

**Filosofia no Ensino Médio:
distinções preliminares para uma *didática mínima* da lógica**

**On Philosophy in High Schools:
conceptual distinctions towards a *didactica minima* for logic**

Gisele Dalva Secco
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
gisele.secco@ufrgs.br
<http://lattes.cnpq.br/1081009950294509>

Resumo

O texto fornece distinções conceituais engendradas desde uma perspectiva para o ensino de filosofia que contempla, em seu horizonte, o projeto a construção de uma *didática mínima da lógica* para o ensino médio. Após a apresentação de alguns aspectos positivos da referida perspectiva são indicadas duas maneiras usuais de compreender e praticar o ensino de lógica. O objetivo central do texto é mostrar como, desde a perspectiva inicialmente esboçada, os esclarecimentos conceituais propostos podem sugerir caminhos interdisciplinares para a didática da lógica sem perda da especificidade da disciplina.

Palavras-chave

Didática mínima da lógica; Didática da filosofia; Ensino médio.

Abstract

The text provides some conceptual distinctions generated from a perspective on teaching philosophy according to which the project of a *didactica minima* for logic in high schools is contemplated. After a brief presentation of some positive aspects of the perspective from which the distinctions are proposed, two common ways of teaching logic are considered. The aim of the paper is to show how the perspective proposed can clarify some topics on the issue of teaching logic in an interdisciplinary way, without losing the specifics of the discipline.

Keywords

Didactics of philosophy; *Didactica minima* for logic; High school.

1. Nota de abertura

Não parece equivocado afirmar que, dentre outras causas ou motivos, muitas pessoas inscritas em um curso superior de filosofia optaram por ele imaginando que jamais sofreriam novamente as dores experimentadas em suas aulas de matemática ou de ciências naturais. Qual não é, então, seu sobressalto ao se deparar, no mais das vezes já no primeiro período de sua formação universitária em filosofia, com aulas de... lógica! Que pequenos desgostos e desesperanças não ocasiona no iniciante estudante esta disciplina “dura”, “fria”, formal, simbólica, vazia e sem aplicação direta à leitura dos textos e ao andamento das discussões que agora ele vai enfrentar, senão exatamente aqueles que se buscou evitar ao escolher a filosofia como caminho acadêmico? Espanto primário, ossos do ofício.

O impacto causado pela familiarização com a disciplina de lógica, tal como normalmente é lecionada nos cursos de graduação, pode ter diversas consequências. Dentre elas, destaco a pura e simples ojeriza à lógica (e, como corolário, aos estilos de filosofia que dela mais se valem) –

consequência invariavelmente relacionada à incompreensão tanto do papel histórico como das possibilidades de articulação por assim dizer *funcional* entre os conhecimentos adquiridos em lógica e as práticas filosóficas. Outra consequência, fulcral para o que se segue e relacionada com a primeira, consiste no despreparo dos futuros professores de ensino médio (EM) para a transposição didática dos conhecimentos elementares de lógica.

Fecha-se, assim, um círculo não virtuoso: as licenciaturas em filosofia não preparam seus estudantes para uma docência que comporte boas relações com a lógica, o que acaba induzindo-a, senão à completa exclusão das práticas didático-filosóficas no EM, ao menos a um tratamento inadequado (porque desarticulado do currículo da filosofia como um todo) e, conseqüentemente, segue-se alimentando as expectativas “antimatemáticas” daqueles estudantes com tendência a escolher pela filosofia como curso acadêmico futuro. Ademais, pode-se ainda apontar como resultado negativo a desconsideração da possibilidade de adquirir habilidades importantes para a vida argumentativa. A pergunta que naturalmente se impõe diante deste quadro é: como dissolver um tal círculo?

No que se segue, entretanto, o leitor não encontrará respostas diretas a esta pergunta. Tentarei elaborar algumas considerações acerca das possibilidades de conexão curricular entre a filosofia, ou mais especialmente a lógica, e as demais disciplinas escolares a partir de um recorte bastante específico. Este recorte é feito desde uma perspectiva cuja introdução depende de determinadas distinções preliminares, a serem apresentadas na primeira parte do texto. A partir dessas distinções, e tendo como fio condutor certo *esprit* kantiano, na segunda parte são levantadas algumas questões que podem auxiliar a engendrar iniciativas de formação docente capazes de encaminhamentos propícios diante da conjuntura de mudanças curriculares que se vive no Brasil. Começemos, então por aquelas distinções.

2. Distinções preliminares contra falsas dicotomias

Nos cada vez mais frequentes e diversificados textos e discussões acerca da didática da filosofia em nosso país não é rara, como estratégia propedêutica, a menção a uma suposta dicotomia, ou às vezes uma tricotomia: nossas práticas didáticas devem enfatizar a história, os temas e problemas ou os conceitos da filosofia? Uma variante possível, elaborada em linguagem comum, é esta: devemos preferir “aprofundar em um autor, área, período, tema ou tipo de texto” ou “dar pinceladas” de filosofia e sua história, para poder “ver tudo” ao longo do EM? Respostas filosoficamente tratadas a esta questão não podem se furtar de devolver ao proponente as seguintes perguntas: por que a questão é colocada em termos de disjunção exclusiva? Quais são os critérios de que dispomos para escolher autores, áreas, períodos históricos, temas filosóficos? Qual poderia ser o sentido de “dar pinceladas” de filosofia? O que é “ver tudo”? – Ou, ainda, que “todo” é esse?

Há um sentido bastante relevante no qual nem em um curso de graduação, nem no curso de uma vida acadêmica ou no de uma imensa vida humana dedicada à filosofia, é possível acessar *o todo da filosofia*. Isso já foi ensinado pelo sábio de Königsberg – no mesmo contexto, aliás, do qual é retirada a famigerada afirmação de acordo com a qual “pode-se apenas aprender a filosofar”, uma vez que “não se pode aprender nenhuma filosofia” (Kant, A 838/B 866). Mas não somente ali. Nos textos organizados a partir de seus cursos de lógica, com uma prosa menos hermética do que a da *Crítica da razão pura* (CRP), Kant nos fornece uma dupla chave de compreensão da filosofia. E ainda outras chaves, para compreender os sentidos da lógica, como se mostrará adiante.

