

ESPAÇO PLURAL

<https://doi.org/10.1590/1980531412720>

ENTREVISTA

Filosofia, educação e formação humana: Diálogo com o professor Luís Bernardo

 Gedeone Ferreira Lima^I

 Wiviane Lopes Venancio^{II}

 Bárbara Alves Siqueira^{III}

^I Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí (GO), Brasil; gedeone.lima@edu.mt.gov.br

^{II} Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí (GO), Brasil; wiviane.venancio@discente.ufj.edu.br

^{III} Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí (GO), Brasil; barbarela3108@gmail.com

Como citar esta entrevista

Bernardo, L. M. A. V. (2026). Filosofia, educação e formação humana: Diálogo com o professor Luís Bernardo (entrevistado por Gedeone Ferreira Lima, Wiviane Lopes Venancio e Bárbara Alves Siqueira). *Cadernos de Pesquisa*, 56, Entrevista e12720. <https://doi.org/10.1590/1980531412720>



Este é um texto de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

A entrevista com Luís Manuel Aires Ventura Bernardo, professor catedrático da Universidade Nova de Lisboa (Nova) e uma das mais destacadas figuras do pensamento filosófico contemporâneo em Portugal, foi realizada no âmbito de um intercâmbio acadêmico de mestrado e doutorado-sanduíche, por meio do projeto *Mulheres nas literaturas e artes visuais: Representações de indígenas e afro-brasileiros/as*, aprovado no Edital Abdias Nascimento (Edital n. 16, 2023), desenvolvido na Nova, em Portugal, em parceria com a Universidade Federal de Jataí (UFJ) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A entrevista oferece uma reflexão profunda sobre o papel da filosofia da educação na formação do sujeito contemporâneo. Em meio às transformações culturais e tecnológicas que atravessam a educação, especialmente com o avanço da inteligência artificial (IA), a conversa propõe uma escuta ativa à tradição filosófica e sua capacidade de fornecer ferramentas críticas para compreender e (re)inventar os processos educativos.

O tema central, “A filosofia da educação e suas contribuições para a formação humana”, é abordado a partir da defesa de uma educação que ultrapasse o simples acúmulo de informações ou o desenvolvimento de competências técnicas, articulando pensamento crítico, formação ética e o desejo de conhecer. A partir de uma leitura hermenêutica da história da filosofia, o professor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo defende a ideia de que os textos clássicos devem ser revisitados não como depósitos do passado, mas sim como interlocutores vivos, capazes de lançar luz sobre as inquietações atuais.

O objetivo principal da entrevista é provocar um diálogo qualificado sobre os sentidos da educação atualmente, reconhecendo a urgência de repensar o papel do professor, os métodos de ensino e a própria noção de aprendizagem diante dos desafios impostos pela tecnologia digital. Ao mesmo tempo, reafirma-se a importância da escola como instituição fundamental para o desenvolvimento humano, sobretudo por seu papel formador em um mundo marcado por instabilidades e incertezas.

Nas considerações finais, o professor Luís Manuel Bernardo enfatiza duas ideias centrais: a urgência de promovermos uma ética do cuidado coletivo, orientada para a construção de uma sociedade mais justa; e a confiança no papel da filosofia como prática crítica e historicamente situada. Para ele, o pensamento filosófico continua sendo um recurso fundamental para dar sentido à educação, formar sujeitos conscientes e fomentar uma atitude verdadeiramente emancipadora diante da realidade.

A entrevista torna-se, assim, um convite à valorização do questionamento, do diálogo autêntico e da escuta ativa como pilares essenciais de uma pedagogia comprometida com a liberdade, a justiça social e a dignidade humana.

Entrevista

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: Como a abordagem de Luís Bernardo sobre a história da filosofia, enquanto processo de aprendizagem, pode contribuir para repensar os métodos de ensino nas escolas contemporâneas, especialmente diante dos desafios impostos pela IA?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Muito obrigado por fazerem esta entrevista e também muito obrigado já por esta pergunta tão ampla, tão complexa. A mim parece-me que a história da filosofia é um manancial muito rico. Não forçosamente por estar sempre atualizada

e sempre em linha com os desafios que se apresentam a cada momento, como supõem as versões de uma *philosophia perennis*, mas porque há lá um núcleo suficientemente produtivo e plástico de temas e problemas que se podem trabalhar, com manifesto efeito esclarecedor, na ótica da atualidade.

Esse exercício, naturalmente, terá de ser realizado de acordo com um movimento pelo qual esses questionamentos são repostos no seu contexto, caracterizados na sua esfera de intencionalidade, para melhor ecoarem no processo de transposição hermenêutica para as novas conjunturas e depois serem lidos retrospectivamente. Isto é, somos nós que perguntamos aos textos aquilo que queremos saber, na convicção de que constituem interlocutores válidos. Trata-se de uma construção conjunta, fruto de uma interpelação dialógica entre nós e os textos, que nos dá acesso a formas de compreensão eloquentes.

Perguntamos algo a esses autores, vamos chamar-lhes fundamentais, porque eles são, ao mesmo tempo, fundadores e críticos, pensando a maior parte das questões que ainda são as nossas, e porque a distância temporal aqui é relativa. Com efeito, a cultura consolidada, partilhada entre nós, enquanto inclui um constante diálogo com essas referências, densifica o tempo, retarda-o até a ilusão de uma permanência. Então, a leitura que eu faço é uma leitura, eu diria assim, respeitosa do tempo, na especificidade das temporalidades que o decompõem, mas, em simultâneo, conscientemente desrespeitosa dessa diferença, ao estar preocupada em trazer os autores para a atualidade. Ou seja, na prática, vejo a história da filosofia, por um lado, como aprendizagem do outro e de nós próprios, garantida; por outro lado, pelo diálogo, distanciador e apropriador, com outras vozes textuais que todos nós consideramos mais ou menos universais.

Nesse diálogo, torna-se perceptível que não podemos fazer também uma adaptação direta daquilo que eles dizem, daquilo que eles pensaram para o campo dos métodos atuais. Efetivamente, há uma clivagem histórica entre, por exemplo, os modelos mais tradicionais de ensino e de aprendizagem e aquilo que chamamos de modelos mais modernos. E hoje em dia queremos todos pôr em prática. Uma diferença desse tipo faz com que tenhamos de ir com cuidado à procura daquilo que esses textos nos podem dizer sobre esse tema. Mas depois, se adotarmos essa cautela e não lhes pedirmos mais do que aquilo que eles nos podem dar, começamos nós próprios a descobrir que eles nos dão perspectivas cada vez mais interessantes, cada vez mais pertinentes para lidarmos com os problemas de hoje. Dão-nos pontos de vista que, em vez da vontade que temos sempre de pensar em como fazer, tomados pela urgência do sucesso das interações pedagógicas, nos ajudam a ponderar o que estamos a fazer com essas mesmas práticas.

Vou dar um exemplo que apareceu até nas nossas aulas, nos nossos encontros, nas nossas sessões. Continuamos completamente dominados pela obsessão com a aquisição de conteúdos proposicionais, transmitidos em uma versão acabada, e tendemos a conceber a aprendizagem como resultado de um processo de acumulação, muito organizado, muito orientado pela intervenção docente. Mas, quando lemos, por exemplo, o que Platão pôs na boca de Sócrates, não à procura só de caracterizá-lo ou de perceber qual foi o seu pensamento, ou qual foi a sua mensagem principal, mas fazendo perguntas com caráter dialógico (Sócrates, o que é que verdadeiramente permite o conhecimento? O que é que verdadeiramente permite a aprendizagem? O que é que verdadeiramente permite que determinados métodos sejam

melhores do que outros?), eu diria que a resposta é sempre a mesma: a ignorância. Não a ignorância como superstição, falta de interesse pelo conhecimento, mas uma ignorância como um vazio, um espaço que tem de ser preenchido e que é, ao mesmo tempo, acompanhado pelo desejo de preenchê-lo. Portanto é uma ignorância ativa ligada a um processo complexo de desejo e de intuição antecipadora dos modos originários do acesso à verdade, que se constitui uma vontade de saber, que justifica a busca do conhecimento e a prática da filosofia. A partir daí, vem a segunda questão: Quais são as melhores formas de preencher esse vazio? E aí, também, não sei se Sócrates tem razão ou não, ou outros autores da tradição, mas eu estaria tentado a dizer que, se interpretarmos adequadamente o pensamento desses autores, ou conversarmos bem com eles, nesse caso, com Sócrates e Platão, a resposta seria: os melhores métodos são aqueles em que há um diálogo, há um esquema de pergunta-resposta, que é biunívoco, não é só unilateral, não vai só do professor para o aluno. É um processo de mútua implicação: aluno e professor empenhados em uma interlocução intermediada pela vontade de saber, que conversam um com o outro, que não se limitam a comparar resultados de um percurso já concluído, mas edificam conjuntamente o próprio caminho a trilhar. E quando digo que ocorre uma efetiva implicação conjunta, não pretendo que esse estatuto exista porque os interesses coincidem, como hoje se pensa, muitas vezes, nas teorias da motivação, mas, antes, porque todo o seu ser, todas as suas capacidades, toda a sua estrutura existencial é, de alguma forma, desafiada por esse desígnio de passar da ignorância a um vislumbre do real.

