

epistemologia & currículo

REGISTROS DO II WORKSHOP DE FILOSOFIA E ENSINO DA UFRGS

© Autores, 2016

Projeto gráfico
Maria Eugênia Zanchet

Revisão e diagramação
Vânia Möller

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
Catalogação na publicação: Juliani Menezes dos Reis – CRB 10/2268

W926 Workshop de Filosofia e Ensino da UFRGS (2. : 2015 jul. : Porto Alegre, RS).

Epistemologia e Currículo: registros do II Workshop de Filosofia e Ensino da UFRGS [recurso eletrônico] / Gisele Dalva Secco (Organizadora). – Dados eletrônicos. — Porto Alegre : Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS, 2016.

145 p.

Requisitos do sistema: Adobe Reader.
Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-85-9489-008-5

1. Filosofia. 2. Epistemologia. 3. Ensino. 4. Currículo I. Secco, Gisele Dalva.
II. Título

CDD 100

*Este livro é de acesso aberto
à informação científica.*

EPISTEMOLOGIA & CURRÍCULO
Registros do II Workshop de
Filosofia e Ensino da UFRGS

Organizadora:
Gisele Dalva Secco

NOTA DE AGRADECIMENTO

A organização deste volume resulta de esforços os mais variados que esta nota pretende reconhecer, ao passo em que agradece aos amigos e colegas e às instituições que possibilitaram a ocorrência do evento *II Workshop de Filosofia e Ensino: Epistemologia e Currículo* ocorrido entre os dias 20 e 24 de julho de 2015 nas dependências do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, no Campus do Vale da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O Departamento de Filosofia da UFRGS e a Pró-Reitoria de Pesquisa desta universidade forneceram apoio na forma de recursos para a realização do evento desde sua primeira edição.

O Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), que igualmente colaborou com recursos financeiros, foi engrenagem-chave para a realização da segunda edição, possibilitando a recepção de colegas de outras partes (e mesmo de fora) do Brasil.

Maria Eugênia Zanchet e Vânia Möller dedicaram-se de modo intenso e cuidadoso à arte do evento e ao formato editorial do livro.

Priscilla Tesch Spinelli acompanhou todo o processo pelo qual se engendrou o evento e de maneira atenta, ativa e disponível foi crucial para seu desenrolar.

Elisete Medianeira Tomazetti e Frank Thomas Sautter vieram de Santa Maria sob condições que somente a palavra generosidade condensa bem, e juntamente com Daniel Simão Nascimento, Laédio José Martins, Marta Vitória de Alencar, Nastassja Pugliese, Raquel Guerra, Renato Matoso R. G. Brandão, Ronai Pires da Rocha, e todo o público do evento, dedicaram dias de suas férias ao encontro e ao trabalho – cuja qualidade, gostaríamos de provar, se potencializa quando entre amigos.

Ronai Pires da Rocha oportuniza desde há muito, pela excelência com que pratica seu ofício, a construção de uma prolífica agenda de pesquisa para a didática da filosofia, na qual o par conceitual que nomeou esta edição do evento encontra uma entre tantas corporificações. Ao raro maestro, gratidão.

sumário

- 6** elisete medianeira tomazetti
prólogo
- 8** daniel simão nascimento
o elenchus como jogo dialético
- 21** renato matoso r. g. brandão
métodos de leitura e trabalho com diálogos platônicos
- 38** frank thomas sautter
compreensão lógica e compreensão cotidiana
- 50** nastassja pugliese
o ensino de lógica e a interdisciplinaridade do método de interpretação natural
- 69** marta vitória de alencar
disciplinaridade e interdisciplinaridade: o ensino da filosofia num contexto de crise de referenciais
- 95** ronai pires da rocha
qual epistemologia? qual currículo?
- 133** gisele dalva secco
epílogo
- 141** sobre os autores

Filosofia e Ensino – Epistemologia e Currículo. Quatro expressões – cada uma em sua especificidade abarca um enorme conjunto de sentidos, ideias, perspectivas. Juntas, compõem um universo de possibilidades de entendimento e de caminhos a serem percorridos.

Filosofia e Epistemologia são temas próprios aos estudantes e pesquisadores de Filosofia, que ao longo do tempo são convocados para seminários, congressos e encontros em diferentes regiões e em diferentes instituições de ensino superior no Brasil.

Ensino e Currículo, de longa data, pertencem ao campo da Educação; daqueles que estão implicados com as questões de docência, escola, ensino, aprendizagem, entre outras.

Cada um destes pares temáticos tem habitado, no Brasil, ao menos, lugares e discursos específicos, construindo um dualismo que por vezes parece indissolúvel. Lugar de filósofo, envolvido com Filosofia e Epistemologia, e lugar de professor de filosofia, ou talvez de filósofo da educação e do ensino, envolvido com Ensino e Currículo.

Dois campos teóricos importantes, que nesta obra, organizada por Gisele Secco, foram chamados ao diálogo, para lançar luzes sobre possibilidades interdisciplinares, no âmbito das aulas de Filosofia, na escola básica.

Este livro é resultado de um admirável esforço que Gisele vem fazendo, desde algum tempo, de reunir professores pesquisadores de Lógica, Epistemologia e Ensino de Filosofia em Workshops, na Universidade Federal do Rio Grande dos Sul, no Campus do Vale, nos dias frios do inverno gaúcho. Desta forma, abre um valioso espaço para que novas perspectivas e

novas abordagens, de caráter filosófico, possam repercutir significativamente entre os envolvidos com o ensino da filosofia.