No que diz respeito ao conceito de filosofia, Kant distingue – tanto na CRP quanto no *Manual dos cursos de lógica geral* – um sentido *escolástico* (que talvez hoje chamássemos de *acadêmico* ou *profissional*) de um sentido *côsmico* ou *cosmopolítico* do conceito de filosofia. No sentido que o conceito de filosofia tem “na escola”, afirma Kant, há dois componentes:

Em primeiro lugar, um acervo suficiente de conhecimentos racionais; em segundo lugar, um nexos sistemático desses conhecimentos ou sua ligação na Ideia de um todo. E a filosofia não só permite tal nexos sistemático rigoroso, mas é mesmo a única ciência que, na acepção mais própria do termo, possui uma conexão sistemática e confere unidade sistemática a todas as outras (Kant, AK 24).

Ora, à luz destas afirmações é possível compreender melhor o sentido no qual não se pode aprender a *filosofia* (como *um todo*), mas somente a filosofar, pois, como Kant esclarece na CRP, trata-se apenas de “uma ideia de uma ciência possível”, um *arquétipo* que nos serve de ideal nos exercícios do “talento da razão na aplicação de seus princípios” (Kant, A 838/B 866) Também na segunda acepção, cósmica ou cosmopolítica, aquele sentido no qual a filosofia é compreendida através de um conceito que diz respeito ao que interessa necessariamente a todos, afirma o filósofo que se trata de uma *ideia a ser perseguida*, que não se encontra concretamente em lugar algum. Assim, se aceitarmos a distinção oferecida por Kant, temos de nos preocupar com nosso posicionamento entre as noções (escolástica e cósmica) da filosofia, afim de melhor compreender nossas pretensões docentes para o nível médio, levando em conta seu ensinamento quanto ao todo da filosofia como um ideal, mas sem vãs esperanças de ser realizado plenamente.

Seja como for, e para retornar ao ponto que aqui interessa, parece-me que ao colocar as opções metodológicas do professor de filosofia em termos de uma dicotomia (ensinar pela história *versus* ensinar pelos problemas) ou de uma tricotomia (ensinar pela história *versus* ensinar por problemas *versus* ensinar por temas e conceitos), acabamos por estabelecer como opções excludentes certas preferências que poderiam, desde outra perspectiva, ser equalizadas.

Desse modo, passo a apresentar bastante sucintamente a abordagem oferecida por Ronai Rocha em *Ensino de filosofia e currículo*, afinal a inspiração para a construção da perspectiva já aludida. Aproprio-me especialmente de uma distinção fornecida por Rocha no quarto capítulo de seu livro, como um apoio para se pensar em alternativas às falsas oposições acima referidas. A filosofia, para Rocha, comporta três eixos ou espaços conceituais que precisam ser levados em conta nas discussões sobre sua natureza e sua didática:

- 1) Um *eixo conceitual/temático/problemático*, constituído a partir da situação do mundo da vida, que de um modo ou outro nos tocam a todos, situações nas quais conceitos como os conceitos de amor, razão, direito, corpo, verdade, poder, identidade etc., e os temas e problemas a eles relacionados, são fulcrais;
- 2) Um *eixo instrumental*, do qual fazem parte conceitos e procedimentos próprios da filosofia, que nos socorrem no tratamento reflexivo daqueles problemas, temas e conceitos constitutivos do primeiro eixo: diferentes metodologias e estilos de escrita filosófica, estratégias de distinções conceituais, ferramentas de análise textual, argumentativa, lógica, dialética e dialógica etc.;
- 3) Um *eixo histórico*, relativo ao contato com os textos da tradição, que tematizam os conceitos e problemas identificados no primeiro eixo e que tanto melhor serão lidos e trabalhados quanto mais capacitados estivermos a operar com os instrumentos e métodos do segundo eixo.

Nosso autor sugere a ideia de que cada um dos níveis de ensino faz jus à ênfase em um ou outro dos eixos, sem jamais perder de vista a necessidade de atenção às “bases lógico-metodológicas da Filosofia” (Rocha, 2015, p. 128). Assim, enquanto no nível fundamental o mais apropriado é enfatizar menos a história e mais os instrumentos e problemas, no EM o apreço à história, aos textos clássicos, pode estar mais presente. Nesse caso, “a clareza metodológica deve ser idêntica, mas a consciência acerca da diferença entre abordagens filosóficas, sociológicas, psicológicas e outras deve aumentar” (Rocha, 2015, p. 128). Já no nível superior, a clareza metodológica acerca dos problemas é suposta robusta, de modo que o futuro profissional

aprofunde seus estudos históricos “sem correr o risco de pensar que as relações entre história, problemas e métodos de filosofia sejam externos” (Rocha, 2015, p. 128), onde “externo” está por “artificial”, “superficial” ou “acidental”.

Cada eixo implica perguntas específicas, que precisam ser esclarecidas para que se possa pensar em suas articulações.¹ De qualquer maneira, importa notar que sem as distinções entre os eixos da filosofia e entre os níveis de ensino, corre-se o risco – que muitas vezes deixa de ser risco a correr e passa a ser fato a lamentar – de reproduzir *tout court* nas salas de aula de EM o tipo de estratégia de ensino (baseada na ênfase na história, na análise dos textos clássicos) utilizado no nível superior.

Para finalizar a apresentação destas distinções preliminares, e em estreita conexão com o último ponto, apresento novamente uma ponderação de origem kantiana, determinante para a perspectiva inspirada na abordagem de Rocha. A conexão com o problema apontado no parágrafo anterior, a saber, o de reproduzir a ênfase na leitura dos clássicos no contexto do EM, se dá pelo seguinte. Ocorre que Kant distingue, no texto em que informa sobre as aulas do semestre de inverno de 1765-76, entre o modo como os conhecimentos de uma área se estruturam *no interior* da área, e que podemos encontrar, digamos, em livros especializados – *a lógica dos conteúdos* – e o modo como a transmissão dos conhecimentos é realizada, através de mecanismos acionados em circunstâncias específicas, de ensino e aprendizagem – *a lógica das aprendizagens*.

Esta distinção é de extrema importância em assuntos de didática, uma vez que ajuda a esclarecer que nem sempre o modo como um ramo do saber se organiza internamente é, ou deve ser, o modo como se ensina este ramo do saber. Uma nota: por ramo do saber entendo não somente as listas de conteúdos específicos de cada disciplina ou componente curricular (estou pensando no âmbito escolar, por certo), mas também as competências e habilidades típicas de cada área – sublinhando-se a evidente existência de competências e habilidades que atravessam diversos ramos do saber, como a leitura, a escrita e a capacidade de manipulação de símbolos (numerais, algarismos e outros componentes de sistemas semióticos, como mapas, símbolos de elementos químicos etc.).