Então, a história da filosofia não nos vai dizer se construir um teste com perguntas de resposta rápida ou mais lenta é melhor ou pior. Isso fica para as ciências da educação. Mas vai nos dizer que é fundamental manter essa estrutura da pergunta ao longo de todo o processo, desde o momento em que se ensina até ao momento em que se avalia, na medida em que o perguntar é o motor de toda a dialética da compreensão. E, por isso, parece-me que, até nesse nível mais prático, a história da filosofia pode nos ajudar, não a dar respostas diretas, mas a dar enquadramentos, a dar aquilo que os ingleses chamam de *insights*. Perspectivas, entradas, como em um dicionário ou em uma enciclopédia que, por não serem totalmente evidentes, nos obrigam a refletir e nos dão algumas chaves para repensarmos a nossa própria prática.

A história da filosofia surge, nessa minha visão, como parte integrante dessa tecnologia do questionamento que define a vitalidade do filosofar: contribui para esse horizonte de reflexão, móvel e transformador, que é lançado a cada momento pela cultura filosófica e que marca, igualmente, a filosofia da educação.

Relativamente ao efeito dos desafios impostos pela IA, à medida que os discursos sobre a IA generativa assumem que se trata de uma ferramenta orientada para a produção de conhecimento, toda uma série de questões deve interpelar essa pretensão. Desde logo, quanto a mim, porque uma boa teoria do conhecimento nunca irá confundir o conhecimento com a informação, nem o acesso imediato a uma enciclopédia com fontes suficientes para oferecer entradas personalizadas segundo interesses e necessidades subjetivas com a coconstrução investigativa de conhecimento, como hoje ocorre tantas vezes. Nunca irá sustentar que acumular dados, conteúdos, segmentos discursivos é aprender. Temos muitos autores para nos mostrar isso. E não precisamos ir tão atrás, como eu estava a fazê-lo previamente, à ma-

triz socrática, mas basta pegar um exemplo contemporâneo, a metáfora do balde, proposta por Karl Popper (1975), cuja epistemologia, aliás, é bastante interessante para uma teoria da aprendizagem. Ele apresentou essa metáfora, precisamente, para contestar o peso excessivo que a indução detinha no modelo positivista. Popper considerava que não é por acumularmos dados, experiências, provas empíricas, como areia em um balde, que, na verdade, temos uma teoria científica. Porque nós bem podemos pôr lá dentro camadas e camadas de “conteúdos”, mas o que é que depois resulta? Provavelmente, muito pouco ou nada. Ou seja, o amontoado carece de forma, de uma interpretação que lhe confira sentido. Se enchermos o balde e depois o virarmos, esse pedaço de areia, que ali ficou, mostra que a forma pensada é que vai determinar o sentido do conteúdo. Toda a questão está em saber se esse sentido ocorre previamente, acompanha o processo ou pode advir depois da acumulação.

Para Popper, o significado tem de anteceder a verificação empírica. É a construção de uma hipótese que ilumina o curso da pesquisa. É a racionalidade da hipótese científica que vai determinar a pertinência e a relevância dos conteúdos, das experiências, dos ensaios. Transpondo para a aprendizagem, cabe supor que a formação dessa racionalidade objetiva deve predominar sobre a transmissão de produtos; que o domínio das metodologias e dos processos de meta-aprendizagem deve constituir a finalidade da aquisição de conteúdos específicos; e que a capacitação para a inventividade do sentido deve subsumir todas as outras modalidades cognitivas. Se continuarmos na senda de Popper, impõe-se a ideia de que a ciência progredir por acumulação também é falsa, porque a ciência também erra. A ciência também dá passos demasiado largos, que depois têm de ser revistos. A ciência tem uma cultura e uma história que se entrosam nos contextos em que é exercida. Houve teorias que pareciam absolutamente verdadeiras, absolutamente completas, fechadas, que daí a 10 anos caíram por terra, deixaram de ter a sustentabilidade racional e objetiva exigida. Então, a própria ciência assume-se como um processo de aprendizagem.

A ideia de Popper (1934/1972), por exemplo, é a de que essa aprendizagem resulta de um processo sistemático de falsificação, pelo qual temos de estar sempre abertos à possibilidade do erro e à consequente submissão das nossas teorias a verificações regulares. Esse vinco de veracidade e falsidade alimenta o desenvolvimento da ciência. Então, analisada com um crivo desse tipo, a ideia muito comum de que a IA é ideal, porque tem uma espécie de percurso progressivo, acumulativo, capaz de dar sempre a resposta certa, rápida e útil a perguntas formuladas de modo direto, revela-se limitada, relativa a condições utilitaristas e pragmáticas, carecendo de mais enquadramento.

A reflexão feita com autores da história da filosofia ajuda a um tal exercício, porque nos põe em contacto com perspectivas alternativas, que, como exemplificamos, resultam de uma reflexão sobre essas questões em um plano mais elaborado. E é nesse sentido que, provavelmente, tanto para as questões da pedagogia e da didática como para as questões da IA, a velha estratégia de regressar àquilo que em alemão chama-se *Urtext* – aqui compreendido como a cultura filosófica, formada por muitas referências essenciais – pode revelar-se determinante. Essa regressão afigura-se, assim, um movimento essencial à compreensão da nossa época, das nossas opções, das nossas certezas, porque não estamos em um tempo que foi criado a partir do nada. Estamos em um tempo que decorre da/s história/s. E o nosso pensamento não é completamente inovador, como se tenta induzir para justificar a novidade tecnológica.

Obviamente, há roturas, há movimentos, digamos, mais rápidos, mais lentos. Imagino o impacto que a teoria heliocêntrica não terá tido na época: todas as interpretações apressadas que gerou e todas as contestações de que foi alvo. Decerto que uma parte desse efeito será equiparável ao que, agora, estamos a sentir com as redes neuronais produzidas de modo artificial, ativadas por logaritmos, como mimese da linguagem e do conhecimento humanos, entretanto disponibilizadas para a generalidade dos detentores de dispositivos digitais.

Mas, para não embarcarmos em uma retórica do encómio ou do repúdio absolutos, cabe reconhecer que ainda estamos em um momento de transição, no qual o sentido das mutações ainda não se vislumbra. Por enquanto, pelo menos no que ocorre nas versões disponibilizadas, a matriz epistemológica mantém-se idêntica, como, aliás, expressam os termos inteligência, artificial, rede, neuronal e aprendizagem. A matriz de pensamento é a mesma, mas, como tentei mostrar, recebida em uma versão epistemológica de senso comum que é retomada a contrassenso para servir de argumentação centrada no valor de utilidade da tecnologia. Essa leitura redutora, de modo lamentável, afeta todos os termos da equação, muito particularmente o de aprendizagem e, por conseguinte, o de ensino, também esses reconduzidos a procedimentos simplificados de acumulação de informações e devolução direta do assimilado.

Por isso, se quisermos desenvolver qualquer tipo de esclarecimento epistemológico, temos de complexificar a nossa análise do que ocorre nesses modelos de IA, recorrendo a perspectivas teóricas mais densas, suscetíveis igualmente de efeito crítico. Essas perspectivas encontram-se na filosofia, *stricto sensu*, mas igualmente na componente teórica das outras áreas disciplinares, o que nos reconduz à ideia de um diálogo alargado e questionador, no qual as humanidades adquirem um papel determinante.

Não se trata de adotar uma determinada filosofia, para aplicá-la à IA, mas de atribuir a cada posição filosófica com a qual se dialoga um potencial de interrogação, que permite formular questões pertinentes, como: O que as redes neuronais artificiais produzem é conhecimento? De quê? Para quem? De que tipo? De que nível? Como se validam as respostas a essas perguntas? Como se relaciona esse suposto conhecimento com a aprendizagem? O que se aprende com as IAs? Quais os limites dessa aprendizagem? Como se articula com as dominantes construtivista e interacionista?

Por sua vez, essas perguntas assumem elas próprias uma capacidade de interpelar o que se faz para lá da IA, o que é o conhecimento veiculado didaticamente, o que constitui a aprendizagem nas instituições educativas, que finalidades assistem os processos educativos, etc. Todavia o desenvolvimento e a disponibilização de aplicações associadas à designação genérica de IA não dizem respeito apenas ao âmbito da teoria do conhecimento ou da aprendizagem, mas também acarretam toda uma gama de questões antropológicas (p. ex., as figuras identitárias do humano, a respetiva presença ou raridade progressiva, a sucessiva reificação das suas manifestações, a alteração dos perfis cognitivos; a hibridação homem-máquina), socioeconômicas (condições de acesso, inclusão-exclusão, novas profissões, desemprego, etc.), ecológicas (p. ex., alteração dos ambientes circundantes pela identificação do real com representações imagéticas e descrições sincréticas, mineração, esgotamento de recursos hídricos e elétricos, desperdício material), éticas (p. ex., literacia dos dados, limites da privacidade, direitos autorais, qualidade da comunicação, redução, processos de autonomia e

de autodeliberação, dificuldade na gestão de valores, fragilização dos elos intersubjetivos e políticas (p. ex., risco de novas distopias, reforço de versões autocráticas do capitalismo, criação de uma mundividência unitária, uniformizada e globalizante, em detrimento da diversidade de culturas, retomada de concessões e práticas piramidais de poder), que requerem igualmente aproximações teóricas e críticas do tipo daquelas que a filosofia em geral e a filosofia da educação em particular têm cultivado.

