversos e porventura mais ameaçadores do que os que percepcionávamos nessa altura. Estamos numa situação que me parece muito próxima da que se viveu na Grécia Antiga, e que se traduziu no nascimento da própria Filosofia e do trabalho sobre a Razão como modo de existência, como meio de transformação da pessoa. Esse espanto perante o cosmos, essa necessidade nunca terminada de o decifrar, que acompanhou os Gregos, constitui também, a meu ver, o nosso desafio atual. O amanhã da educação escolar, seja ele qual for, apresente-se nos como se apresentar, será determinante para generalizar o que designaria como a democratização do gesto criativo e inventivo, gesto esse que permitirá a cada um descobrir como pode vir a conduzir a sua própria vida num devir que ninguém pode antecipadamente conhecer ou prever. Essa é uma exaltante tarefa que nos deve mobilizar a todos.

A legitimidade, velha de séculos, sobre a qual se mantinha o anterior pacto no tocante à educação e se ergueu o nosso modelo escolar, rompeu-se definitivamente. Até não há muitas décadas, a defesa da universalização da escolaridade residia justamente na perpetuação das instituições, num grau de grande previsibilidade tanto da economia como do trabalho ou da vida das populações no território. Neste contexto, aprender significava, tanto no plano da aquisição de conhecimento quanto na própria organização dos comportamentos, que o estado do mundo se iria manter no essencial tal como se apresentava em cada presente. Assim, a escola tratou até hoje muito mais da continuidade e da adaptabilidade do que da transformação e da mudança. Começo por lembrar a esse respeito o que Hannah Arendt escreveu no seu famoso ensaio de 1957, intitulado *A crise na Educação*, e que hoje nos parece de um radical conservadorismo:

faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar (Arendt, 2006, p. 187).

Estamos hoje numa encruzilhada, se não mesmo em um interior de uma armadilha que lançamos para nós mesmos. Fazemos parte de uma época e de uma geração que, pela

primeira vez na história, admite que o futuro é, além de incerto, em absoluto imprevisível. Por isso tantas vezes falamos em *futuros*. Nas últimas décadas, os organismos internacionais, assim como os governos de cada país, não cessam de repetir aos mais novos que eles têm, para sobreviver no mundo que se avizinha, de se transmutar continuamente. Não paramos hoje de lhes exigir: vocês têm de desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, ser capazes de resolver problemas inesperados e de tomar decisões autonomamente, de encontrar forma construir uma cidadania local e global, cultivar a empatia e o respeito pelo ambiente. Do mesmo modo, lhes afirmamos que as competências cognitivas fundamentais são as da transversalidade, flexibilidade, diferenciação, adaptabilidade e mobilidade. Verifica-se, assim, que estamos a enviar mensagens contraditórias ou contraintuitivas aos mais jovens. Afirmamos, por um lado, que eles têm de se converter em seres plásticos e mutantes, mas, por outro lado, nós, os adultos, não assumimos coletivamente uma transformação radical do nosso modelo de vida. E menos ainda o fazemos quando se trata da instituição escolar, por forma a que ela possa responder àquelas novas exigências que endereçamos às nossas crianças e jovens. Mantemos no essencial os mesmos modelos transmissivos. É assim há 4 séculos e a memória de outras experiências mais atrativas tem sido sempre residual.

A crítica ao conservadorismo educacional tem mobilizado, ao menos nos últimos 120 anos, para não recuar mais ainda, a nossa comunidade de investigadores educacionais. Todos conhecemos bem as objeções ao ensino tradicional e ao transporte direto do saber, que década após década é passado aos estudantes. Mas, tal como o filósofo e pedagogo John Dewey o fez tantas vezes, devemo-nos perguntar *por que é que, apesar da disseminada condenação do ensino como uma espécie de decantação, e do aprender como um ato passivo de absorção, eles permanecem bastante enraizados na prática*. Para ele, essa constatação era uma fonte de considerável frustração. Um século depois dele, aqui estamos nós e não mudamos muito. Com efeito, “na escola, ainda se espera quase sempre que os estudantes sigam um currículo que foi estabelecido com antecedência, e que progridam através de etapas mensuráveis desde o início até a conclusão”. Então, é como se “uma lógica inexorável nos conduzisse a impor um regime cada vez mais restrito e finito ao treino pedagógico, ao mesmo tempo que exaltamos o valor da educação como a estrada real para a inovação”, conforme aponta Tim Ingold (2018, p. 31). Assim torna-se imperioso meditar por que razão é que a

tradição pedagógica que justamente mais temos combatido ainda se mantém colada a nós tal qual uma segunda pele.