Voltemos, então, ao caso do ensino de filosofia e às escolhas entre supostas opções excludentes diante das quais estariam colocados os professores de EM. Como já deve ter ficado indicado desde a perspectiva aqui esboçada, não se trata propriamente, no nível médio de ensino, de optar por trabalhar com um ou outro eixo, mas de buscar, em cada aula ou sequência de aulas, uma articulação entre os eixos da filosofia. Em um texto publicado no intervalo entre a primeira e a segunda edição de seu livro, em que novamente aparece a distinção entre os núcleos ou espaços conceituais da filosofia, Rocha aborda a articulação entre os eixos da seguinte maneira:

O texto filosófico, seja atual, seja do passado, representa a alteridade, a abertura para a voz do outro, a alteridade do saber que visamos. A graça de uma aula de filosofia reside em parte nessa capacidade didática de realizar a imersão na cotidianidade de forma combinada com estratégias de estranhamento. Nada mais familiar para nós do que o cotidiano; e nada mais difícil do que reproduzir um distanciamento reflexivo dele. Uma estratégia poderosa para uma didática da filosofia é fazer com que o olhar do aluno transite dos temas e problemas para os processos de argumentação e análise e para a prática de exercício de imaginação projetiva. Esses temas e problemas surgem de todos os lados, em especial das demais disciplinas e atividades escolares. Isso é assim porque todas as disciplinas e atividades escolares comportam aspectos reflexivos (Rocha, 2010, p. 52-53).

¹ Perguntas, por exemplo, sobre as relações entre a filosofia e sua história, sobre a natureza dos problemas filosóficos, sobre a existência de diferentes métodos em ou da filosofia – ao que se deve certamente acrescentar perguntas relacionadas ao desafiador tema da “profusão grafomórfica da filosofia”, proposto por Arthur Danto em “Filosofia como/e/da literatura” (2014). O tema também é problematizado, sem este título e com diferentes graus de complexidade, em Gagnebin (2006) e em Marcondes & Franco (2011). Em Secco (2015), considera-se a importância do problema posto por Danto para a didática da filosofia.

3. Outras distinções: sentidos de “lógica” como eixo instrumental da didática da filosofia

Diante de um dos encaminhamentos kantianos fornecidos anteriormente como resposta à questão pelo todo da filosofia em jogo na comum ideia de que se pode trabalhar toda a filosofia “a pinceladas”, deve-se considerar uma objeção possível. O objetor aqui imaginado poderia tentar refutar minha estratégia de apoio na distinção entre as duas acepções da filosofia, escolástica e cósmica, alegando que o todo em questão consiste na lista de conteúdos sugeridos pelo MEC em um importante – embora muitas vezes desprezado – documento, as *Orientações curriculares para o ensino médio* (de 2006), como também nas diretrizes curriculares de cada estado, de cada município, ou ainda nos planos de ensino de cada escola. Isso sem contar os indutores programas dos processos seletivos para ingresso no ensino superior (vestibulares e ENEM) ou a gama de conteúdos (temas, problemas, autores, textos e abordagens) fornecida por cada um dos cinco livros didáticos à disposição dos professores através do monumental Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2015).

É claro, diria meu objetor, que não se trata de tentar “passar” toda a filosofia, enquanto “sistema de todo conhecimento filosófico” para os estudantes no nível médio! O que ocorre é que há comprometimentos de ordem regulatória que nos forcem a abordar, cada qual à sua maneira, com as armas didático-filosóficas de que dispõe, os conteúdos sugeridos pelas diretrizes oficiais de todas as esferas (federal, estadual ou municipal e escolar). E tudo isso, invariavelmente, em menos de cinquenta minutos semanais!

Minha resposta a esta possível objeção talvez pareça de um otimismo atroz, sobretudo para aqueles que vivem cotidianamente a sobrecarga e o ritmo ingrato de trabalho nas escolas públicas. Mas ela vai por aqui: seja como for, e especialmente no caso da filosofia, a sala de aula é o espaço em que o professor pode exercer sua autonomia. Que as condições de trabalho – materiais, psicológicas, sociais, políticas e jurídicas – não passem perto do que julgamos ser as melhores, disso todos estamos cientes. Ou deveríamos estar, ao decidir que lecionar filosofia é o que faremos profissionalmente de nossas vidas.

Isso posto, devo salientar que não é meu objetivo analisar todos os determinantes (mais ou menos oficiais) que compõem o “todo” de meu objetor. Para os fins a que me propus, basta realizar o recorte anunciado nas notas preliminares, a partir de um dos documentos do MEC, as já mencionadas *Orientações curriculares para o ensino médio*. Trato, em especial, do terceiro volume – pois nele se encontram as orientações para o ensino de filosofia, logo no primeiro capítulo (por isso, daqui em diante o documento será denominado OCEMFIL). A seguir ofereço um rápido apanhado dos principais pontos do documento, enfatizando como os tópicos relacionados à lógica são nele abordados para, somente então, oferecer a distinção entre possíveis sentidos de “lógica” na didática da filosofia.

As OCEMFIL abrem mencionando o “papel formador” da filosofia e sua capacidade de articular noções “de modo bem mais duradouro que o porventura afetado pela volatilidade das informações” (OCEMFIL, 2006, p. 17). O tema da especificidade da disciplina é introduzido afirmando-se que, sem paradoxo, a filosofia possui uma “vocação interdisciplinar”, pois tem “contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica” (OCEMFIL, 2006, p. 18). Segue-se, então, afirmando que, uma vez concedido valor ao texto filosófico, constata-se a possibilidade de estabelecer favorável interação com a área de linguagens. Por outro lado, a filosofia não apenas contribui para a integração das demais disciplinas do currículo, mas “traz à tona questões inerentes” a si própria, quais sejam, “a concepção teórica do ensino de Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas; e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino” (OCEMFIL, 2006, p. 18).

Pode-se daí inferir que há duas dimensões da filosofia a serem consideradas: a primeira

refere-se a aspectos que denominarei “transversais”, pois relativos aos modos de concatenamento de razões encontrados nas demais ciências e para o tratamento dos quais reflexões sobre o conhecimento e “boa lógica” contribuem de modo significativo. Além da relação com as ciências, como vimos, menciona-se a possibilidade de relações interdisciplinares com as áreas linguísticas do conhecimento escolar, dada a ênfase própria da filosofia no trabalho textual. Por outro lado, levanta-se a questão dos atributos próprios à filosofia, com especial destaque aos “conteúdos” por ela tratados.