É preciso fazer um alerta ao leitor! Não procure, ao ler este livro, um fio condutor que, em linha reta, costura e faz aparecer sua intencionalidade. Adentre a densidade dos textos, seu caráter especializado, e, então, aos poucos, perceberá que, no conjunto, há uma composição, feita de pequenos nós, que potencializa problematizações ao leitor. São tentativas de pensar sobre o Interdisciplinar no campo da Filosofia e de seu Ensino. Outros textos, mais explícitos, não menos densos, oferecem reflexões potentes sobre o tema Currículo e Ensino, os quais brotam das experiências de sala de aula, de estudo e pesquisa de seus autores.

Para quem está interessado em pensar filosoficamente sobre Filosofia e seu Ensino, este livro é um convite e, já, um exercício!

Santa Maria, junho de 2016.

O ELENCHUS COMO JOGO DIALÉTICO /

Daniel Simão Nascimento

1. Introdução

O tema deste artigo é o *elenchus* socrático como jogo dialético e o seu potencial como ferramenta didática para o ensino de filosofia. O “*elenchus* socrático” é um método de perguntas e respostas que é utilizado em diversos diálogos platônicos, e não só nos diálogos de juventude, e descrito pelo próprio Sócrates numa famosa passagem da *Apologia* como tendo sido o real motivo do processo movido contra ele que acabou levando-o a ser condenado à morte (*Ap.* 19c-23, 29-31).

Nesta passagem, Sócrates afirma que buscou examinar aqueles que lhe pareciam sábios, seja a si mesmos seja aos outros, de modo a ou bem mostrar que eles não eram, quando não o fossem, ou aprender com eles quando fossem. Segundo Sócrates, seu método revelou que muitos dos que se julgavam sábios achavam que sabiam coisas que de fato não sabiam. Com isso, Sócrates despertou ao mesmo tempo a admiração dentre aqueles que ouviam as suas conversas e o ódio daqueles cuja arrogância de saber o *elenchus* socrático desmentia.

Apesar do destino trágico de Sócrates, ao que tudo indica parece justificado dar fé às fontes que atestam a prática de jogos dialéticos na academia de Platão – e talvez até desde muito antes – num formato senão idêntico ao menos muito parecido ao *elenchus* e que seria, mais tarde, codificado por Aristóteles no livro VIII dos *Tópicos*¹. Segundo Aristóteles – *Refutações Sofísticas*² 172a30-35 e *Retórica*³ 1354a3-7 – é impossível determi-

1 Aristotle, 1960.

2 Aristotle, 1955.

3 Aristotle, 1926.

nar quando exatamente começou a prática destes jogos. Em “Arguing for inconsistency: dialectical games in the academy”,⁴ Marion e Castelnérac nos oferecem uma descrição bastante interessante do que seriam os jogos dialéticos jogados na Academia de Platão baseada no livro VIII dos *Tópicos* e numa cuidadosa reconstrução histórica.

Neste artigo, comento as regras dos jogos dialéticos apresentadas por Marion e Castelnérac tendo em vista evidenciar as principais diferenças e semelhanças entre os jogos dialéticos por eles descritos e o *elenchus* tal como encontramos representado nos diálogos platônicos. Embora o texto traga menos exemplos do que seria desejável, creio poder mostrar que conquanto as semelhanças sejam muitas existem algumas diferenças notáveis entre a maneira como Marion e Castelnérac concebem os jogos dialéticos e a função que Sócrates espera que o *elenchus* seja capaz de cumprir. Como veremos, Sócrates opera uma verdadeira perversão dos objetivos do jogo: segundo ele, dá-se melhor quem sai vencido e é na derrota que o jogo nos proporciona o maior ganho que ele tem a nos oferecer.

2. O *elenchus* socrático e os jogos dialéticos

Segundo a descrição mais econômica e consensual do método socrático, no *elenchus* Sócrates procede da seguinte maneira:

- (a) Sócrates consegue que o interlocutor expresse uma crença, *p*, que normalmente, mas nem sempre, diz respeito à definição de algum conceito moral;
- (b) Sócrates consegue que o interlocutor expresse outras crenças, *q*, *r*, *s*, etc.;
- (c) Sócrates deduz de *q*, *r*, *s* a negação da crença original.

E, por fim,

⁴ Marion e Castelnérac, 2009.

(d) Sócrates leva seu interlocutor a reconhecer que a conjunção $p \ \& \ q \ \& \ r \ \& \ s$ é falsa, isto é, que *todas estas crenças não podem ser verdadeiras ao mesmo tempo*.⁵

Os pressupostos fundamentais, e que são tão intuitivos que não precisam sequer ser explicitados para que as regras do jogo possam funcionar, é que o conjunto de proposições que forma um determinado saber deve ser consistente e que, dado um conjunto de crenças C, a presença de qualquer inconsistência entre crenças implica a falsidade de *uma* delas e, portanto, da arrogação de saber do interlocutor.

Essa descrição oferece numerosas semelhanças com relação à descrição dos jogos dialéticos fornecida por Marion e Castelnérac.⁶ Segundo eles, os jogos dialéticos: (i) sempre envolvem dois jogadores: um proponente P e um oponente O; (ii) Um jogo começa quando O consegue que P se comprometa com uma tese A; (iii) O jogo então procede através de uma série de perguntas e respostas feitas por O para P; (iv) O consegue então que P se comprometa com outras teses, B, C, etc. Assim como no caso do *elenchus*, os jogos dialéticos acabam ou quando acabar o tempo ou quando o Oponente conseguir demonstrar que o Proponente se comprometeu com teses inconsistentes.