A hipótese de que parto é a de que podemos ser e fazer mais se nos dermos o tempo e a possibilidade de refletir, da mesma forma e com a mesma intensidade, quer sobre o que nos constitui como desejo e objeto idealizado, quer sobre o que se nos apresenta como obstáculo, fronteira e barreira intransponível. Ora, creio que é na aceitação plena dessa agonística, desses limites paralelos — como os das duas margens do rio tão bem nos indicam quando as contemplamos de um só lance, ou seja quando já saímos de uma e não chegámos ainda à outra —, que nos surge todo um vasto campo de escolha. Reconhecemo-nos aí num espaço inexplorado, ausente de todas as cartografias, não descrito por qualquer mapa. O de podermos ser os sujeitos-a-caminho, os que descobrem a raiz do pensamento, da criação e da vida nos espaços-entre. O entremeio, o rio mesmo, vai-se então instalando e impondo na sua vastidão e nós descobrimos as mil e uma possibilidades de ser e trabalhar a cada dia nesse intervalo, como tantas e tantas vezes Michel Serres (1993) sublinhou ao insistir que nenhuma aprendizagem deveras digna desse nome pode evitar a viagem. São os limiares que nos fazem operar laboriosamente para fundar passagens transparentes e virtuais no seu interior, como ainda, e muito importante, o poder *descobrir na poética do deslocamento e do afastamento o grande efeito que articula tanto as cidades quanto as instituições de saber e conhecimento verdadeiramente dignas desse nome*. Simplesmente, para que essa sereia, que nos acena de longe, nos faça partir e ir ao seu encontro — e então o nosso desejo se transforme em investimento real — torna-se igualmente necessário conhecer muito bem os poderes que operam, longa e profundamente, no sentido de que nunca abandonemos o domicílio e não consigamos ligar o sonho com o gesto inventivo. Precisamos, como também assinalou amiúde Michel Foucault (2011), em *A coragem da verdade*, isto é, de nos dirigir aos *fundamentos pelos quais as verdades se constituem na nossa sociedade até se tornarem ideias feitas*. Nesse sentido, a possibilidade de regressarmos aos problemas na sua formulação original, designadamente através da análise etimológica, ajuda-nos muito, estou certo, a avançar, porque eles nos remetem para o incorporado, quero dizer, para o inconsciente das nossas práticas.

Importa que nos acerquemos das forças que constituem e atravessam todos os sujeitos escolarizados, independentemente do ciclo formativo concluído e da possibilidade

posterior que tiveram, ou não, de transferir essas aprendizagens e competências para a sua vida adulta. Crescer dentro de um estabelecimento de ensino é habitar, desde a infância, um espaço construído totalmente à parte da vida, e ver-se a regressar, dia após dia, a uma mesma performance que se caracteriza pela vigilância constante, pela padronização e procura do igual tanto dos conhecimentos quanto dos próprios sujeitos. Se virmos bem, a instituição escolar — que a partir da época Moderna transformou cada criança num aluno, numa inaudita operação civilizacional — concretizou essa operação por meio da contínua clausura social dos sujeitos aprendentes. É bem de ver que nesse confinamento das almas e dos corpos infantojuvenis se reflete a intenção de produzir uma sociedade em miniatura, um microcosmos antecipado do que se imagina ser e continue a ser a vida adulta. É, pois, para produzir o *habitus* tendente a perpetuar a mesmidade dos mais velhos e das suas instituições, que lá se entra tão cedo e de que só se sai para trabalhar, constituir família. No espaço da escola ressoa a toda a hora essa grande frase-síntese, cunhada por Nietzsche: *torna-te no que deves ser!* Por ação dela, a identidade pessoal transforma-se num trabalho em que a diferença individual não se afirma, mas antes convive em paredes meias com contínuas exigências de calibração e de adequação, colonização, normalização e padronização tanto do pensamento quanto dos corpos.

A esse respeito não há que temer as palavras. A escola, essa grande bandeira das Luzes, dos regimes liberais, republicanos e democráticos, foi de todas as instituições do Estado-nação aquela que menos mudou no decurso das últimas centúrias. Para se perceber bem a essência e a proveniência histórica do nosso modelo escolar escolho uma passagem de um texto seminal. Refiro-me à *Didática Magna* de Coménio, obra escrita em meados do século XVII e em que se faz uma profissão de fé na educação, fruto já de experiências anteriores no quadro do alargamento da cultura protestante e católica:

nós ousamos prometer um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar rapidamente. E de ensinar solidamente, encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (Coménio, 2006 [1627-42], p. 45-46).