Na seção intitulada “Identidade da filosofia”, lemos que em nosso trabalho é comum “quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se reflexão.” (OCEMFIL, 2006, p. 22). O conceito de reflexão, em seguida, desdobra-se em dois – resguardando o duplo aspecto destacado na primeira passagem do documento. O primeiro é o sentido de reconstrução racional, ou seja, “o exame analítico [que] se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação” (OCEMFIL, 2006, p. 24). É a partir daí, ponto de destaque, “que podem ser entendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias” (OCEMFIL, 2006, p. 24). O segundo sentido, por sua vez, parece conectar-se menos com aspectos lógicos, linguísticos e epistemológicos e mais com a crítica ou reflexão entendida como “[o que] se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos”, de modo que através de esforços analíticos “a reflexão consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, em seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social” (OCEMFIL, 2006, p. 24). Sobre como se relacionam estas duas dimensões, nada nos é dito.

Após uma seção sobre os objetivos, na qual se afirma que a filosofia não apenas enriquece intelectualmente os alunos do EM. Por fazer parte de uma proposta de ensino “que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações” (OCEMFIL, 2006, p. 29), a filosofia teria também um importante papel social. A seção sobre competências e habilidades afirma que desenvolvemos dois tipos de competência, relacionadas entre si: “competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem”, e para o qual os conteúdos lógicos da Filosofia podem contribuir, “quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos” (OCEMFIL, 2006, p. 30). Pareceria, portanto, que os “conteúdos lógicos” possuem uma função determinante na compreensão de ensino de filosofia exposta no documento. Como se sugere que tais conteúdos sejam abordados?

A resposta aparece na seção “Metodologias”. A passagem mais relevante dessa seção afirma que o desempenho das competências desejadas deve realizar-se sobretudo através da “referência consistente à História da Filosofia” mantendo-se “a centralidade do texto filosófico (primários de preferência)” (OCEMFIL, 2006, p. 37). Ainda que o recurso a textos de outra natureza (literários e jornalísticos) seja estimulado pelo documento, pede-se que “não se desloque, com isso, o primado do texto filosófico” (OCEMFIL, 2006, p. 37). Vemos, portanto, que apesar da consideração da filosofia sob um duplo aspecto (por um lado disciplina transversal, passível de conectar-se temática e metodologicamente com outras disciplinas curriculares e, por outro, uma disciplina cuja especificidade fulcral é a “referência consistente” à sua história), nosso trabalho no EM de acordo com as orientações oficiais está pautado pelo trabalho com os textos da tradição. Mesmo com certo elogio da lógica como conteúdo próprio e seminal da filosofia, não ficamos sabendo sobre como articular as dimensões lógicas e textuais da filosofia.

Se compararmos estas determinações com a perspectiva apoiada na abordagem de Rocha – a distinção entre os eixos em articulação com a distinção entre os níveis de ensino – notamos uma diferença importante. Lembremos que, para Rocha, os textos da tradição devem ser

ênfâtizados no nível superior de formação filosófica, sendo que o mais importante no caso no nível médio é a atenção para com a habilitação ao uso dos instrumentos com os quais a filosofia problematiza suas questões e propõe respostas a elas. É claro, como vimos pela passagem citada ao final da seção anterior, que a inserção dos textos clássicos não deixa de ser estimada, nosso autor não afirma que eles devam ser excluídos – o que importa é que o trabalho com os textos seja internamente articulado com o ferramental metodológico, destacado pelo próprio documento do MEC como fundamental. Ora, sem problematizar as dimensões instrumental e textual da filosofia, poderia até parecer inconsistente que por um lado a filosofia seja entendida como possuindo uma “vocalção interdisciplinar”, claramente colocada em termos do instrumental lógico nela desenvolvido, e, por outro, o documento afirme que

é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando (OCEMFIL, 2006, p. 27).

Uma vez que tanto as habilidades e competências, quanto a lista de conteúdos sugeridos nas OCEMFIL foram extraídos das Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia e da Portaria INEP no 171, de 24 de agosto de 2005 (que versa sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o Enade), talvez os autores do documento tenham enfatizado mais as semelhanças do que as diferenças entre os níveis de ensino. Seja como for, e finalmente chegando ao centro de minha preocupação, os conteúdos de lógica selecionados na lista oferecida como base para a formulação de currículos de filosofia no EM são os seguintes (sigo a numeração do documento):

- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional (OCEMFIL, 2006, p. 27).

Com isso, temos tudo o que precisamos para perguntar: como a transposição didática de tais conteúdos deve ser trabalhada de modo tal a permitir não somente o “proveitoso intercâmbio” com as demais disciplinas (científicas e linguísticas) mas a lida com os textos da tradição? Como se articulam os conteúdos de lógica formal (os pontos 4 e 5 e, em certo sentido, o ponto 2) com os demais? A essa altura, é preciso reconhecer, o documento não é de muito auxílio a seu público-alvo. Ainda que encontremos afirmações como a de que se trata “de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita”, ou de que os conteúdos “não precisam todos ser trabalhados, nem devem ser trabalhados de maneira idêntica à que costumam ser tratados nos cursos de graduação” (OCEMFIL, 2006, p. 27), a seção sobre metodologias não apresenta nenhuma diretriz propriamente metodológica, persistindo na importância fulcral do trabalho com os textos da tradição – eixo histórico, típico do nível superior de ensino.

O que resta, então, para os professores de filosofia (em atividade ou em formação) no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos, habilidades e competências propriamente lógicos? Se buscarmos em outros documentos do MEC, como o volume dedicado à filosofia da coleção *Explorando o ensino* (de 2010), a situação ou sensação de desamparo paradidático não melhora muito, pois o texto ali fornecido como apoio para o trabalho com temas de lógica (e filosofia da linguagem) é uma apresentação de um dos livros mais difíceis da filosofia do século XX, o *Tractatus Logico-Philosophicus*. Além disso, o texto não aborda explicitamente nenhum dos itens da lista fornecida nas OCEMFIL, de modo que resta ao docente em filosofia, além do que

aprendeu de lógica em sua formação de licenciado, os manuais do professor que acompanham os livros didáticos oferecidos pelo MEC através do PNLD, a variegada gama de livros de introdução à lógica disponíveis no mercado editorial brasileiro, com todas as suas irregularidades e problemas e, claro o polimorfo mundo da *internet*.

Ao socorrer-se no conteúdo dos livros didáticos, que de modo mais ou menos sofrível dão conta dos conteúdos listados acima, o professor enfrenta os problemas: da desconexão dos capítulos de lógica com os demais capítulos dos livros; da desatualização (quando não de erros) na apresentação dos conteúdos; ou, o que é pior, da completa ausência de conteúdos de lógica. Aliás, para que se tenha uma boa visão de conjunto do material disponível nas escolas públicas do país, é recomendável a leitura do *Guia de livros didáticos PNLD 2015 – Filosofia – Ensino médio* (publicado em 2014). No segundo caso, é possível encontrar alguns materiais interessantes, dependendo de qual das tendências em ensino de lógica apresentadas a seguir o professor vai decidir trabalhar.