Ao todo, Marion e Castelnérac identificam quinze regras para os jogos dialéticos. Segundo os autores, (v) P tem o direito de esclarecer ou ajustar uma declaração sempre que O lhe atribuir um significado arbitrário; (vi) P pode protestar contra uma pergunta feita por O formulando objeções à pergunta; (vii) Se as perguntas de O são admissíveis mesmo tendo em vista (vi), então P deve respondê-las; (viii) O não pode imputar nenhuma tese a P sem que P tenha se comprometido com ela; (ix) Tendo obtido o comprometimento de P com um conjunto de teses, O pode então tentar mostrar sua inconsistência; (x) Se O conseguir demonstrar que P compromete-

⁵ Benson 1989, p. 591–92.

⁶ Para (i)-(x) cf. (Marion e Castelnérac 2009, p. 54-62), para (xi-xv) cf. (Marion e Castelnérac, 2009, p. 67-76).

teu-se com teses inconsistentes O vence, se não P é o vencedor; (xi) Deve haver um limite de tempo para o jogo; (xii) Táticas de atraso são proibidas; (xiii) Falácias são proibidas; (xiv) Se P comprometeu-se com uma tese A e A implica em B, então O pode forçar P a defender seu comprometimento com B; (xv) Se P concedeu várias instâncias, mas resiste à generalização de um argumento, O pode forçar P a fornecer um contra-argumento ou aceitar a generalização.

3. Análise de crenças e análise de teses

No entanto, se observarmos com atenção o procedimento do *elenchus* socrático e as versões descritas por Aristóteles no Livro VIII dos *Tópicos*, algumas diferenças saltam aos olhos. A primeira, sem dúvida alguma, é o fato de que na descrição citada do *elenchus* se fale em crenças enquanto que nas regras dos jogos dialéticos se fale apenas de teses. Trata-se de uma diferença central.

Sócrates insiste por diversas vezes com seus interlocutores para que eles falem apenas aquilo em que acreditam. Ele insiste tanto que alguns comentaristas acreditam que faz parte das regras do *elenchus* socrático o imperativo de que o Proponente deve afirmar apenas aquilo em que acredita. Essa insistência tem, sem dúvida, a sua importância. Faz parte dos objetivos de Sócrates com o seu método o exame das crenças de seus interlocutores.

A regra (v), segundo a qual o Proponente tem o direito de esclarecer ou ajustar uma declaração sempre que o Oponente lhe atribuir um significado arbitrário, é de extrema importância para a fluência do jogo. Os dois mais estudados exemplos de observância dessa regra nos diálogos platônicos dizem respeito ao mesmo termo.⁷ Tanto no *Górgias* quanto no primeiro livro da *República*, quando Sócrates se depara com a afirmação segundo a

⁷ Dougherty, 2007, p. 25.

qual “a justiça é o interesse do mais forte” ele pede que seus interlocutores expliquem o que exatamente ele estão entendendo por “mais forte”.

Além destas poderíamos ainda citar diversas passagens onde o reconhecimento da regra é atestado no momento mesmo em que ela é transgredida. Nem sempre a personagem de Platão se comporta com a cautela devida, e muitas vezes é o próprio Sócrates quem oferece uma determinada interpretação para que o interlocutor confirme ou rejeite ou até mesmo interpreta a afirmação de seu interlocutor num sentido ou em outro já no meio da apresentação de seu argumento contra a afirmação proposta. Daí que não sejam poucas as vezes em que um interlocutor protesta o sentido no qual Sócrates tomou uma determinada declaração sua – seja esse protesto razoável ou não – e o acusa de argumentar com má fé.

Todas essas variações dramáticas adicionam muito tanto à riqueza das encenações platônicas quanto à nossa compreensão da complexidade envolvida na aplicação do *elenchus* socrático. A personagem de Platão, é claro, quase sempre exibe um comportamento acima de qualquer suspeita, e se mostra sempre disposta a conceder a um interlocutor a oportunidade de reformular quantas vezes ele quiser os seus próprios pensamentos. A impressão passada ao leitor não poderia ser mais clara: se um cidadão de bem estivesse disposto a perder dias inteiros nessas conversas, Sócrates estaria lá para conversar com ele.

4. As perguntas e seus pressupostos

Segundo as regras (vi) e (vii), (vi), P pode protestar contra uma pergunta feita por O formulando objeções à pergunta, mas se as perguntas de O se mostrarem admissíveis mesmo assim então P deve respondê-las. Os protestos podem ter diferentes formas. Segundo os autores, o Proponente tem o direito de afirmar que não entendeu uma pergunta e pedir esclarecimentos e de se recusar a responder ‘sim’ ou ‘não’ a uma pergunta que

possa ter diferentes significados.⁸ Essas, no entanto, não são as únicas formas que eles podem adotar.

Diferentes tipos de perguntas implicam diferentes pressupostos, e estes pressupostos podem perfeitamente ser questionados. Por exemplo, segundo muitos a expressão completa da pergunta socrática pelo ser da virtude é a seguinte: qual a propriedade que (a) é a mesma em todas as coisas (atos ou pessoas) virtuosas; (b) é isso por razão da qual todas as coisas virtuosas são virtuosas; (c) é isso em respeito do que as coisas virtuosas não diferem; e (d) é isso que, nas coisas virtuosas, nós chamamos de virtude. Quando expressa dessa forma a pergunta socrática, aparece em toda a sua estranheza. Segundo a regra (vi), o Proponente poderia perfeitamente questionar a pergunta afirmando que não está absolutamente comprometido com a existência de tal entidade e, portanto, que não faz sentido lhe perguntar “qual é a propriedade que... etc.”.

5. Três estratégicas para a obtenção de uma contradição

As regras (viii) – (x) contêm o núcleo do jogo. Nele, estão em questão apenas as teses reconhecidas como suas pelo Proponente. Tendo em vista a regra (viii), caso o Oponente queira imputar uma tese ao Proponente lhe restam três opções.