O desejo de invariabilidade, contido na promessa de Coménio, tornou-se paulatinamente realidade. Eis a imagem simultaneamente mais remota e atual da escola: um quadro — seja ele preto, verde ou interativo —, uma classe homogênea, um professor em



permanente monólogo, e um monólogo a que o uso constante do *PowerPoint* na atualidade reforça ainda mais, alunos transformados em orelhas, transidos ou inquietos, mas sempre vergados à obrigação de permanecer calados e confinados a um espaço métrico de proximidades imediatas, um espaço que se refere a centros, concentrações de reguladores de pessoas: uma escola, uma sala de aula, um auditório, um pátio, um campo de jogos. Tratou-se no passado, e trata-se ainda, de operar segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento, como apontou Foucault (2012). Cada sujeito é visto como uma unidade, ocupando o seu lugar na carteira, na fila regular ou na hierarquia da classe. Um por um, todos são classificados e colocados no ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna. Confinamento e imobilidade, portanto.

A moderna pedagogia do monodrama docente não mais cessou de se ampliar a partir do momento em que, ainda nos finais do século XIX, um professor passou a acompanhar-se de uma agenda programática, geralmente definida pelos governos centrais, e a sua ação passou a decorrer em horas fixas semanais durante boa parte dos meses de um ano. A sua figura consolidou-se posteriormente como mero funcionário ou representante legítimo de um conhecimento-observável, passando a recair sobre ele as exigências mais requisitadas da cultura escolar — ordenação, clareza, precisão, explicação e examinação. É apenas da organização e apresentação cotidiana das matérias escolares que, na realidade, brota a ideia generalizada de identificar o método com um esforço concertado, não maleável, que não aceita o aleatório nem tão pouco sabe como permanecer no trabalho incerto da aproximação ao desconhecido. É aí também que se origina a maior dificuldade da cultura de base escolar — *a dificuldade em perceber que o pensamento se produz muito mais no ato de experimentar do que no de interpretar*.

A manutenção e a insistência nessa visão arcaica do ensino ainda nos nossos dias, temos transformado, a nós adultos-ainda-vivos em autênticos antepassados de todos os nativos digitais, quero dizer, daqueles que à nossa volta começam a crescer ativando e desenvolvendo outras regiões do cérebro que não são as mesmas da página, do livro ou de outros objetos que se carregam às costas. Ora, é sobre esse acontecimento, assim como em relação às profundas consequências que traz no seu bojo acerca do ato de aprender e conhecer, que as instituições de ensino precisam de refletir. O modelo escolar resiste a reconhecer que as novas relações do saber implicam o abandono radical da velha lógica da

compartimentação, da verbalização da página-matriz e da página-compilação. Nas salas de aula há um burburinho e uma tagarelice permanentes que tornam cada vez mais inaudível a voz antiga do livro e o escrito recitado pelo professor. O tempo que passa já não é o do silêncio e da eloquência. Ninguém aguenta mais a fala de outrora que lia, que recitava e mandava calar em nome do programa, do manual soberano e magistral; essa palavra docente que se dirigia a *corpos ignorantes e silenciosos, prostrados e imobilizados* em bancos apertados, carteiras mínimas, anfiteatros gigantes, sujeitos impossibilitados de lateralizar sequer o olhar quanto mais de entrar numa relação de troca, numa relação colaborativa na procura do conhecimento (Serres, 2013).

A nossa época reclama por uma aprendizagem que saiba fragmentar e mesclar, que insista, logo desde os primeiros anos do jardim infantil, em fazer com que parcelas de conhecimento desemboquem em objetos híbridos, exprimindo assim que todos os enunciados e realizações humanas são contingentes e estão sempre precisar de novos suplementos, novas realizações. *Tudo está feito; tudo está por fazer*, como a história das cidades nos evidencia. É apenas na exigência desse labor contínuo, destinado a fundir as fronteiras e os limites físicos de ontem, que cada um poderá aprender a adaptar-se a um amanhã imprevisível e incerto. Trata-se de conquistar para todas as infâncias, como também nos lembra tantas e tantas vezes Sérgio Niza, esse tempo longo e lento da conversa e do trabalho, esse afinco do pensar alto, da fala e da escuta ativa como sinônimo da troca e da arte da procura.