A existência de duas grandes tendências do ensino de lógica não me parece discutível, sendo inúmeras as variações arquitetadas por cada professor, em cada escola, a partir delas e em conjunção com as determinações curriculares de cada estado da federação. Nesse sentido, é preciso destacar que o *Referencial curricular* (RC) da filosofia para o estado do Rio Grande do Sul é um tanto mais feliz do que as OCEMFIL quanto à abordagem dos conteúdos de lógica, justamente por que desenvolve um pouco mais precisamente as relações entre as duas dimensões da filosofia colocadas no documento do MEC (interdisciplinar e própria ou específica) e também se adequa às duas tendências do ensino de lógica que abordarei aqui. Vejamos como o tema estruturador “lógica e racionalidade argumentativa” é abordado neste referencial:

Este tema está diretamente relacionado com o conjunto das capacidades lógico-matemáticas e com o desenvolvimento da autonomia intelectual, já que reconhecer e avaliar argumentos, assim como sustentar as próprias opiniões baseadas em argumentos, são capacidades inerentes ao exercício da cidadania em sociedades democráticas, desde a Grécia Antiga. A escolha deste tema também se justifica pela presença das competências e habilidades a ele associadas em avaliações do ensino médio, como o ENEM e o ENCCEJA.

Observe-se que a presença da lógica no ensino médio não se traduz necessariamente num bloco de conteúdos voltado para a lógica formal. Para atingir os principais objetivos deste tema, é possível trabalhar com a lógica informal, entendida como arte de argumentar e de analisar argumentos. Nesse sentido, o tema pode ser desenvolvido através da análise de argumentos reais presentes, não apenas nos textos da tradição filosófica, como também nos debates contemporâneos veiculados em diferentes tipos de textos (RC, 2009, p. 124)

A título de comparação com a lista do MEC, o possível percurso para este tema no documento gaúcho propõe, no subtema “Argumentação e lógica”: identificar a estrutura dos argumentos; distinguir validade/verdade; critérios e formas de inferência válida; reconhecer falácias; distinguir e reconhecer argumentos dedutivos e indutivos; desenvolver noções de lógica formal; retórica e arte da persuasão.

Associando os dois documentos referidos, o que se apresenta nos livros didáticos e paradidáticos disponíveis, e a alguma familiaridade com o que se costuma fazer com a lógica nas salas de aula, pode-se afirmar que as grandes tendências em ensino de lógica, são: a primeira, *trabalhar conteúdos de lógica formal* – a distinção entre as noções de validade (como noção formal) e verdade, os critérios para a distinção entre forma e conteúdo, o trabalho com a lógica silogística e suas variações (tal como sugerido pelo ponto 4 da lista das OCEMFIL), os diferentes cálculos (sentencial e de predicados) e regras mais fundamentais. A segunda, e mais propalada, é *trabalhar tópicos de teoria da argumentação*, muitas vezes alocados sob o título de lógica informal ou mesmo pensamento crítico – critérios para a distinção entre argumentos indutivos e dedutivos, reconhecimento de falácias não-formais, a distinção entre persuasão e convicção etc. Talvez ainda

fosse preciso falar de uma terceira tendência, *uma espécie de híbrido* entre as duas primeiras, mas não estou segura de que este seja o caso na medida em que, no mais das vezes, o trabalho que se faz na segunda tendência já insere elementos de lógica formal ou *strictu sensu*, na reconstrução estrutural de argumentos linguagem natural, que poderia ser considerada, na falta de melhor vocabulário, *semiformal*.

No primeiro sentido, trata-se de lógica propriamente dita, ou seja, da investigação dos princípios de inferência válida, inaugurada por Aristóteles e revivida, como novo e poderoso instrumental simbólico, por Frege. O alvo da lógica, nesse sentido, ainda mais com seu rico e exponencial desenvolvimento desde fins do século XIX, acabou sendo sempre a inferência dedutiva e a noção de validade formal. Sua propensão originária sempre esteve associada a algum tipo ou grau de formalização destas inferências – ao ponto de se ter desenvolvido uma noção própria de conhecimento, qual seja, a noção de *conhecimento simbólico*, para dar conta do tipo de saber que se adquire através da manipulação regrada de símbolos e ao modo algébrico, peculiar à lógica *tal como praticada pelos lógicos*.²

É porque a lógica sempre teve a ver com a análise da forma de raciocínios ou inferências que considero mais adequado associar a segunda tendência do ensino de lógica à *teoria da argumentação* do que chama-la de *lógica informal*. Nesse sentido, acompanho Frank Thomas Sautter em seu artigo “Sobre o ensino de lógica”, quando afirma:

se os entendo bem, aqueles que empregam expressões tais como “lógica filosófica”, “lógica informal” e “pensamento crítico” querem ressaltar uma prática que sempre fez parte e sempre fará parte da filosofia e que, portanto, não pode ser simplesmente ignorada. Trata-se daquilo que os antigos denominavam “dialética erística” e que Schopenhauer caracteriza como “a arte de disputar de maneira tal que se fique com a razão, portanto, com meios lícitos e ilícitos”. (Schopenhauer, 2001). Porém, embora tenha um valor prático superior à lógica, a dialética dela depende. Mesmo para ludibriar é preciso conhecimento e engenho; o conhecimento a lógica o pode fornecer (Sautter, 2002, p. 415).