Primeira opção: Ele pode perguntar diretamente se o Proponente acredita numa tese *T* – fazendo uma pergunta, portanto, que deve ser respondida com ‘sim’ ou ‘não’.

Segunda opção: Ele pode tentar obter essa tese, por indução ou dedução, a partir das opiniões já reconhecidas como suas pelo Proponente – desde que, é claro, o Proponente reconheça como válida a dedução ou indução levada a cabo pelo Oponente. Trata-se de um caminho que requer certa dose

⁸ Marion e Castelnérac, 2009, p. 59-69.

de boa vontade por parte do Proponente, e o objetivo das regras (xii), que proíbe qualquer tática de atraso, e (xv), que afirma que se o Proponente concedeu várias instâncias mas resiste à generalização de um argumento, então o Oponente pode forçá-lo a fornecer um contra-argumento ou aceitar a generalização, parece ser justamente garantir a fluência do jogo.

Terceira opção: Ele pode fazer com que o Proponente se comprometa com novas teses a partir das quais, seja por si mesmas ou em conjunto com teses com as quais o Proponente já estava comprometido, o Oponente pode então levar a cabo a segunda opção.

A proibição das táticas de atraso por parte do Proponente tem uma contraparte na regra (xiii), que proíbe as falácias por parte do Oponente. Claro está, no entanto, que o máximo que essa regra pode fazer é dar ao Proponente o direito de protestar um raciocínio falacioso caso ele consiga mostrar que o dito raciocínio é falacioso. Assim como o Oponente precisa que o Proponente lhe conceda que a sua dedução é válida quando ela for válida, o Proponente precisa que o Oponente lhe conceda que o seu raciocínio foi falacioso quando ele foi falacioso. Sem isso, o jogo não pode ser jogado direito.

A menos, é claro, que se coloque um árbitro entre os dois participantes a quem essas decisões poderiam ser referidas. A inclusão de um árbitro parece ser uma boa ideia para o início da prática dos jogos dialéticos, mas o *elenchus* socrático não só não o pressupõe como parece excluí-lo de saída. O método socrático visa o assentimento do interlocutor, e não do árbitro, e isto é fundamental para que ele possa cumprir a sua função. Para que se jogue o jogo da forma socrática, ambos os jogadores devem, portanto, ser capazes de chegar a um acordo acerca dessas coisas de modo que o jogo possa se dar adequadamente.

Eu vou voltar a este ponto mais à frente. Por hora, passemos a um curto exemplo de *elenchus* extraído do *Górgias*⁹ que vai servir para ilustrar me-

⁹ Plato, 1983.

lhor as diferenças que eu estou tentando salientar. Trata-se de um diálogo onde Platão retrata uma conversa entre Sócrates, Górgias – considerado por muitos o pai da retórica na Grécia – e alguns alunos de Górgias que estavam junto com o mestre.

6. O *elenchus* em ação no *Górgias* de Platão: sobre o “argumento do poder”

Em determinado momento do diálogo, Polo – um dos alunos de Górgias – sustenta uma tese que eu tenho certeza que até hoje parece bastante plausível para a maioria de nós, e para a enorme maioria daqueles dentre nós que assistem o horário eleitoral – a saber, a tese que afirma que (T₁) é possível ser feliz fazendo o mal e vivendo de forma injusta desde que se consiga escapar da punição (471a-d). Para Polo essa afirmação é tão óbvia que ele nem sequer acredita que Sócrates esteja falando sério quando pretende discordar.

Para sua completa surpresa, no entanto, Sócrates responde não só que ele não está de acordo, mas que acredita que Polo esteja errado a respeito da crença da maioria. Segundo o filósofo, todos – inclusive Polo – estão de acordo com ele, Sócrates, quando afirma que cometer a injustiça é pior do que sofrê-la, que fugir do castigo é pior do que sofrê-lo, e que homem nenhum pode viver feliz sendo injusto. Como não poderia deixar de ser, essa declaração leva Polo ao limite de sua paciência com Sócrates, e ele imediatamente acusa o filósofo de buscar sustentar um argumento por pura má vontade.

Embora essa introdução deixe claro que os objetivos de Sócrates na discussão com Polo vão além de simplesmente apontar uma inconsistência em suas crenças, pois Sócrates declara expressamente que pretende afirmar uma tese positiva com o seu argumento, o que de fato acontece em seguida é um jogo dialético que se encaixa na definição do *elenchus* e

se move *mais ou menos* dentro das regras delineadas por Marion e Castelnérac. É ao *elenchus* que Sócrates recorre para comprovar sua tese e, esteja ele justificado ou não, ao final do *elenchus* ele acredita tê-la provado. O jogo se dá em três grandes movimentos.

O primeiro movimento começa quando Sócrates pergunta a Polo o que é pior, sofrer a injustiça ou cometê-la. Quando Polo reafirma que é sofrê-la (T_2), ele então pergunta qual das duas opções é a mais vergonhosa, e Polo – naturalmente – afirma que cometer uma injustiça é mais vergonhoso do que sofrer uma injustiça (T_3). Sócrates então conclui que (T_4) Polo não admite a identidade entre o bom e o belo, e o mau e o vergonhoso. Quando Polo reconhece isso, o filósofo redireciona a discussão para o esclarecimento das relações entre estes termos. (T_4), é claro, é uma implicação da conjunção das duas primeiras teses e, como vimos, a regra (xiv) autoriza o Oponente a focar o debate na discussão de uma tese que é implicada pelas demais teses defendidas pelo Oponente – note-se, ainda, que antes de fazer esse movimento Sócrates assegura-se de que Polo reconhece essa implicação.