O antropólogo Tim Ingold (2018) tem vindo a insistir sobre a necessidade de começarmos a entender a educação como uma prática da atenção concentrada e duradoura. Para tanto, faz notar que atenção vem do latim *ad-tendere* que significa, literalmente, *alongar em direção a*. Como se a vida, nesse gesto de atentar ativamente a algo — assim como quando dizemos que temos de escutar ativamente uma criança, um amigo, um aluno, um paciente —, “fosse esticada por uma memória do futuro que permite que cada momento presente possa ter um novo começo” (Ingold, 2018, p. 39). Trata-se de doar e oferecer tempo. De desacelerar.

É claro, estamos ainda longe de retirar as consequências do que seria um trabalho pedagógico da atenção, mesmo sabendo que só ela permite agregar percepção e memória. Tenho igualmente certo que ainda sabemos pouco como nos organizar em torno da hipótese

de a escola se estruturar em ambientes em que os estudantes possam ser interpelados entre si e, por meio de sucessivas interferências, se arriscarem a iniciar novos caminhos e caminhos que lhes causem a perda dos seus. A ser assim um dia, as operações da mente atenta deixariam de ser cognitivas e passariam a ser ecológicas. A ser assim, então, aprender melhor se traduziria por *edificar*. Ora, o edificar pressupõe a experiência no seu estado mais puro, quero dizer, pressupõe que se mantenha firme uma atitude atenta face ao exterior e, ao mesmo tempo, o diálogo permanentemente aberto. No edificar há avanço mas há, sobretudo, vagar, enraizamento; há a aceitação e a compreensão de que o fim está ainda, e felizmente, imprecisamente prefigurado. Na verdade, só uma abertura radical ao exterior e ao outro poderá resistir às constantes reivindicações de soluções finais e respostas objetivas que todas as instituições sempre exigirão dos sujeitos.

A ser assim, um dia, as escolas refletiriam a cada manhã trajetórias e interligações sem fim nem princípio. Ligar-nos-íamos, então, ao futuro e ao desconhecido pela vivência da diversidade, não parando de interrogar e de nos interrogar.

Uma vez chegados a esse intento, agora viveríamos mais!

### Referências

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Lisboa: Relógio d'Água, 2006. p. 183-206.

COMÊNIO. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.

FOUCAULT, Michel. Foucault. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Vozes, 2018.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições de ser e de saber**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

### Notas

---

<sup>i</sup> O Prestige (Problems of Educational Standardisation and Transitions in a Global Environment) foi um programa financiado pela União Europeia com o objetivo de fortalecer redes de pesquisadores e instituições universitárias na área da educação comparada.

<sup>ii</sup> Refere-se ao período autoritário em Portugal, estabelecido pelo regime liderado por António de Oliveira Salazar (1889-1970), que durou de 1933 a 1974.

<sup>iii</sup> Ocorreu em 25 de abril de 1974. O evento, que passa para a história com a denominação de “Revolução dos cravos”, demarca a queda do regime salazarista em Portugal.

*Sonho com uma escola em que os professores sentissem prazer em produzir saberes para e com os seus alunos: entrevista com Jorge Ramos do Ó*

## **Sobre os autores**

### **Jorge Ramos do Ó**

Doutor em História da Educação e mestre em História pela Universidade de Lisboa (UL). Licenciado em História, variante de História da Arte, pela Universidade Nova de Lisboa (UNL). Atualmente, é professor Catedrático do Instituto de Educação da UL e investigador da Unidade de Investigação em Educação Formação (UIDEF) do Instituto de Educação da mesma universidade. E-mail: [jorge.o@ie.ulisboa.pt](mailto:jorge.o@ie.ulisboa.pt). Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1013-9244>.

### **Marisa Vorraber Costa**

Doutora em Educação pela UFRGS, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela PUCRS e licenciada em Filosofia pela UFRGS. Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade de Lisboa e na Universidade Complutense de Madri, bem como estágio sênior na Pädagogische Hochschule de Karlsruhe. Além disso, fez estágio em Educação Continuada de Professores na Inglaterra como bolsista do Conselho Britânico. Atualmente, é professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFRGS. E-mail: [vorrabercosta@gmail.com](mailto:vorrabercosta@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5450-3859>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 07/07/2025