O principal problema didático com as duas tendências apresentadas diz respeito ao modo como se relacionam, sua estranha convivência. Invariavelmente encontramos, nos livros e práticas didáticas do EM, ou uma desconexão completa entre o extrato simbólico-formal e a dimensão lógico-argumentativa, ou então alguma confusão entre elas. Um exemplo típico do último caso consiste na introdução das tabelas de verdade do cálculo proposicional através da formalização de sentenças em linguagem natural. Para explicar o funcionamento da tabela da conjunção, por exemplo, trabalhamos com sentenças do tipo “Chove e faz frio”, porque acreditamos que será mais fácil para nossos alunos entender o funcionamento do conectivo lógico de conjunção como a versão lógica daquilo que o professor de língua portuguesa chama conjunção aditiva. O mesmo vale para “Chove ou faz frio”, cuja formalização resultaria numa sentença formal contendo o operador lógico de disjunção, “Se chove, então faz frio”, para a introdução do conectivo correspondente ao condicional (ou, como dizemos, o conectivo de implicação), “Se, e somente se, chove, então faz frio”, para o bi-condicional ou bi-implicação, bem como “Não chove” como sentença que expressa a negação de “Chove”. Podemos ainda pensar em outro exemplo, agora para o caso do trabalho com o contexto categórico e silogístico, em que novamente utilizamos sentenças em linguagem natural para construir inferências como “Todo político é corrupto. Lula é um político. Portanto, Lula é um corrupto.” Mas, afinal, qual seria o problema com a utilização da linguagem natural como domínio a partir do qual realizar

² A noção de conhecimento simbólico tem raízes na filosofia de Leibniz e está na base dos desenvolvimentos da lógica matemática, seja por parte de Frege, seja por parte de Boole e dos booleanos, tal como se pode conferir nas recentes investigações publicadas no volume editado por Lassalle Casanave (2012). Uma didática da lógica não pode se furtar de dialogar com este tipo de investigação, sob pena de incompreensão das prolíficas possibilidades de conexão interdisciplinar entre a filosofia, a lógica, a matemática e a língua portuguesa – afinal também ali se estuda sintaxe.

traduções em linguagem simbólica ou formal, independentemente do cálculo escolhido para ser ensinado?

Uma resposta, de cunho histórico, é a seguinte: a lógica simbólica, seja o cálculo proposicional ou o cálculo de predicados – para ficarmos restritos aos conteúdos de lógica listados nos documentos – não foi desenvolvida com a finalidade de regimentar a linguagem natural. Sabe-se que Frege, ao desenvolver a lógica de predicados, tinha um projeto bastante específico em vista, o de fundamentar por completo a aritmética na lógica, no sentido de mostrar que todas as verdades da primeira podem ser derivadas das leis da segunda.³ Igualmente, não foi com a finalidade de auxiliar na reconstrução de argumentos em linguagem natural que Wittgenstein engendrou o método de decisão das tabelas de verdade em seu *Tractatus*.

Outra resposta que pode ser fornecida, embora não desconectada da primeira, é através da pergunta pelos objetivos de realizar este tipo de movimento de tradução da linguagem natural na linguagem do cálculo escolhido (proposicional, quantificacional, silogístico – em suas variantes diagramáticas ou não). O que pretendemos ensinar aos nossos alunos quando os introduzimos no mundo da lógica formal? Quais resultados esperamos alcançar com isso? Que *argumentem* melhor? Se sim, como estamos compreendendo a conexão entre o domínio de regras para a manipulação de signos convencionais com melhores práticas argumentativas? Talvez se trate de uma relação de “suave pressão” sobre os processos de raciocínio, como já se sugeriu.⁴

A meu ver, a não ser que realizemos um trabalho de natureza interdisciplinar com os professores de matemática e física – já que as duas são casos de disciplinas que exigem o desenvolvimento de habilidades similares às que necessitamos em lógica *strictu sensu*, incluindo-se a manipulação simbólica e uso de raciocínios diagramáticos – corremos o risco de, ao contrário do desejável, espantar nossos alunos das delícias intelectuais da lógica formal, que ao fim e ao cabo é como um universo de jogos de raciocínio com regras mais ou menos complexas, do mesmo modo que muitos professores de matemática e física o fazem, pelas causas, motivos e razões que muito se discute mas que não posso abordar no espaço deste trabalho.

Não estou defendendo, de modo algum, que conteúdos e habilidades de lógica formal sejam excluídos de nossos currículos ou planos de ensino. Quero tão somente sublinhar que muito provavelmente, o tipo de habilidade em questão na lógica não é bem desenvolvida, sobretudo no contexto do EM, se misturarmos lógica formal com tradução de sentenças ou reconstrução de argumentos em linguagem natural, *sem consciência de que é isso que estamos fazendo*. E isto porque a natureza do conhecimento simbólico – o conhecimento que se obtém por meio da manipulação regrada de caracteres artificiais, como os da aritmética e da álgebra – é fundamentalmente distinta do tipo de conhecimento que se obtém por meio de caracteres em linguagem natural, cujo exemplo poderia ser o conhecimento histórico, ou o sociológico, ou mesmo as habilidades relacionadas com a leitura de textos literários. Aqui se pode retomar a distinção entre lógica dos conteúdos e lógica das aprendizagens⁵ para afirmar que as aprendizagens de conhecimentos de tipo simbólico exigem uma didática própria, que ainda está para ser discutida entre nós, professores de filosofia formadores de professores de filosofia. Para isso talvez devamos nos apoiar em pesquisas em didática da matemática e das ciências da natureza, com as quais a lógica mantém adjacentes relações.

É claro que, embora poucas, existem felizes experiências de ensino e aprendizagem de lógica formal que não se enredam em problemas relacionado aos que foram delineados acima.

³ Que o mesmo não valha sobre o projeto leibinizano de construção de uma língua universal e de um cálculo raciocinador, não vem ao caso – embora mereça menção por questão de, digamos, responsabilidade informacional.

⁴ O professor Abel Lassalle Casanave, na conferência de abertura do *I Workshop de Filosofia e Ensino da UFRGS*, em julho de 2014.

⁵ Para que não se confundam as coisas: a ocorrência do termo “lógica” no caso da distinção a que recorremos aqui, como apontado mais acima, quer dizer apenas “estrutura” ou “organização”.

Mas, novamente, alguém poderia perguntar quais são os ganhos em se trabalhar isoladamente os diferentes cálculos lógicos *para a disciplina de filosofia* – em suas características específicas, como o trabalho com problemas e temas conceituais advindos do mundo vivido e a recorrência aos textos da tradição?

A aposta de fundo das abordagens que misturam lógica formal e informal é a de que, na linguagem que estou utilizando, a lógica simbólica é um dos componentes do eixo instrumental da filosofia, com o qual articulamos o eixo dos temas, conceitos e problemas com o eixo histórico. Ora, basta pensar na lógica ensinada nos cursos de graduação para se dar conta de que uma das perguntas mais comuns nesse contexto é: onde vou usar esse instrumental? Ele vai me ajudar a, digamos, ler as *Meditações* de Descartes, os diálogos de Platão ou *O mundo como vontade e representação* de Schopenhauer? Ou ainda, como posso usar a lógica proposicional para decidir se o argumento do texto que leio no jornal ou escuto na televisão é formalmente válido, se é cogente, se é sólido? Embora seja possível, com muito tempo e trabalho, encontrar respostas positivas em termos de didática (princípios, métodos, estratégias de transposição do saber) para tais questões, não me parece que tenhamos razões para alimentar grandes esperanças de sucesso. A não ser, como já disse, em articulação com os colegas das disciplinas que fazem extenso uso do conhecimento simbólico e para que se explore uma dimensão daquela “vocação interdisciplinar” da filosofia de que falam as OCEMFIL.