Começa então o segundo movimento. Sócrates pergunta a Polo se (T_5) as coisas que são belas, sejam elas de que natureza forem, são assim chamadas por proporcionarem algum prazer ou terem alguma utilidade. Polo concorda, e reconhece não conceber nenhum outro motivo para chamá-las assim. (T_6) O feio e o vergonhoso, portanto, nos diz o filósofo, devem ser definidos – por oposição – pela dor e o dano provocado. Polo, mais uma vez, concorda. Ora, mas se é assim, (T_7) aquilo que é mais vergonhoso, a saber, cometer a injustiça, deve ser também ou mais doloroso ou mais danoso. Quando Polo não concede que seja mais doloroso, ele deve forçosamente conceder que (T_8) cometer uma injustiça é mais danoso – e, portanto, pior – do que sofrê-la.

Tal como ele está expresso no texto de Platão, o segundo movimento do argumento é falacioso. Quando se afirma que (T_5) as coisas que são belas, sejam elas de que natureza forem, são assim chamadas por proporcio-

narem algum prazer ou terem alguma utilidade, tem-se em mente aquele que observa ou se utiliza de tais coisas. A formulação das teses (T_6) e (T_7) evoca, em seu sentido mais intuitivo, o primeiro caso: os atos feios e vergonhosos são desagradáveis de presenciar, de observar, mas não necessariamente de realizar. Por isso, não parece absolutamente razoável tentar obter (T_8) de uma compreensão intuitiva de (T_5), (T_6) e (T_7). Pois o que a conclusão pretende estabelecer é que (T_8) cometer uma injustiça traz mais dano *para aquele que a comete* do que a traria a mesma injustiça caso ela fosse sofrida pelo indivíduo.

Os dois primeiros movimentos nos dão uma boa ideia do *modus operandi* predileto de Sócrates, e isso não somente no que diz respeito ao abuso deste tipo de falácias. Tendo o Oponente se comprometido com uma tese, o filósofo joga de forma agressiva para assegurar o seu comprometimento com a tese contrária. Após uma série de perguntas seguidas que só admitem 'sim' e 'não' como resposta, Sócrates deduz das respostas concedidas a tese contrária à tese primeiramente afirmada pelo Proponente. Como já notaram muitos comentadores, as perguntas que só admitem sim ou não como resposta dão uma vantagem enorme ao Oponente, pois lhe permitem calcular todas as opções abertas ao Proponente de modo a enredá-lo num labirinto sem saída.

Para que esse cálculo seja possível, no entanto, é necessário que o Oponente seja capaz de antecipar as respostas do Proponente e que o Proponente não consiga construir nenhuma objeção capaz de desviar o rumo das perguntas ou invalidar o raciocínio do Oponente. No caso da conversa de Polo com Sócrates, é somente porque o aprendiz de Górgias se mostra incapaz de perceber os múltiplos sentidos das afirmações socráticas que ele aceita o argumento que lhe é oferecido.

O terceiro e último movimento do argumento é o mais simples. Tendo vencido o debate no que diz respeito à sua principal tese, Sócrates pode facilmente comprometer Polo com as teses segundo as quais (T_9) fugir do castigo é mais danoso do que sofrê-lo e (T_{10}) ninguém pode ser feliz

vivendo a vida de injustiça. Uma vez que Polo concedeu (T_8), a vitória de Sócrates estava assegurada, pois as demais proposições poderiam ser todas deduzidas dela.

Por hora, podemos deixar de lado a afirmação socrática segundo a qual todo mundo acredita nas teses com as quais o seu argumento compromete Polo e nos preocupar somente com o raciocínio tal como ele é apresentado por Sócrates. Para os estudiosos dos diálogos platônicos a falácia cometida por Sócrates é de muito pouca importância. Afinal, nós já estamos acostumados a compreender as teses 7 a 9 a partir da metafísica platônica que é afirmada no final do *Górgias* e explicada em maiores detalhes nos quatro primeiros livros da *República*. A partir dos pressupostos delineados ali se pode dizer que essas teses são todas verdadeiras no sentido que Sócrates precisa que elas sejam para que o seu argumento funcione. Não obstante esse esclarecimento, a falácia cometida por Sócrates assegurou que Polo jamais tivesse a chance de examinar esses pressupostos.

VII Conclusão

Como podemos ver, o exemplo de *elenchus* que extraímos do *Górgias* se encaixa de forma imperfeita nas regras para os jogos dialéticos descritas por Marion e Castelnérac. Sócrates não obedece a regra (xiii), segundo a qual as falácias são proibidas, e – como notei há pouco – esta não é uma incidência isolada de desobediência. No que diz respeito aos diálogos de Platão, não temo afirmar que a regra (xiii) simplesmente não existe. Isso não significa que os diálogos não deixem claro que o raciocínio falacioso é errôneo. Com efeito, Platão nos mostra personagens que qualificam o seu uso de forma reprobatória. O que ocorre é que cabe sempre ao Propoente denunciar a falácia no raciocínio do Oponente ou pedir quaisquer esclarecimentos caso o julgue obscuro. Em outras palavras, nos diálogos socráticos as falácias são um fato do jogo e cabe aos jogadores determinar quais serão os seus efeitos.

Essa é uma razão, e muito provavelmente não é a única, para duvidarmos de que um jogo dialético tenha a capacidade de incidir imediatamente sobre as crenças de seus jogadores. Na medida em que tiver consciência de que os argumentos estabelecidos durante os jogos podem ser enganosos, é natural que um jogador se veja hesitante ou até mesmo contrariado diante de uma tese que acabou lhe sendo imputada durante um jogo. Isso sem dúvida pode, e até deve acontecer. A única coisa que isso nos diz, a meu ver, é que o simples fato de que tenha sido atribuída a um indivíduo uma tese durante um jogo dialético não é o suficiente para que possamos dizer que ele acredita nela.