Dada a rapidez da disseminação dessa tecnologia, cabe defender uma expansão semelhante do acesso às técnicas de análise, conceptualização, problematização, crítica e justificação próprias do filosofar. Os sistemas de ensino têm um papel absolutamente decisivo no debate dessas questões, todas elas contendo intersecções diretas com os ambientes educativos, o que se supõe que terá de se prever uma revisão curricular de fundo para esse efeito.

Todos esses desafios sugerem que a IA é uma tecnologia com poder revolucionário para levar a uma mudança de paradigma. Nessa mesma lógica, se Thomas Kuhn (2013) tiver razão, haverá uma altura em que entraremos em um período de ciência normal. Mas ainda estamos em uma etapa prévia a esses dois movimentos, na qual os problemas decisivos estão em processo de formulação e os sentidos do porvir em uma relativa indefinição.

As IAs têm provado o seu interesse em áreas nas quais a investigação empírica de dados é essencial, ou se procura um desenvolvimento tecnológico acelerado ou em contextos de solicitação de respostas a perguntas formuladas de modo direto, ou ainda na gestão comercial do consumo. Porém, em processos fundamentais que envolvem os humanos na sua integridade, como é o caso da educação, não obstante os discursos extremados de críticos e defensores, está por compreender se também se revelam adequadas para serem mais do que aplicações subsidiárias da verdadeira ação educativa.

Por todos os motivos evocados, a filosofia da educação afigura-se como um saber fundamental com futuro, para o futuro. O seu regresso a um estatuto de disciplina de charneira, como preconizei em um artigo publicado há 25 anos, encontra neste contexto uma renovada pertinência.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: Considerando a escola um espaço de inclusão que acolhe as diferenças e promove a equidade, como o senhor avalia a ideia de que a escola também é um instrumento de poder? Essa perspectiva, defendida por pensadores como Saviani e Paulo Freire, dialoga com a visão que o senhor apresentou sobre os desafios e as funções da escola na contemporaneidade?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Sim, porque nós podemos entender o termo poder de diferentes maneiras. Podemos entendê-lo de uma forma redutora, limitada, e pensar que poder é apenas ter acesso a níveis de atuação que cabem às elites ou que se confunde com o exercício da opressão, de tal modo que o poder estará sempre do lado daqueles que podem oprimir contra aqueles que são oprimidos. Sendo evidente que essa dimensão corresponde a um tipo de poder, é óbvio que a escola ainda não preenche completamente o seu papel inclusivo e equitativo. Ao ter dificuldade em separar autoridade e autoritarismo e em privilegiar a formação para a autonomia, relativamente à reprodução da normatividade vigente, a escola, toda ela, é marcada por assimetrias e hierarquias. Constitui, no sentido dado ao termo por Pierre Bourdieu (1989), um campo em que as forças sociais lutam por uma hegemonia no

longo processo de seleção, instituído social e politicamente, daqueles que vão chegar aos estratos socioeconômicos, considerados mais poderosos. Um dos instrumentos mais evidentes dessa triagem é a prova avaliativa, o exame, que decide quem merece ascender ao nível seguinte e quem deve ficar progressivamente de lado.

Mas, se entendemos o poder como empoderamento dos sujeitos por via de uma capacitação multimoda para quebrarem essa tendência transmissiva direta, baseada em fatores de estrato social e de situação econômica, e concretizarem suas expectativas legítimas de terem uma vida boa, participando nas decisões coletivas e se beneficiando dos diferentes tipos de capital, incluindo o cultural, então a escola também tem um papel decisivo para esse efeito.

A escola assume, assim, um estatuto paradoxal: espelha a organização e os valores sociais, econômicos e políticos, pelo que segue um padrão de continuidade, enquanto se oferece como a condição *sine qua non* da transformação dessa mesma lógica, da autonomização dos sujeitos e da antecipação de processos alternativos de convivência. Toda a questão depende, portanto, da orientação dominante, ou seja, do modo como a escola vai se posicionando perante suas finalidades e seus valores, perante as finalidades e os valores exógenos (que julga dever honrar), as escolhas que faz, a consciência que detém dos paradoxos que a constituem, a relação que estabelece com a democraticidade, a forma como sabe conviver com a integração e o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos.

Em contraposição à vontade de avaliar a todo o custo, de verificar níveis de proficiência e de classificá-los, é desejável que a escola faça uma rotação para perceber que hoje é mais importante garantir o acesso de todos a ferramentas de pesquisa, ferramentas metodológicas de investigação, técnicas de análise, de crítica e de construção de saber, como já referi, do que estar a transmitir de modo direto e imediato um acervo de informações mais ou menos desconexas.

Esse modelo de capacitação pressupõe uma interpretação da ordem social como mais difusa, individualista e fluida, menos hierarquizada, possibilitando uma circulação dos diferentes capitais por um número cada vez maior de pessoas, pelo que a escola deve se adaptar para responder aos novos desafios desse modelo. O empoderamento inclusivo passa por uma nova escola com cariz assumidamente filosófico, consciente das razões de sua missão capacitadora e transformativa e apta a trabalhar com a complexidade das identidades plurais, diferenciadas e criativas, propondo-lhes saberes densos de conhecimentos, de metodologias, de gestão criteriosa das fontes de conhecimento, de modos de uso, de significação, que sejam multifuncionais e susceptíveis de originarem lógicas de sentido e com sentido. Agora, se a escola mantiver a tal ideia, que já estava em *Vigiar e punir*, de Michel Foucault (1977), da transmissão apenas de conteúdos disciplinares e disciplinados e do exercício de tecnologias de diferenciação excludente, aí obviamente o esquema de poder não se altera e o empoderamento será sempre relativo.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: No Brasil, observamos uma divisão marcante entre o ensino público e o privado: a escola pública, muitas vezes, é tratada como um espaço de atendimento quantitativo, voltado a cumprir estatísticas, enquanto a escola privada, voltada a um público de maior poder aquisitivo, tende a formar estudantes para obter desempenho em provas, sobretudo vestibulares, mas sem necessariamente promover uma formação crítica ou problematizadora. Em Portugal, essa distinção

também é perceptível? Como o senhor avalia o papel do ensino privado e sua relação com o ensino público, especialmente no que diz respeito à reprodução de desigualdades e ao compromisso com uma educação emancipadora?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Sim, é o mesmo, com a diferença de que o ensino público ainda tem bastante peso. No entanto o próprio ensino público não é invulnerável à introdução de distinções entre escolas: escolas que têm mais reputação, escolas que têm menos reputação, *rankings* de sucesso escolar, em função de classificações em exames nacionais, etc. Pessoalmente, parece-me que essa vontade de promover formas de distinção, fora da esfera pedagógica e didática, levando muitas vezes a desvalorizar o papel das escolas públicas, de forma descontextualizada, só introduz ruído em um sistema que deveria ser unificado em torno das mesmas finalidades. Não tenho, portanto, nada contra o ensino privado, mas o meu reconhecimento do seu papel assenta no modo como o concebo como parte integrante de um mesmo sistema educativo nacional. Infelizmente, não é esse motivo que leva à valorização das escolas privadas por aqueles que as procuram e ao modo como essas escolas se organizam e publicitam. Antes, predominam argumentos e práticas que decorrem do modelo de reprodução socioeconômica, no sentido que Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron lhe deram, na obra *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura* (1964/2014), combinado com o paradigma do poder simbólico caracterizado por Michel Foucault (1977) em *Vigiar e punir*.

As escolas privadas estão cada vez mais associadas a valores, como a disciplina, a ordem, a transmissão bancária, a continuidade geracional de comportamentos e o cumprimento de instruções, ou seja, aqueles valores que inibem a mudança, a autonomia e a criatividade individual e coletiva. Quero acreditar que muitas dessas instituições têm práticas pedagógicas e didáticas bem mais interessantes e enriquecedoras do que perpassa nos materiais destinados ao *marketing*. Só que a pressão dos encarregados de educação é surpreendentemente imensa: quem põe um jovem em uma escola privada, em Portugal, tem expectativas ou de grande sucesso escolar ou da sua combinação com uma formação religiosa, identificada como garantia de transmissão de modelos perenes. Não obstante, percebe-se que a matriz tem de ser encontrada no ensino público, com a qual qualquer modelo privado tem de estar comprometido. Por conseguinte, a escola privada deve ser a exceção que confirma a regra, e essa regra é a de um ensino inclusivo para todos, gratuito e aberto ao conjunto da população, ao longo da vida, um ensino equitativo e emancipador, pensado para a igualdade de oportunidades e a solidariedade entre indivíduos e povos, não para a eleição de um grupo.