Um das coisas que se propõem, nesse sentido, em livros do gênero de *Os 100 Argumentos mais importantes da Filosofia Ocidental*, de Michael Bruce e Steven Barbone (a tradução para o português foi publicada em 2013) é a reconstrução que chamei de *semiformal* de argumentos encontrados em textos clássicos. Há também algumas tentativas de aplicação da mesma estratégia a textos não filosóficos, como no livro de Patrícia Velasco (*Educando para a argumentação*, de 2010), onde se encontra ainda um apêndice com exemplos de reconstrução de argumentos encontrados em textos filosóficos.⁶ Novamente, não advogo pela ilegitimidade de tais iniciativas – quando mais na medida em que podem auxiliar na compreensão dos argumentos em jogo nos textos analisados. Meu ponto é, novamente apoiada em Sautter, que esse tipo de trabalho está mais aproximado das investigações da dialética (e mesmo da retórica, incluindo-se a retórica literária) clássicas do que da lógica em sentido estrito. Assim, se no caso desta última as possibilidades de interdisciplinaridade da filosofia com outras disciplinas do currículo escolar são mais fortes com a matemática e as ciências da natureza (na medida em que operam simbólica e formalmente), no caso da lógica como teoria da argumentação as conexões interdisciplinares certamente são mais fortes com a língua portuguesa. Mas não somente.

Se considerarmos as reconstruções argumentativas típicas da segunda tendência em ensino de lógica como próximas da dialética e da retórica literária clássicas, um ponto rapidamente mencionado acima deve ser grifado. Trata do desafiador problema colocado por Arthur Danto no início dos anos 1980, o da necessidade da profusão de estilos literários em filosofia. Danto sugere que enquanto não nos entendermos acerca das razões pelas quais os filósofos registraram suas filosofias nos mais variados estilos de escrita (sua lista enumera mais de trinta estilos!) talvez não seja adequado seguir tentando solucionar a metafilosófica questão sobre a natureza da filosofia. Ora, se uma das razões pelas quais ensinamos lógica no EM é a crença de que com seus instrumentos melhor poderemos encaminhar as aprendizagens filosóficas de nossos alunos, precisamos nos perguntar acerca da adequação da lógica, em qualquer dos sentidos aqui apresentados, como ferramenta de leitura dos textos clássicos, já que seus estilos e formas são tão diversos quanto nos lembra Danto. Em outras palavras: pode a navalha da lógica ser utilizada para analisar todo e qualquer texto filosófico *sem prejuízo de seus*

⁶ Também é preciso mencionar o trabalho de Estivalet e Da Silva (2013), como um excelente modelo de trabalho de reconstrução de argumentos com elementos “semiformais” ou estruturais.

aspectos literários?

Esta pergunta remete a teses que não posso analisar aqui, como a de que o estilo que um autor escolhe para enunciar seu pensamento é constitutivo do próprio pensamento expresso nele. Que não existiria algo como um “dentro” (a doutrina ou o pensamento de um filósofo) ao qual o “fora” do estilo de escrita corresponderia como mero meio. Ou, como coloca Jeanne-Marie Gagnebin, que as formas literárias de filosofia “não são indiferentes ou exteriores aos enunciados filosóficos” mas que, como formas de exposição ou de apresentação, “participam inseparavelmente da transmissão de conhecimento ou da busca de verdade que visa o texto filosófico” (Gagnebin, 2006, p. 203).

Na medida em que se reconhecem os textos filosóficos como constituídos de uma inultrapassável dimensão literária, e reconhecendo a relevância do tipo de estruturação de argumentos que as ferramentas mais ou menos formais da lógica, em seus diferentes sentidos, podem fornecer, uma *didática mínima* da lógica *na filosofia*⁷ ainda teria de dar conta das possibilidades de conexão interdisciplinar com a literatura. Nesse sentido, teriam de ser problematizadas as reconstruções semiformais de textos clássicos, como por exemplo os diálogos platônicos. E isso porque quando se abordam estes textos em busca *da posição de Platão* quanto a um determinado tema ou problema, muitas vezes se oblitera justamente a dinâmica dialógica que a forma do texto impõe, com suas nuances de humor e ironia, informações históricas embutidas em falas de personagens etc.. Sobretudo, pode-se perder a dimensão de tentativa e erro, os movimentos orgânicos de pensamento que a forma dialógica, *a conversa perfeita* de Nietzsche, registra em seu formato escrito. Uma didática da filosofia que pretenda levar a sério a completude da imagem dos eixos em articulação não pode deixar de problematizar em quais sentidos os instrumentos da lógica podem ser ensinados *para* ou *com* a leitura dos clássicos. Se aqui apenas aponto para este problema do que chamei de articulação funcional entre a lógica e as práticas filosóficas, é porque ele ainda está sendo formulado,⁸ embora uma ampla compreensão da lógica como atenção aos processos de pensamento, cuidado de si (do próprio entendimento), seja o pano de fundo maior de minha formulação.

Talvez pudéssemos mais uma vez recorrer a Kant. Em seus cursos de lógica, o filósofo apresentava diversas divisões da lógica de seu tempo: analítica e dialética, natural e popular, teórica e prática, pura e aplicada, do intelecto comum e do intelecto especulativo – aceitando, entretanto, somente a primeira divisão, que afinal remonta ao Estagirita. Com efeito, a analítica expõe os critérios formais da verdade, é “um cânon para o discernimento da correção formal de nosso conhecimento” (Kant, AK 16), uma espécie de conhecimento de si (do entendimento). A dialética contém “as notas e as regras pelas quais reconhecer que algo, embora pareça concordar com a verdade, não concorda com os critérios formais da verdade” (Kant, AK 16) e, assim, seria um purificador do entendimento. Não parece possível (embora um pouco superficial) associar a lógica em sentido estrito à analítica e a lógica como teoria da argumentação à dialética? Se sim, novamente aparece a pergunta acerca de como se relacionam as duas – sobretudo no nosso caso, em que a lógica “analítica” se aproxima muito dos procedimentos simbólico-formais.