Apesar disso, parece razoável esperar que os jogos dialéticos sejam capazes de incidir sobre as crenças dos jogadores *a médio ou longo prazo* desde que, é claro, esse mesmo jogador pratique esses jogos de forma correta, repetida e acerca de um mesmo assunto. A ideia, tal como já a expressaram Marion e Castelnérac, é que as teses menos plausíveis serão eliminadas à medida que se mostrem particularmente frágeis aos sucessivos testes de consistência (Marion e Castelnérac, 2009, p. 76). Em que pese todo o nihilismo e o relativismo de nossos dias, a intuição de que a inconsistência é algo a ser evitado parece ainda reter entre nós uma ressonância intuitiva considerável. A prática dos jogos dialéticos não só se apoia nessa intuição, mas também a exercita.

O que se espera dos jogadores é que eles eventualmente reconheçam a importância da busca pela consistência e, inclusive, cheguem a valorizá-la ainda mais do que valorizam a vitória nos jogos dialéticos. Esta é a grande lição de Sócrates quando ele afirma, também no *Górgias*, que quando se joga com as próprias crenças ganha mais quem tem expostas as suas inconsistências do que quem as expõe — o que significa, em última análise, que é mais benéfico para um jogador que joga desta maneira sair perdedor do que sair vencedor do jogo dialético.

A lógica de Sócrates é simples: aquele que se descobre inconsistente é despertado para um mal do qual sofre e pode então dedicar-se à busca pela verdade para se ver livre dele. Ao vencedor, por outro lado, cabem no

máximo os aplausos e o reconhecimento do oponente e da plateia. Prêmios que, do ponto de vista socrático, são verdadeiramente insignificantes.

Se o que foi dito acima está correto, podemos então delinear duas possibilidades de emprego do *elenchus* socrático para o ensino de filosofia. Em primeiro lugar, o aprendizado da prática do *elenchus* permite que os estudantes da filosofia exercitem tanto suas capacidades de diálogo quanto seu conhecimento lógico, tomando por objetos os mais diversos assuntos e sem precisar da supervisão de nenhum professor – a não ser, claro, durante o processo de aprendizagem do domínio das regras desse jogo. Em segundo lugar, na medida que na prática do *elenchus* os jogadores são incentivados a colocar suas próprias crenças em jogo é razoável esperar ainda que a sua prática continuada os torne mais receptivos a opiniões contrárias e mais propensos a questionar por si mesmos as suas próprias crenças. //

Referências

- ARISTOTLE. *Art of Rhetoric*. Translated by J. H Freese. London: Harvard University Press, 1926.
- _____. *On Sophistical Refutations; On Coming-to-Be and Passing Away*. Translated by E. S Forster. London: Harvard University Press, 1955.
- _____. *Posterior analytics. Topica*. Translated by Hugh Tredennick and Edward Seymour Forster. London: Harvard University press, 1960.
- BENSON, Hugh. “A Note on Eristic and the Socratic Elenchus.” *Journal of the History of Philosophy* 27 (4): p. 591-99. 1989.
- DOUGHERTY, M. V. “Equivocation and the Socratic Elenchus.” *Ancient Philosophy* 27 (1): p. 25-29. 2007.
- MARION, M.; CASTELNÉRAC, B. “Arguing for Inconsistency: Dialectical Games in the Academy.” In: *Acts of Knowledge: History, Philosophy and Logic*, edited by G. Primiero. London: College Publications, 2009.
- PLATO. *Lysis, Symposium, Gorgias*. Translated by W. R. M Lamb. London: Harvard University Press, 1983.

MÉTODOS DE LEITURA E TRABALHO COM DIÁLOGOS PLATÔNICOS /

Renato Matoso R. G. Brandão

Antes de Aristóteles estabelecer o *tratado* como forma de composição filosófica preponderante entre a comunidade intelectual grega, os diversos temas da Filosofia eram apresentados por meio do que hoje chamaríamos formas *literárias* de composição. Os fragmentos que possuímos das obras dos pensadores anteriores a Platão, conhecidos por nós sob a alcunha de “pré-socráticos”, são, na sua maioria, poemas e aforismos. Sócrates mesmo preferiu não deixar uma obra escrita e os adeptos da sofística, como Górgias e Protágoras, tinham a performance retórica como forma de exposição predileta, deixando seus discursos escritos apenas em alguns poucos casos. Platão, como sabemos, optou por apresentar seu pensamento por meio de uma obra escrita e, certamente influenciado pela presença de Sócrates na sua vida, decidiu fazer uso do mais novo estilo de composição literária de seu tempo: o *diálogo socrático*.

Sabemos, ainda, que Platão não foi o único a escrever diálogos em que Sócrates figura como personagem principal. Aristóteles, na sua *Poética*, refere-se aos “diálogos socráticos” ou “conversas com Sócrates” (Σωκρατικοί λόγοι) como um gênero literário já firmemente estabelecido (*Poética*, 1447b11). De fato, chegaram até nós diálogos socráticos escritos por outros autores, por exemplo: as obras *Banquete*, *Apologia de Sócrates*, *Oeconomicus* e *Memorabilia* de Xenofontes, que possuímos na íntegra, além de um grande número de fragmentos das obras de outros autores que se dedicaram a este gênero de composição.¹

¹ Estes fragmentos estão reunidos na monumental obra de Giannantoni *Socratis et Socraticorum Reliquiae* (Giannantoni, 1990).