Quando os motivos são democráticos e centrados nas condições pedagógicas e didáticas para a sua realização, as escolas privadas revelam-se públicas, em sentido próprio, não privativas, e oferecem soluções curriculares e metodológicas extremamente satisfatórias. Conhecemos escolas assim. Só que não é por causa do seu estatuto privado, mas, tal como entendo o fenómeno, pela sua partilha clara do núcleo axiológico do sistema educativo. A esse nível vejo como um sinal muito positivo que, em Portugal, pelo menos os documentos oficiais, os documentos orientadores, têm promovido uma defesa da inclusão escolar, com a promulgação de vários decretos-lei que têm inscrita uma conceção de justiça que não é só igualitária, portanto não é só geral, mas que, na procura de reconhecimento das diferenças, se converte em equidade, particularizando o princípio comum.

Hoje, em Portugal, a inclusão assume uma forte componente intercultural, como resultado do país ter visto renovado o seu carácter de interface de povos e culturas. Para tantos indivíduos provenientes de nacionalidades de todos os continentes, muitos falantes de línguas muito diversas, a escola constitui uma instituição privilegiada de integração. Para um tal desafio, que é, ao mesmo tempo, um enriquecimento cultural extraordinário, é a escola pública que assume o protagonismo, em função da orientação inclusiva mencionada. Isso não exclui as escolas privadas de um desígnio do sistema educativo, só indica uma orientação com a qual a escola pública convive com maior facilidade. Mas esse papel principal requer que a própria escola pública assuma decididamente o pluriensino, norteador pela diversidade de objetivos de aprendizagem e de aprendentes que integra, isto é, que seja cada vez mais regida por um princípio de cosmopolitismo, que se conjugue com democracia e inclusão. Tanto mais que, como penso, um dos maiores problemas das democracias atuais reside nas diferentes formas de nacionalismo. É essa relação complexa entre a democracia, de feição universal e universalizante, e a nação, estruturada a partir de particularidades e definida, na sua base, por uma lógica de fronteiras, que os sistemas educativos devem mediar.

Uma escola cosmopolita poderá, ao que creio, realizar um modelo de formação que articule a cidadania democrática e as diferenças histórico-culturais associadas às diversas proveniências. E nada impede que essa instituição cosmopolita seja a versão contemporânea de um sistema educativo nacional, por muito que os defensores das nacionalidades afirmem o contrário.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: Aproveitando a oportunidade, aqui na faculdade o senhor já trabalhou com pessoas de diversos locais do mundo. O senhor percebeu alguma dificuldade nesse processo de integração, principalmente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem aqui em Portugal?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Sim, sem dúvida. As dificuldades são muitas e variadas, mas, no fim, devo salientar, nenhuma insuperável. São muitas as que resultam do impacto da instalação e da adaptação à nova realidade, para cuja solução estão previstas institucionalmente diversas estratégias. Há uma parte significativa que diz respeito à diversidade linguística. Algumas podem ser resolvidas pelo processo de imersão, ligado à permanência em um período mais longo; outras acabam minoradas com a frequência de cursos de português para estrangeiros, por exemplo, que integram a oferta da faculdade. Outras, por vezes, menos óbvias, passam pelo contraste entre modelos de ensino e aprendizagem, bem como de culturas académicas, incluindo as relações entre estudantes e docentes. Dou um exemplo, muito concreto. Os alunos que chegam da China vêm de um modelo muito ligado à instrução, à transmissão baseada no saber veiculado pelos professores, no qual se exige muito dos estudantes, mas sempre em uma ótica de receção passiva da palavra do mestre. Quando chegam a um dos meus cursos, proponho-lhes uma visão muito alargada, com muitas referências autorais, muitas perspectivas, muitos pontos de vista, esperando uma participação ativa da sua parte, e eles de início ficam surpreendidos, de alguma forma perdidos e perturbados. Mas, à medida que o semestre avança e as atividades se sucedem, há um processo de reconhecimento do interesse dessa nova visão, que produz maior motivação e determina uma alteração significativa da posição inicial. No fim, tudo se resolve, porque, por um lado, houve um ajuste pedagógico e didático mútuo – da minha parte, também, como se percebe – e, por

outro, foi possível operar uma espécie de fusão intercultural, pelo menos, no que respeita às ecologias académicas dos participantes.

Naturalmente que há uma iniciativa no sentido da integração que nos cabe tomar, como professores, a qual decorre de uma obrigação profissional de perceber as especificidades das turmas e de encontrar propostas de solução para as múltiplas dificuldades que condicionam as aprendizagens. Porém é importante dizer que não cabe confundir esse esforço com um processo de infantilização. Não temos de substituir as pessoas, não temos de determinar os caminhos que escolhem seguir para superar os impasses e promover a qualidade das interações. Pelo contrário, é fundamental que se lhes dê o benefício de serem nossos iguais, pessoas adultas, lúcidas, experientes e dispostas a encontrar as melhores soluções em função das circunstâncias. O que nos compete é garantir as melhores condições para que isso ocorra e propor formas de encaixe entre as diferentes perspectivas. Para esse objetivo, é importante reconhecer tudo aquilo que o outro já sabe, tudo aquilo que ele experienciou, tudo aquilo de que é capaz, em uma ótica positiva de valorização das alteridades respetivas, de forma a sugerir alternativas resolutórias que melhorem a vivência académica e a produtividade das aprendizagens.

Claro que, do nosso lado, também é preciso estar além do ensino transmissível, o qual constitui um óbvio obstáculo para a nossa disponibilidade, enquanto docentes, ao mesmo tempo que gera níveis sucessivos de incompreensão por parte dos estudantes. A aposta deve ser em uma didática combinada, diversificada, na qual há momentos de motivação, momentos de análise textual, momentos de diálogo, momentos de exposição. No que respeita à avaliação, o mesmo se aplica: momentos de avaliação formativa, que acompanham a aprendizagem, momentos de desafio, com propostas criativas, para estimular os processos de construção de conhecimento, por exemplo, revelam-se fundamentais no esforço conjunto de aferição do trabalho de combinação das culturas académicas.

Quando se trata de promover a integração e ajudar a superar dificuldades, os aspetos relacionais são decisivos. Por isso, impõe-se uma verdadeira empatia com os estudantes, de modo que se sintam sempre apoiados. O jovem, por ser mais novo, não deixa de ser um homem, um ser humano. E tudo isso em um processo que, para mim, constitui outra chave de uma escola, em sentido lato, democrática: a contratualização. Ela é uma das expressões diferenciadoras entre uma escola que ainda se rege por aspetos típicos de um modelo totalitário e uma escola que quer ser democrática.

Acredito que, para que o cuidado do outro faça justiça à sua autonomia e traduza a sua vontade efetiva, ele tem de estar respaldado em um contrato social, pedagógico e didático, estabelecido entre as várias partes. Esse contrato deve vigorar ao longo de todas as interações em contexto educativo e, como todos os contratos, ser evolutivo e transacional, pelo que requer negociação e substituição do articulado, por conveniência mútua. Dessa feita, há um estatuto antropológico de paridade que tem de ser mantido, independentemente das diferentes funções. E, se essa lógica deve assistir às relações correntes nos ambientes escolares, é ainda mais importante quando se trata de estudantes com dificuldades, por ser mais fácil cair na tentação do paternalismo ou da recusa da equidade.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: Como o senhor avalia o impacto das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem? Acredita que a

tecnologia pode substituir o professor? Ou ela deve ser vista como uma aliada indispensável para potencializar o papel do docente?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Começo por uma breve contextualização, um enquadramento mais alargado para não cair no imediatismo e no presentismo. O ensino e a aprendizagem em ambientes de tipo escolar, isto é, formais, seja lá qual for o modelo institucional adotado e a época em que vigorou, como qualquer outra interação humana, produtiva e teleologicamente orientada, assumem sempre uma dimensão tecnológica, quer pelo caráter instrumental de que se revestem as estratégias e os recursos, quer pela necessidade de estes assumirem uma expressão material, aquela que em geral se identifica com o termo tecnologia. Quando vemos a estátua do escriba egípcio, percebemos que ela está acompanhada de aparato técnico, e é por isso que sabemos de imediato que é um escriba. O mesmo se passa com professores e alunos. A sua atividade supõe sempre um conjunto de materiais técnicos e, consequentemente, de técnicas associadas à respetiva utilização, condição que é intrínseca à dimensão prática do ensino e da aprendizagem. A própria didatização de conhecimentos é uma tecnologia complexa de transformação e disseminação do saber; portanto, tecnologia e educação são correlatos. E depois há aqui um outro elemento que é importante: a cultura. Há uma cultura ligada à tecnologia, porque senão a tecnologia não serve para nada. O que confere o caráter educativo a uma tecnologia ou a um conjunto de técnicas é essa dimensão cultural. É o que fazemos com elas, o sentido da sua prática. Um quadro de ardósia e um pau de giz são materiais que se convertem em recursos tecnológicos, no momento em que ingressam em uma cultura educacional, sendo usados para ensinar e facilitar a aprendizagem. A correlação triangular entre educação como tecnologia, tecnologia educacional e cultura tecnológica orientada para a educação torna as novas tecnologias um desafio teórico e prático para as comunidades educativas. É nesse quadro que têm de ser ponderados os termos do debate em torno das aplicações ligadas à IA generativa que se incrustam em uma outra discussão, ainda em curso, sobre o interesse da utilização dos recursos.