Arrisco ainda outro palpite, novamente kantianamente inspirado, e relacionado com o anterior. Logo ao final da seção na qual apresenta as divisões da lógica Kant trata da *exposição* da lógica, ou seja, do modo como os conhecimentos de um ramo são comunicados para que se

⁷ Este destaque se deve ao fato de quem sobretudo em sua acepção estrita, a lógica poderia ser ensinada como disciplina à parte da filosofia. Sobre o projeto de uma didática mínima da lógica deve-se consultar Secco (2010).

⁸ Em Secco (2015) informa-se sobre algumas possibilidades didáticas com o uso da lógica dialógica na reconstrução dos assim chamados jogos dialéticos praticados pelos membros da Academia e, segundo alguns autores, retratados nos diálogos platônicos em que mais fortemente a personagem de Sócrates opera suas contestações ao modo do elencos. Advoga-se também ali pela “completude didática” dos diálogos de Platão, uma vez que satisfazem plenamente o encaixe em todos os eixos da filosofia.

tornem inteligíveis (da “*lógica da aprendizagem da lógica*”, teríamos de dizer). Ele afirma que a lógica pode ser apresentada *na escola* ou pode ter uma apresentação *popular*. No primeiro caso, trata-se da apresentação feita aos que “querem tratar como ciência o conhecimento das regras da lógica”, devendo neste caso as regras serem apresentadas “em sua universalidade e in abstracto” (Kant, AK 19). A exposição da lógica é, por outro lado, popular, quando é feita não para os que querem estudá-la como ciência, mas “utilizá-la tão-só para o esclarecimento do próprio entendimento”, e neste caso as regras da lógica devem ser apresentadas “no particular ou in concreto” (Kant, AK 19). Não poderíamos, então, para o bem da clareza sobre o que fazemos, associar a lógica em sentido estrito com a exposição “de escola” e a lógica como teoria da argumentação, aplicada à reconstrução racional de argumentos em linguagem natural (e nos textos clássicos), à exposição popular?

Em todo caso, não parece exagerado afirmar que necessitamos, em se tratando de pensar as possibilidades de ensino de lógica no EM, levar a sério algumas distinções como as apresentadas acima para que se possam desenvolver currículos de e com filosofia que incorporem organicamente as dimensões da lógica, em sentido amplo (abarcando os dois sentidos acima distintos), ao eixo instrumental da filosofia. E isso não somente para tentar evitar aquelas aversões antimatemáticas de que falava no início deste texto, mas para que a própria experiência de aprendizagem da filosofia no nível médio possa ser organicamente incorporada à vida do currículo escolar como um todo, pois todas as disciplinas escolares possuem uma dimensão conceitual que favorece o tratamento lógico e/ou argumentativo de questões que surgem em seu interior, mas ao fim e ao cabo só podem ser resolvidas com o auxílio dos instrumentos de que a filosofia, em sua dimensão lógico-metodológica, dispõe.

5. Notas finais

Encaminhamentos acerca de como os tópicos aqui abordados podem ser trabalhados desde a perspectiva da formação docente ficam postergados para ocasiões futuras. É certo, entretanto, que as mudanças curriculares dos cursos de licenciatura, recentemente anunciadas pelo MEC, significarão uma oportunidade ímpar para que revisemos a formação dos licenciandos de filosofia, não em termos de exclusão ou modificação do modo como se ensina lógica no nível superior, mas no sentido do acréscimo de iniciativas formacionais que antecipem alguns problemas e desafios encontrados nas salas de aula. Creio que projetos como o PIBID⁹ já estão oportunizando excelentes experiências deste tipo. Resta saber como incorpora-las aos currículos de nossas licenciaturas, com especial atenção ao eixo instrumental, metodológico, lógico em sentido amplo, de nosso saber.

Se é verdade que pensar sobre os diferentes papéis que a lógica pode desempenhar *na filosofia* como disciplina escolar ou *no currículo do EM* exige a determinação das diferenças entre os níveis de ensino, visando suas especificidades didáticas, não parece menos verdade que também possibilita compreender, sob nova luz, a natureza do que fazemos enquanto docentes de filosofia *como um todo*. Afinal, os sentidos escolástico e cosmopolítico que Kant atribuía ao significante filosofia, e talvez os sentidos escolar e popular que atribuía à exposição da lógica, podem ser compreendidos como aspectos de uma mesma *Gestalt*, estas figuras que forçam nosso olhar ao exercício de mudança de perspectiva. E que podem causar algum espanto – nosso moto contínuo. Ossos do ofício.¹⁰

⁹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, da CAPES.

¹⁰ Agradeço a Daniel Simão Nascimento e Priscilla Tesch Spinelli pelas contribuições realizadas após atenta leitura à versão preliminar deste texto.

Referências

- BRUCE, M.; BARBONE, S. (Orgs.). *Os 100 argumentos mais importantes da Filosofia Ocidental*. Tradução Ana Lucia Da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2014.
- CORNELLI, G.; CARVALHO, M.; DANELON, M. *Filosofia: Ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 14.
- DANTO, A. *O descredenciamento filosófico da arte*. Tradução de Rodrigo Duarte. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- ESTIVALET, M.; DA SILVA, M. Lições de lógica para a análise de inferências. In: SPINELLI, P. et al. (Orgs.). *Diálogos com a escola: experiências em formação continuada em filosofia na UFRGS*. Porto Alegre: Evangraf, 2013. p. 83-112.
- GAGNEBIN, J. M. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. Trad. Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- KANT, I. *Manual dos cursos de lógica geral*. Trad. Fausto Castilho. 2.ed. Campinas; Uberlândia: Editora da Unicamp; EdUFU, 2003.
- LASSALLE CASANAVE, A. (Ed.) *Symbolic Knowledge from Leibniz to Husserl*. London: College Publications, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: filosofia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Orientações curriculares para o ensino médio – Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2006.
- MARCONDES, D.; FRANCO, Y. *A filosofia: O que é? Para quê serve?* Rio de Janeiro: Zahar & Ed., 2011.
- ROCHA, R. P. da. *Ensino de filosofia e currículo*. 2.ed. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.
- ROCHA, R. P. da. Ensino de filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, J. L. C.; OLIVEIRA, M.; AZEVEDO, A. (Orgs.). *A filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 41-55.
- SAUTTER, F. T. Sobre o ensino de lógica. In: PIOVESAN, A. et al (Orgs.). *Filosofia e Ensino em Debate*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2002. p. 413-424.
- SECCO, G. D. Notas para uma didática mínima da lógica. *Analógos*, v. 10, p. 100-110, 2010.
- SECCO, G. D. Diálogos que nossos alunos podem ler. Porto Alegre: Sci Books, 2015 (no prelo.)
- VELASCO, P. *Educando para a argumentação: contribuições do ensino de lógica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.