Com relação à sua forma, os diálogos socráticos são classificados como composições literárias dramáticas, pois descrevem um determinado conjunto de ações, um *drama*. As características dramáticas dessa forma de composição, ressaltadas pelas inegáveis qualidades de Platão como escritor, tornam a obra platônica uma fonte inesgotável de informações acerca da sociedade ateniense dos séculos IV e V. a.C. Diversos âmbitos da vida grega são descritos, de maneira bastante compreensível, nos diálogos de Platão: a relação da sociedade ateniense com o divino e o sagrado, os conflitos entre a tradição homérica e a construção das leis e da civilidade, o surgimento e desenvolvimento de diversos campos da ciência e incontáveis outros aspectos da culturais de grande relevância histórica.

Ora, caso Platão tivesse adotado o tratado filosófico ou outra forma de composição não literária como meio de exposição de suas ideias, certamente estaríamos privados de boa parte desta imensa quantidade de informação acerca dos costumes e das personalidades de seu tempo. Contudo, é necessário notar que o mesmo caráter literário que dá ensejo à grande riqueza narrativa que encontramos nos diálogos platônicos, também nos obriga a duvidar do grau de veracidade das descrições ali contidas. As descrições platônicas dos hábitos e costumes de sua época não podem ter seu valor histórico atribuído *prima facie*. Afinal, essas descrições devem ser interpretadas como elementos de uma composição literária e, sendo assim, estão apresentadas a nós abertamente como a expressão da visão crítica do autor da obra. O mesmo vale para os diversos personagens descritos nos diálogos. Por mais que, na sua maioria, esses personagens representem pessoas que realmente andaram pelas ruas de Atenas, quando considerados no interior dos diálogos platônicos, não passam de *personagens* criados para expressar as intenções dramáticas do autor de uma obra ficcional.

Sendo assim, o caráter literário da obra platônica oferece inúmeros desafios ao leitor interessado na compreensão do pensamento ali exposto. O primeiro e mais óbvio desafio está ligado ao fato de Platão não figurar entre os personagens dos diálogos. Caso encontrássemos Platão nas con-

versas ali descritas, estaríamos na condição de, simplesmente, identificar tudo aquilo que um determinado personagem diz como a posição do autor. No entanto, a ausência de Platão nas cenas dramáticas descritas em sua obra nos deixa sem a possibilidade de uma solução direta para este problema interpretativo fundamental: como acessar a posição de Platão acerca das discussões representadas nos diálogos?

A maneira mais comum de solucionar essa dificuldade é identificar o ponto de vista de Platão com o ponto de vista expresso pelo personagem Sócrates. Dada a recorrência deste personagem na obra e sua importância nas discussões ali descritas, esta identificação parece bastante natural. Contudo, essa solução se torna cada vez mais desafiadora, na medida em que diferentes posições vão sendo atribuídas a este personagem. Nos diálogos *Górgias* e *Filébo*, por exemplo, Sócrates ataca a tese hedonista que identifica o bem viver com a busca pelo prazer. No *Protágoras*, entretanto, a tese hedonista é defendida pelo mesmo Sócrates!² Como podemos entender tamanha flutuação de posições? Para mantermos a identificação entre a posição de Platão (autor) e Sócrates (personagem) somos obrigados a pensar que, nesses casos, Platão mudou de ideia, ou devemos explicar porque Sócrates defende, em pelo menos um destes diálogos, uma teoria considerada falsa por Platão.

Um intérprete da obra platônica precisa, portanto, adotar um determinado esquema de compreensão dos diálogos que forneça sentido ao conjunto da obra e, desta maneira, estabeleça linhas gerais de leitura. Afinal, somente de posse deste arcabouço interpretativo torna-se possível realizar uma leitura dos diálogos platônicos que se proponha a extrair desta grande obra literária um conjunto coerente de concepções filosóficas.

Na história do estudo da obra e do pensamento de Platão, diversos modelos de leitura foram propostos. Uma posição tentadora é admitir que cada

² Sem mencionar o fato de que Sócrates não ocupa o “papel principal” de condutor da argumentação no *Sofista*, no *Político* e no *Timeu*, é criticado na primeira parte do *Parmênides*, praticamente desaparece na segunda parte deste diálogo e, por fim, nem ao menos está presente no diálogo *Leis*.

diálogo deve ser lido como uma obra autônoma, acabada em si mesma e sem conexão com os outros diálogos. A mais clara apresentação desta tese pode ser encontrada nas obras de Grote (1875, p. 178), para quem “cada diálogo possui seu próprio ponto de vista, desenvolvido naquela ocasião particular”. Segundo Grote, os diálogos são dramas que não pretendem fornecer uma exposição sistemática da doutrina platônica ou sequer apresentar posições mutuamente consistentes. Sendo assim, do mesmo modo que não buscamos unificar o pensamento de Shakespeare, a partir das diversas obras dramáticas compostas por este autor, tampouco deveríamos almejar fazê-lo com relação a Platão.³

Contudo, os comentadores que não compartilham dos pressupostos de Grote e pretendem relacionar o conteúdo dos diversos diálogos precisam se ater às diferenças existentes entre essas obras e levantar hipóteses de leitura que ofereçam sentido a suas incongruências. De maneira geral, duas posições podem ser encontradas entre aqueles que pretendem organizar os diversos diálogos de modo a identificar, no conjunto da obra platônica, a apresentação de um sistema filosófico coerente.