Essas questões saturam hoje o espaço do que se designa como inovação educacional, mesmo que esta não se possa, nem se deva, esgotar na consideração de um certo tipo de recursos, pois, como se deduz do que tenho vindo a argumentar, nenhuma técnica ou tecnologia é *ipso facto* educacional, mesmo que algumas se ajustem com maior facilidade aos objetivos visados. O mesmo vale para as aplicações de IA generativa. Elas só se tornarão verdadeiras tecnologias educacionais inovadoras se entrarem em uma cultura educacional e, nesse âmbito, provarem o seu poder educativo.

Por isso, as perguntas a fazer têm de se referir ao campo educativo, o qual determina a forma da sua inclusão, os respetivos modos de uso e os limites da sua utilização. Claro que essa contenção não pretende ignorar outras formas de utilização pelas mesmas pessoas que fazem um uso educativo, em contextos mais ou menos próximos e de acordo com finalidades que se cruzam mais ou menos com as da educação escolar, nem os conflitos que essa duplicidade gera. Do mesmo modo, não cabe escamotear a magnitude de questões que a sua utilização levanta, como indiquei na resposta à primeira pergunta. Mas, na base de qualquer discussão sobre esse tema, tem de estar uma análise da IA enquanto putativo recurso educativo, considerando seu peso na cultura escolar, e não enquanto tecnologia em geral.

As duas perguntas determinantes para a escola são: As aplicações de IA generativa podem constituir recursos pedagógicos e didáticos relevantes? E, se podem, a que nível, em que domínios e até onde cabe adotá-las? Claramente, tal como hoje acabamos por perceber a nossa relação com o digital e desenvolvemos uma espécie de hibridação mental, linguística e relacional, a resposta à primeira pergunta é positiva. Já a segunda origina toda uma série de dúvidas e preocupações. Por quê? Desde logo, porque elas são vistas, em grande parte, como um recurso que ultrapassa a fronteira de uma tecnologia de apoio à atividade educativa para se oferecer como uma tecnologia suscetível de regular, por si, as condições do ensino e da aprendizagem, inclusive em zonas onde tradicionalmente se associam imaterialidade e idealização, dotada de um dinamismo transformador que interpela as práticas mais consolidadas de ensinar e aprender nas ecologias escolares.

Ao proporem conteúdos que são do mesmo tipo daqueles que se veiculam no ensino e ao executarem um conjunto de tarefas de retroação que reproduzem processos evolutivos, as IAs generativas aparecem, cada vez mais, como plataformas de autodidatismo com níveis de proficiência e retroalimentação, suscetíveis de rivalizar com os ambientes escolares.

A segunda dimensão que quero salientar não é menos importante, na medida em que diz respeito ao processo por excelência da transmissão educativa: a interação dialógica, em particular aquela que assume a forma da pergunta-resposta.

Essa superação inédita de uma das fronteiras que separava a ação comunicativa e o recurso mecânico leva-nos a questionar a exclusividade da relação pedagógica entre humanos, bem como a suscitar a possibilidade de um sentido da iniciativa educativa, não já do educador para o educado, mas do educado para o educador, humano ou artificial. Por exemplo, posso pedir ao ChatGPT da última geração para que me faça um resumo. Posso pedir que me responda a uma pergunta. Posso até pedir que me faça o resumo de acordo com o meu estilo. E, tradicionalmente, essas eram tarefas que cabiam a nós professores ensinar e avaliar. Então, percebe-se que, uma vez mais, é na perspectiva do ensino e da aprendizagem em ambientes educativos formais e institucionais que o problema adquire toda a sua expressão.

Para tentarmos dar-lhe algum encaminhamento, sugiro, como primeiro passo, que se revisitem sistematicamente as nossas concepções de ensino e aprendizagem, do papel dos intervenientes, do teor e das figuras das interações educativas, da razão de ser da escolaridade. Para o efeito, podemos começar por formular perguntas diretas sobre o que fazemos, sobre o valor relativo que atribuímos a diferentes tarefas. Por exemplo, elaborar um resumo é tão importante ao ponto de não podermos abdicar dessa produção em contexto de sala de aula? É uma atividade pedagogicamente tão relevante que, se for realizada por uma rede neuronal artificial, a partir de um enunciado preparado por um humano, a aprendizagem em geral fica significativamente lesada? Se a nossa resposta for sim, então há um limite à utilização da IA que se impõe. Se a nossa resposta for talvez, já se entra em uma esfera de abertura que tem de ser controlada. Se a nossa resposta for não, não é fundamental, o aluno pode aprender tarefas diferentes ou de outra maneira, então não vale a pena clamar contra o recurso à IA. Esse tem de ser o critério.

Em um segundo nível de resposta, devo anuir, em nome do que venho a constatar ao longo de décadas de formação de professores, que é bem provável que muito do que se faz e se propõe em aula se beneficie com a passagem para a esfera dessas plataformas, como ativi-

dades de memorização, repetição, acumulação, reprodução. Talvez o maior benefício da IA generativa seja, nessa altura, que o aluno fique um pouco liberto dessas tarefas e que o professor também fique liberto de estar o tempo todo a pensar em tarefas desse tipo, em corrigi-las, em avaliá-las, em classificá-las, etc. Por quê? Porque são tarefas de base, necessárias de um ponto de vista meramente enciclopédico. Se calhar, é mais interessante começar o ensino e a aprendizagem já em um patamar diferente, mais complexo, e usarmos aquilo que é propriamente o fator humano para ensinarmos e levarmos a aprender conteúdos, competências e práticas mais interessantes, mais formativas, mais interdisciplinares, mais criativas, mais inventivas.

E há que ter em conta que esse nível elementar nunca irá ser preterido, uma vez que permanece uma forma de relação com ele, por via da gestão daquilo que cabe perguntar para que possamos obter a informação. Saber perguntar de modo a possibilitar a resposta adequada revela uma antecipação do conhecimento que está mais conforme aos modelos construtivistas ou interacionistas do que a execução mecânica de tarefas que se esgotam no produto. Então, mesmo ao nível que chamamos da informação, da transmissão, da instrução, o professor terá sempre de ajudar os alunos a formularem os pedidos, a saberem pedir, a saberem perguntar, a gerirem as fontes, a desenvolverem a sua literacia digital, a adquirirem critérios de objetividade, a organizarem o seu pensamento dessa maneira peculiar, que, na verdade, é característica da investigação.

O professor é sempre o mediador, com a responsabilidade concomitante de levar a cabo uma consolidação recorrente da sua própria literacia digital. Sempre. Mas o mediador de um outro tipo de relação do aluno com o saber: uma relação questionadora e pesquisadora, uma relação propriamente de professor, à semelhança daquela que o próprio docente pratica. O que me parece estar no horizonte com a dupla mediação didático-pedagógica e tecnológica é a revalidação das figuras do professor aprendiz e do aprendiz professor, ambos empenhados em tarefas de aprendizagem, mais do que de ensino. Portanto o meu voto é de confiança.

Em um terceiro nível de resposta, eu diria que, ao contrário da maioria das vozes, tenho para mim que nós, professores, ainda vamos ser mais necessários e teremos um acréscimo significativo de trabalho, com tarefas mais diferenciadas e exigentes, mas provavelmente da ordem do cuidado e do envolvimento com a aprendizagem, não tanto do ensino e da instrução. Será, então, previsível que o exercício da profissão passe de um padrão de concentração em atividades de mestria para uma versão mais difusa e multifacetada da prática profissional, que não deixa de requerer muito conhecimento, mas implica uma ampla capacidade de gestão, de empatia, de acompanhamento de percursos personalizados e de resposta a dificuldades que já não dizem respeito só aos alunos, mas decorrem também da utilização massiva da IA. Esse trabalho com as redes neurais artificiais e os seus produtos, com os modos de aprendizagem dos alunos, também em função das interações com esses programas, exige uma preparação sustentada, mas urgente do pessoal docente. A formação de professores, inicial e contínua, tem de dar um impulso significativo na preparação desse mediador polímata. Minha ideia é que, passado esse primeiro embate de temor e sedução, um dos grandes papéis do professor será tornar essa tecnologia interessante e não a inversa, isto é, não é a IA que dará lustro motivacional à aula. Até agora o debate está muito centrado na sua utilidade e necessidade, mas a questão mais relevante do ponto de vista educacional é saber se ela é

interessante. Temos de aceitá-la, de integrá-la na docência, de aproveitá-la para diferentes processos de ensino e aprendizagem, mas, sobretudo, temos de perceber como é que ela responde ao requisito da significação e do sentido. Como é que essa tecnologia pode se tornar suficientemente interessante não só para suplementar tarefas e lacunas, mas para se constituir em uma das formas culturais de dar sentido à nossa vida e ao desenvolvimento dessa equação paradoxal que é o humano, mesmo que daí resultem essas figurações antropológicas, sugeridas pelos pós-humanismos.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: De que forma a educação pode contribuir para a superação de estereótipos e desigualdades de gênero, considerando que a escola tanto reproduz quanto pode transformar padrões sociais?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Separar os planos macro, meso e micro, o que a escola pode fazer deliberadamente e o que ocorre para lá dessa intenção. Essa também é uma questão, para mim, muito relevante, que convoca a lógica da dupla função da escola e a do cosmopolitismo, no sentido de que o que está em causa é a igualdade decorrente da pertença a uma mesma humanidade. É sempre sobre essa base igualitária que se pode assumir elementos diferenciadores, mas estes, em virtude dessa comunhão ontológica, devem servir para qualificar e não para desqualificar. Usados como formas de domínio e de exclusão, qualquer que seja o domínio ou a justificação, incluindo aquelas naturalistas, que retornam com a pretensão de fazer valer aspetos biológicos, são sempre reprováveis e requerem a sua superação. Em contrapartida, se, em benefício dos segregados, corresponderem a processos temporários de valorização pessoal, de reconhecimento identitário, de gestão do trauma, individual ou coletivo, de emancipação, de validação da luta por direitos fundamentais, com a cláusula, nem sempre prevista, de não gerarem mais ou outras discriminações, podem revelar-se poderosos argumentos de ação transformadora.

Sou de uma geração que, nos primeiros anos de escolaridade, ainda durante a ditadura do Estado Novo, viveu a separação entre rapazes e raparigas nas escolas. Mesmo naquela estrangeira, que frequentei, na qual não havia essa separação nas aulas, esta acabava por se dar nos recreios, por se supor tratar-se de momentos de convivência mais próxima e, logo, menos controlável. Contudo há que ressaltar que, progressivamente, a escolarização das raparigas, minoritariamente nos níveis mais elementares, com um número sempre crescente a atingirem o ensino secundário e a ingressarem na universidade, se não conseguiu alterar os esquemas normativos dominantes, representou uma forma de afirmação e de emancipação importante.

Essa escola, reprodutora das estratificações sociais e dos valores do regime ditatorial vigente, sofreu uma profunda remodelação com a Revolução dos Cravos, assumindo a dimensão democrática do regime político, dos novos valores, das novas ideologias e da consequente reorganização da sociedade que dele decorreu. A Constituição da República Portuguesa é muito clara no repúdio de qualquer tipo de discriminação, desde logo, de gênero, e o Sistema Educativo Português está alinhado com essa orientação, sendo notório o esforço para materializar essa vontade ético-jurídica.

Todavia, como decorre do que temos vindo a conversar, a escola é permeável aos movimentos da sociedade em geral e, como instituição, é constituída de pessoas que não se sentem obri-

gadas a abdicar da totalidade das suas posições no mundo da vida, isto é, naquelas arenas do quotidiano em que assumem pontos de vista diferenciados entre si e menos coerentes com os direitos fundamentais. Essa contaminação produz uma tensão entre a intencionalidade agregadora dos discursos e das práticas oficiais, ideologicamente controlados em um nível macro, as perspectivas, os comportamentos e as atitudes individuais, que se exprimem em sentidos contrários e lutam pela hegemonia, em um nível micro, e os procedimentos mistos em que, por exemplo, através de meios pedagógicos e didáticos, os discursos inclusivos tentam influenciar os outros e determinar uma progressiva alteração dos padrões discriminatórios.

Essa riqueza tensional dos debates, envolvendo uma multiplicidade de atores, diversos nas proveniências, nas gerações, nas identidades, nas funções, etc., é própria da ecologia escolar e determina um papel formativo próprio das instituições escolares, que nenhuma outra consegue cumprir: gerir essa tessitura polifónica constituída por dissensos e consensos, na expectativa de produzir uma partitura mais humanizada, mais esclarecida, mais pacificadora. Assim, o que resulta é, uma vez mais, um paradoxo: a escola é tendencialmente um espelho das assimetrias, dos conflitos, das exclusões que atravessam a sociedade em geral, juntando-lhes as suas próprias formas de segregação, mas, ao mesmo tempo, só a escola tem a capacidade para promover alterações significativas nesses processos disruptores, para encontrar modos de evitar a sua subjugação cabal a essa dominação externa e de suscitar competências críticas nos seus membros com efeitos potencialmente benéficos no seu modo de pensar e na concatenação entre esse pensamento mais esclarecido e a ação que deve refleti-lo.

Para o efeito, considero de grande importância que a escola assuma a responsabilidade de enfrentar essas questões, dando-lhes um lastro de objetividade, possibilitando a discussão e o debate, promovendo a argumentação consistente e consequente, articulando teorias e práticas. Não deve ficar apenas pelas consequências, mas cabe-lhe explicitar os conceitos, explicar as causas, levar à compreensão das genealogias, clarificar o que há de arbitrário, incongruente e mal-intencionado nas orientações excludentes. Mas, até aqui, a nossa referência tem sido a dualidade de géneros, o que, afigurando-se uma zona em que a luta pela igualdade e a equidade permanece fundamental, já não cobre plenamente a questão da não discriminação de género. Portanto gostaria de alargar a reflexão a outras possibilidades, não sem antes deixar uma nota sobre o que se me afigura como rebarbativo no uso dos termos integração e inclusão, reportando-se a um grupo largamente maioritário como aquele que corresponde às pessoas que assumem o género feminino.

Não pretendo relativizar um contexto histórico, social, económico e identitário em que essas exclusões são reais, mas evidenciar o contrassenso dessa minoração opressiva, o absurdo de termos a maior parte dos seres humanos carentes das principais formas de reconhecimento por causa de uma condição cultural, a de se identificarem por via da categoria do género feminino. Ao mesmo tempo, não se pode ignorar que é também com essa identificação que se dá a luta pelo reconhecimento. Não obstante, como referi, hoje, o problema já não se coloca apenas em função de uma binariedade, um mundo que se quer binário e converte outras identificações de género em marginais, ou seja, excluídas definitivamente dessa divisão matricial. Ora, tem-se tornado cada vez mais claro que, se quisermos falar de igualdade de género, temos de acolher a pluralidade de género, em uma lógica de diferenciação legítima e produtiva,

não de maiorias e minorias ou de divisões essenciais e acidentais ou marginais. A começar pelo próprio acrónimo das possibilidades em curso. Na verdade, não sabemos em quantos gêneros podemos nos identificar, e está lá o “i” para indeterminado, mas provavelmente temos de pôr um segundo “i” para ilimitado ou um “a” para aberto, etc. E isso também faz parte de uma aceitação progressiva, que tem tido expressão jurídica específica em certos países, com decisões legislativas que reconfiguram os pilares institucionais da versão binária, como a família, mas que teima em não ter o mesmo eco nas interações no mundo da vida.

Em Portugal, por exemplo, a opção de estender o casamento a pessoas que se assumem como não binárias foi muito fácil, o que pode parecer estranho em um país que é considerado conservador, ainda que seja muito revelador da possibilidade de caminhos alternativos. Naquela altura, houve a lucidez de reconhecer a diferença entre o público e o privado, o que é da esfera da autonomia individual e o que deve ser regido por uma racionalidade em que predomina o interesse do coletivo. Não menos relevante, plasma-se na lei o princípio elementar de que, para cidadãos iguais, direitos iguais. Sobretudo, trata-se de um excelente exemplo de que é perfeitamente possível recusar a imperatividade das dissensões fracturantes e de uma suposta moral intocável, promovendo uma discussão alargada, que se constitui como um processo diversificado de mútua aprendizagem, de todos por todos, e leva à introdução de uma normatividade mais razoável.

Ora, esse caso aponta para uma dinâmica pedagógica que importa começar na escola, com os instrumentos educativos próprios do desenvolvimento curricular. O motivo para tal requisito é triplo: por um lado, os processos de constituição da identidade são fundamentais para a formação dos humanos, envolvendo todas as dimensões – cognitivas, afetivas e relacionais – da personalidade; por outro lado, essa identificação não está dada, mas é construída mediante representações individuais e coletivas de cariz predominantemente cultural e de interações intersubjetivas, o que significa que pode ser aprendida e que condições mais ou menos adequadas se podem criar para que ocorra essa aprendizagem; por fim, o desfazimento entre a emergência do reconhecimento de identidades plurais e as representações socialmente dominantes torna manifesta a necessidade de que se desenvolva um trabalho em profundidade sobre o espectro de questões que aí estão envolvidas.

O ambiente escolar constitui um lugar adequado e seguro, por estar comprometido com uma matriz de inclusão de todos, para tal intervenção que pode incluir desde modos de gerir espaços em que convencionalmente se assinala a separação de géneros, como as casas de banho, até a existência de uma área disciplinar em que esses temas sejam pensados e discutidos com objetividade, a escolha de recursos em função do sentido das mensagens que veiculam ou a aplicação de uma pedagogia de projeto interdisciplinar para promover hábitos de pesquisa e de argumentação sobre as diferentes opções em causa. E, portanto, nesse sentido, eu diria que a escola, também a esse propósito, pode, enquanto lugar privilegiado do pensamento crítico, da reflexão, vocacionada para a liberdade e para a emancipação, preparar para o exercício de uma cidadania democrática, esclarecida e integradora de identidades diferenciadas, mas iguais no direito a existir e nos direitos que garantem a efetividade dessa existência.

Na concretização desse desígnio, cabe ponderar, hoje, uma outra dimensão, que decorre de um movimento cultural que vem sendo designado como a viragem narrativa, depois da

viragem linguística, que marcou as ciências sociais e humanas no século XX. Essa revalorização das humanidades, em particular no seu aspeto literário, reflete a percepção de que o conhecimento não se esgota na objetividade científica. Há vários tipos de racionalidade, de compreensão, de emoção, e todos eles se combinam para formar aquilo que chamamos de conhecimento. A literatura sempre deu ao homem um tipo de conhecimento que não era nem objetivo nem científico, mas interpretativo e ficcional, abrindo o leque de possibilidades de pensamento e de ação pela proposta de mundos textuais complexos.

A literatura sempre nos apresentou cenários em que aquilo que estava a acontecer era um espelho do que poderia acontecer na nossa vida, na nossa sociedade, etc. E nós, nesse espelho, produzíamos formas de emancipação e processos até às vezes revolucionários em âmbito individual. A ciência condicionou muito o padrão de racionalidade; o sucesso do progresso e do desenvolvimento dos mercados fez com que o modelo científico se firmasse também como o grande modelo da racionalidade, aquele que a escola tende, por isso, a valorizar. Porém nós hoje, em uma lógica mais pós-humanista e sobretudo tendo em consideração alguns dos efeitos, muito negativos, que uma visão estritamente transformadora associada ao uso exaustivo da tecnologia teve, o seu impacto social e ecológico, percebemos que se deve recuperar o poder de representação do literário para ensaiarmos narrativas de mundos alternativos à versão que nos impõe uma visão da realidade objetiva.

Claro está que essa concorrência tem de ser muito equilibrada, porque os dois tipos de conhecimento não cumprem a mesma função, pelo que nem a ciência deve ocupar a totalidade do campo das aprendizagens, nem a narrativa o deve fazer: uma leva-nos a conhecer a realidade tal como a construímos de um ponto de vista objetivo; a outra suscita o conhecimento da realidade tal como queremos que ela seja ou venha a ser. Esta última gera enredos que têm o poder de diversificar a realidade, para cuja construção convoca elementos da experiência comum, do nosso conhecimento partilhado, das representações que circulam coletivamente, dos valores que nos agregam. Nessa medida, são complementares, porquanto termos a capacidade, por exemplo, de nos pôr em uma outra perspectiva não é trair a objetividade, é alargar o nosso horizonte de reflexão, é abrir um campo das possibilidades. É é dessa abertura que nós hoje precisamos para projetarmos com criatividade futuros mais inclusivos e humanizadores.

Para a escola resulta decisivo reconhecer essa complementaridade das duas vertentes e levar a cabo uma didática mista de processos típicos da relação objetiva e da relação narrativa com o mundo, em particular no que respeita a essas questões que se ligam mais ao ser humano, à sua felicidade, à qualidade dos modos de coexistência, à interação com os ecossistemas, à idealização de padrões comportamentais pacíficos, amistosos, tolerantes e inclusivos. Cabe, assim, à escola produzir e controlar as narrativas sobre e de uma humanidade melhor, incluindo aquelas que tradicionalmente se reduzem às ciências da natureza, como tem vindo a produzir e a controlar o acesso aos conhecimentos científicos das várias áreas disciplinares, revitalizando, por essa via, as aprendizagens que procura promover.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: O senhor acha que o plano da narrativa também pode beneficiar as questões de raça dentro da escola?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Com certeza. A fórmula de hibridação que sugiro aplica-se a todas as questões.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: Como o senhor vê essa questão da raça aqui na universidade?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: A raça é um problema complexo, porque o termo não é objetivo, mas valorativo e, nessa medida, é ambivalente. Por um lado, tem uma grande conotação negativa, pois serviu e serve para minorar, subjugar, maltratar grupos mais ou menos extensos da humanidade, a partir de fatores irrelevantes que são empolados para efeitos de justificação. Para mim, talvez por estar marcado por uma visão europeísta, que recusa todas as formas de exercício do poder colonialista, desde logo, os discursos que serviam para validá-lo, raça combina-se sempre com racismo, pelo que produz um tipo de diferenciação negativa e discriminatória. Ora, os argumentos a favor da igualdade das pessoas e das oportunidades que lhes são facultadas, em geral, não são compatíveis com fatores aleatórios e preconceituosos de distinção. Esse raciocínio aplica-se com maior pertinência às instituições educativas às quais deve caber precisamente garantir a sua materialização.

Todavia têm surgido cada vez mais narrativas que procuram estabelecer a raça como um elemento diferenciador positivo, narrativas que cruzam biologia, etnicidade, memória, história, genealogia, luta pelo reconhecimento, legado traumático, com as quais se visa a satisfazer a duas pretensões legítimas: revisitar de modo crítico o passado, dando voz aos intervenientes e às suas histórias de vida, sobretudo as daqueles que não tiveram direito a essa loquacidade; e introduzir um princípio de equidade nas políticas, *lato sensu*, do presente, levando a que se integrem os grupos eternamente excluídos, doravante valorizados pelas diferenças que historicamente os condenaram, e antecipando soluções mais justas e dignas no futuro.

Percebe-se que, tal como a relevância da identificação de género decorreu da separação entre género e genitalidade, também nessa retomada da raça se tem de supor uma diferença entre a raça como condição ontobiológica – sem validade em si mesma – e a raça como processo cultural de identificação, expressão e reivindicação. O recurso a um termo homonímico gera maior tensão entre os dois sentidos apontados do que aquela que subsiste entre genitalidade, sexualidade e género. Por isso, o requisito para o seu uso como elemento diferenciador é semelhante: a afirmação diferenciadora em nome da raça só faz sentido se a pessoa quiser usá-la, não pode resultar de uma atribuição por outrem, tal como a escolha do género é uma decisão pessoal antes de qualquer reconhecimento intersubjetivo.

Depois, em um campo tensional, é fundamental que se entendam as constelações terminológicas e a gramática do seu uso. Vou dar apenas um exemplo. Pessoalmente, nunca faria uma diferenciação pela raça, porque venho de um modelo em que fazer diferenciação pela raça é igual a racismo; logo, torna-se discriminatória. No entanto sou a favor das cotas como potencial corretor da reprodução de desigualdades baseadas em aspetos conotados com raça. Ora, na verdade, não é por causa da raça. É por causa, precisamente, do racismo. Não é porque há raças que mereçam ter ou não mereçam ter determinadas oportunidades. É porque, em uma sociedade que permanece racista, a cota pode ser uma política interessante para repor a justiça social. Se o elemento raça não pesasse negativamente no acesso a profissões e cargos, não faria sentido nenhum, porque as pessoas seriam cooptadas ou entrariam nos concursos no mesmo plano de igualdade.

Em um outro plano, o recurso à raça, em uma acepção ideológica deliberada, crítica e produtiva, como modo de reivindicação, validação e reconhecimento pessoal, social e cultural, assume cada vez maior expressão nos estudos culturais, nas humanidades e nas ciências sociais, mas, também nesse dinamismo, o termo tem de ser posto a funcionar em processos mais amplos que lhe confirmem sentidos próprios, como seja o caso dos estudos de decolonização. A extrema produtividade desses movimentos revela-se pela fineza e pela relevância das interpretações e dos modelos de análise, bem como pelo contraste de camadas múltiplas da realidade que passaram a ser visíveis, depois de um longo historial de oclusão.

A universidade, como instituição que integro e observo, está plenamente comprometida com a igualdade, sem considerações de raça, gênero, religião, etc., ao mesmo tempo que está cada vez mais envolvida em projetos de docência, investigação e disseminação que refletem a diversidade do mundo na sincronia e na diacronia. Essas outras histórias múltiplas revelam as muitas humanidades da humanidade.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: Quais são os principais desafios teóricos e metodológicos para a pesquisa em filosofia da educação, considerando a perspectiva de Bernardo?

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Obviamente, há sempre questões acadêmicas que têm de ser trabalhadas. Não podemos deixar de discutir o que é a educação, o que é o ser humano que se educa, quais são as principais finalidades dos diferentes tipos de educação e das várias instituições vocacionadas para o efeito, etc. Mas parece-me que o grande papel que cabe hoje a uma filosofia da educação é o de se ligar às outras áreas que trabalham a educação. Ela tem de se tornar interdisciplinar para poder intervir significativamente na complexidade do saber e da realidade educacionais.

Ao converter-se em uma disciplina para a qual convergem outros saberes e da qual irradiam com o espessamento teórico da partilha, a filosofia da educação assume plenamente o caráter híbrido da sua discursividade, que evidenciei em um artigo intitulado “À volta da hibridez discursiva: Questões de textualidade e educação” (2010), e, assim creio, assume a capacidade de produzir um saber próprio, o qual não se confunde com um discurso metafísico geral, em uma história simplificada da filosofia ou uma filosofia eleita para ser aplicada à educação.

Immanuel Kant (1786/1998) tem um opúsculo cujo título resume esta minha ideia: *O que significa orientar-se no pensamento?* E eu diria que uma das tarefas, precisamente, da filosofia da educação hoje é contribuir para que a sociedade perceba como deve se orientar nesse grande mapa, nessa grande cartografia que é o pensamento complexo, de que as questões educacionais são parte integrante. Que sentidos estão traçados? Qual é o norte? Quais desses sentidos devem ser seguidos e quais devem evitar-se? Como é que deve reorganizar o espaço da educação?

Depois, há uma função que é uma especialidade, digamos assim, da filosofia: formular questões de fundo, determinantes, pertinentes. E um dos grandes desafios atuais da filosofia da educação é o de assumir prioritariamente essa dinâmica interrogativa, em um mundo cheio de opiniões, teses, soluções. Que não venha dar prontamente respostas em um registo normativo e prescritivo que tantas vezes lhe assiste, mas contribua para alargar e enriquecer as competências inquiridoras.

Jogando um pouco com a expressão de Michael Young (2010), que em sociologia fala dos conhecimentos ou dos saberes empoderadores, para mim, o principal papel epistemológico e social da filosofia da educação, em diálogo com as outras áreas, é o de formular e levar a formular perguntas empoderadoras. Porque a maior parte das dificuldades com que nos deparamos nos dias de hoje situa-se no plano do questionamento, o qual é a condição *sine qua non* da validade das respostas.

Trata-se, assim, de voltar a pôr no centro as perguntas esclarecedoras, as perguntas empoderadoras, as perguntas transformadoras, as perguntas emancipadoras. Depois, há funções inerentes ao exercício do filosofar de que o nosso mundo está carente, como me é dado comprovar nos cursos que leciono: por exemplo, estimular a capacidade crítica; discutir os fundamentos da nossa humanidade; estimular os processos emancipatórios; zelar pelas ideias de um mundo melhor, no qual todos possam encontrar a sua satisfação; contribuir para a estruturação das escolhas pessoais e coletivas em função de um critério sustentado de liberdade.

Depois, há uma zona onde a filosofia da educação, a meu ver, também tem um espaço de intervenção urgente, que é a epistemologia das ciências da educação. Porque as ciências da educação, que são muito importantes, mas estão cada vez mais a trabalhar ao nível das consequências, ao nível das prescrições, ao nível do que se deve fazer, requerem uma teoria epistemológica para fazerem valer a sua relevância.

GEDEONE FERREIRA LIMA, WIVIANE LOPES VENANCIO e BÁRBARA ALVES SIQUEIRA: Para concluir esta entrevista com o senhor, professor Luís Bernardo, gostaríamos de agradecer profundamente pela generosidade em compartilhar suas reflexões e experiências conosco. Suas palavras nos lembram que a filosofia é, antes de tudo, um convite constante ao questionamento, à escuta e ao diálogo, como nos ensina a tradição socrática. Tudo começa com uma pergunta e é na manutenção dessas perguntas ao longo da existência que encontramos o sentido e o movimento para o pensamento. A filosofia, como bem ressaltado, não é apenas um saber abstrato, mas uma prática viva, capaz de iluminar a nossa compreensão do mundo e de nós mesmos. E de nos desafiar a buscar sempre novas referências e conceitos, mesmo em meio ao caos e às incertezas. O senhor nos mostra que filosofar é também um modo de cuidado de si e dos outros, um exercício de atenção e abertura para o comum, que nos reúne em torno de um desejo por um saber. Professor Bernardo, deixamos o espaço para as suas considerações finais, para que possa nos oferecer uma última reflexão ou uma mensagem que o senhor considere importante.

LUÍS MANUEL AIRES VENTURA BERNARDO: Muito obrigado. Agradeço muito a vossa disponibilidade, a vossa generosidade também com as perguntas que fizeram e com a atenção que prestaram ao que eu fui dizendo. Esse resumo é para mim muito elogioso, porque condensa bem o sentido da minha mensagem e da minha prática, daquilo que eu tento fazer, não apenas enquanto pessoa que procura pensar, discutir e dialogar, mas também enquanto professor no ativo, na prática quotidiana do ensino e da aprendizagem.

A minha mensagem final, eu diria assim, tem duas grandes linhas. Uma é: nunca nos devemos esquecer de que, se não cuidarmos de nós, de nós não é de cada um – não é aquela conversa de cada um zelar por si –, é de nós como humanidade, não há quem o faça. E, portanto, temos

de ter muita atenção, temos de ter muito cuidado ao que fazemos uns aos outros, temos realmente – e isso pode parecer utópico, pode parecer ingênuo, mas não vejo outra forma de dizer –, temos de realmente fazer tudo no sentido de zelar por um mundo melhor. E um mundo melhor é sempre um mundo onde um número cada vez maior de pessoas tem a oportunidade de ser mais feliz. Um mundo onde menos pessoas têm essa oportunidade não é melhor do que outro mundo onde mais pessoas têm essa oportunidade. Portanto essa é uma missão que nós todos temos de ter. E a educação é a única forma sustentada e sustentável de fazer mundos melhores com pessoas melhores.

A outra linha: acredito, passados já 45 anos de convívio acadêmico com a filosofia, que um dos caminhos culturais, que foi gerado historicamente e que se chama filosofia (teríamos de dizer no plural, filosofias, ou dizer à maneira do Kant, filosofar, como processo, como prática), é uma das formas produtivas de lutarmos por um mundo melhor. E por uma humanidade com mais oportunidades, com mais qualidade de vida, com maior adaptação ao próprio meio, não apenas com uma vida melhor entre si – porque isso podia ser à custa da natureza –, mas também temos essa capacidade de pensar uma filosofia ecológica.

E, nessa linha, a escola continua a ser, para mim, a melhor instituição que se criou. Aquela que nos protege mais, que nos protege em uma fase de maior fragilidade da nossa vida. Não estou a dizer que não haja outras instituições, mas a escola sabe que quando um jovem entra é para protegê-lo, para cuidar dele, para fazer com ele o melhor de si e dele próprio. E vai cumprindo essas funções ao longo de toda a vida, porque, se nós queremos continuar no ambiente acadêmico, é porque de algum modo esse ambiente nos é favorável. Por outro lado, porque é necessário sempre educar e porque uma parte muito significativa da educação passa pela aprendizagem formal, outra parte passa pela aprendizagem informal, a escola continua a ser uma instituição fundamental do mundo moderno.

Portanto, para mim, não cabe pensar no fim da escola. Pelo contrário, importa ponderar o reforço da escola, a sua universalização, mas também sua atualização, modificação, transformação para que possa continuar a ser essa grande instituição formativa. Longe das visões derrotistas, a representação social da escola tem de voltar a ser altamente positiva e a filosofia da educação tem, ao que creio, um papel relevante nesse relançamento.

Por fim, deixo uma consideração geral sobre essa retomada do filosofar em matérias de educação que se torna cada vez mais requerida. A nossa matriz educacional foi cunhada historicamente no âmbito de debates de cariz filosófico. Na crise da educação, sentida a muitos níveis, por diferentes atores, não é indiferente a perda do sentido dessa genealogia. Revitalizar e renovar a filosofia da educação é, assim, também assumir a responsabilidade pela educação filosófica que estrutura os nossos sistemas educativos.

Muito obrigado!

REFERÊNCIAS

- Bernardo, L. M. A. V. (2010). À volta da hibridez discursiva: Questões de textualidade e educação. *Itinerários de Filosofia da Educação*, 9, 119-152.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.; 2ª ed.). Difel.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2014). *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura* (I. R. Valle & N. Valle, Trans.). Editora da UFSC. (Obra original publicada em 1964).

- Edital n. 16, de 29 de junho de 2023. (2023). Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. Capes. https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29062023_Edital_2007867_Edital_16_2023.pdf
- Foucault, M. (1977). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão* (L. M. P. Vassallo, Trad.). Vozes.
- Kant, I. (1998). *O que significa orientar-se no pensamento?* (A. Morão, Trad.; Coleção Textos Filosóficos). Edições 70. (Obra original publicada em 1786).
- Kuhn, T. S. (2013). *A estrutura das revoluções científicas* (B. V. Boeira & N. Boeira, Trans.; 12ª ed.; Debates, 115). Perspectiva.
- Popper, K. R. (1972). *A lógica da pesquisa científica* (L. Hegenberg & O. S. da Mota, Trans.). Cultrix. (Obra original publicada em 1934).
- Popper, K. R. (1975). *Conhecimento objetivo: Uma abordagem evolucionária*. (M. Amado, Trad.). Itatiaia; Editora da Universidade de São Paulo.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto Editora.

Nota sobre autoria

Gedeone Ferreira Lima – conceitualização; curadoria de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Wiviane Lopes Venancio – conceitualização; curadoria e validação de dados; gestão do projeto; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Bárbara Alves Siqueira – conceitualização; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Editores responsáveis

-  Rodnei Pereira
-  Lúcia Villas Bôas