Um grupo de comentadores interpreta as diferentes posições expressas nos diálogos como fases distintas da apresentação de uma só doutrina filosófica, preconcebida desde o início e subjacente a toda obra. Para esses intérpretes, as diferentes teses encontradas nos diálogos seriam apenas o resultado de uma exposição progressiva da doutrina platônica e não representariam uma mudança fundamental no posicionamento de Platão. Esses comentadores são chamados *unitaristas* e um claro exemplo deste tipo de interpretação pode ser encontrado na seguinte afirmação de Jaeger (1944, p. 96):

Quando se pôs a escrever o primeiro de seus diálogos ‘socráticos’, Platão já havia fixado seu objetivo e as linhas gerais de todo o projeto já eram visíveis para ele. A intelecção da *República* pode ser traçada com clareza nos diálogos iniciais.

³ Nos últimos anos, a posição expressa por Grote tem adquirido novos defensores. Dentre eles, podemos destacar Christopher Gill (2002).

A outra proposta de leitura consiste em abraçar a ideia de que os diálogos apresentam doutrinas distintas e, até mesmo, contraditórias. O trabalho do intérprete consistiria, então, em organizar os diálogos de modo a identificar o posicionamento *final* de Platão acerca destes temas e os momentos em que uma tese é abandonada e substituída por outra. Podemos chamar esse grupo de comentadores de *desenvolvimentistas*, na medida em que adotam a hipótese de que Platão modifica suas concepções no decorrer dos diálogos, superando teses e desenvolvendo seu ponto de vista acerca das questões ali tratadas.

Este segundo tipo de interpretação tornou-se preponderante no fim do século XIX e praticamente uma unanimidade durante o século XX. Formouse, neste período, um modelo de leitura de acordo com o qual os diálogos estão agrupados por data de composição. De posse desta organização cronológica da obra é possível, segundo os adeptos desta linha interpretativa, reconhecermos fases distintas do pensamento de Platão. Em especial, é possível identificar o surgimento e desenvolvimento da Teoria das Ideias. Ficou estabelecido, assim, um paradigma de leitura, ainda hoje adotado pela maior parte dos comentadores, de acordo com o qual podemos distinguir três grupos de diálogos, correspondentes a três fases distintas do amadurecimento filosófico de Platão.

No primeiro grupo de diálogos, escrito durante a sua juventude, Platão estaria “imaginativamente recordando, em forma e conteúdo, as conversas de seu mestre (Sócrates), contudo sem adicionar a esses diálogos nenhuma doutrina distinta, propriamente sua” (Guthrie, 1975, p. 67). Os diálogos pertencentes a este grupo se caracterizariam pela investigação de temas éticos e não conteriam qualquer teoria metafísica acerca dos constituintes últimos da realidade, não fazendo, portanto, qualquer menção às Formas.

Após a composição desses diálogos, ditos “socráticos”, Platão teria se distanciado gradativamente da influência de Sócrates e desenvolvido seu próprio pensamento. O ápice deste processo aconteceria com o surgimen-

to da hipótese das Formas e o desenvolvimento de uma Teoria das Ideias de caráter fortemente metafísico, apresentada em diálogos como *República*, *Banquete* e *Fédon*. Estas obras formariam, portanto, a base para um segundo grupo de diálogos, nos quais Platão, agora um pensador maduro e independente, apresentaria suas próprias descobertas e não apenas reproduziria o pensamento de seu mestre.

Os intérpretes desenvolvimentistas identificam, ainda, um terceiro grupo de diálogos, nos quais a Teoria das Ideias seria vigorosamente criticada e modificada. A apresentação das dificuldades decorrentes da postulação das Formas aconteceria sobretudo no *Parmênides*, diálogo no qual, em um momento de honesta perplexidade, Platão estaria reconhecendo os problemas inerentes à postulação das Formas inteligíveis.

Portanto, segundo o ponto de vista desenvolvimentista, a característica principal do primeiro grupo de diálogos (ditos “da juventude”) encontraria-se no fato dessas obras não conterem uma apresentação de teorias positivas e se limitarem a reproduzir o caráter aporético e negativo da atividade filosófica do Sócrates histórico, caráter este ilustrado na famosa sentença: “Só sei que nada sei”. Em poucas palavras, segundo a interpretação desenvolvimentista, Platão ainda não teria, neste primeiro momento de sua carreira literária, desenvolvido qualquer teoria metafísica e o caráter negativo de seus primeiros diálogos seria o reflexo de uma mente repleta de dúvidas.

Adotando este ponto de vista, Giannantoni (2005) ofereceu recentemente uma minuciosa interpretação para os diálogos da juventude, segundo a qual o personagem Sócrates estaria, nessas obras, interessado apenas em questionar a opinião de seus interlocutores. Segundo Giannantoni, o conteúdo da pergunta “o que é x?”, característica dessas obras da juventude de Platão, teria seu significado traduzido pelas fórmulas: “o que dizes ser x?” ou “o que entendes por x?”. E, sendo assim, a equivalência semântica entre estas expressões ilustraria a orientação essencialmente dialética, isto é: conversacional, do método de investigação socrático.

Partindo do emprego imediato e espontâneo de certas palavras por seus interlocutores, o procedimento investigativo socrático teria como objetivo mostrar a insuficiência e imprecisão deste uso. O caráter refutativo deste procedimento estaria no fato de Sócrates revelar esta insuficiência justamente no ponto de vista de seu interlocutor, que demonstra não saber o conteúdo preciso de um conceito por meio do qual se exprime.

Desse modo, todo o processo dialético dos primeiros diálogos é entendido como uma progressiva análise semântica das respostas oferecidas pelos interlocutores. A busca socrática por uma definição consiste em uma análise lógica, de caráter *ad hominem*, acerca do conteúdo de certos termos linguísticos. Assim, a pergunta “o que é x?” teria seu escopo limitado ao jogo dialético travado entre os interlocutores de cada diálogo, não podendo ser compreendida como uma busca pela identificação de uma entidade real ou, sequer, como uma busca pela definição objetiva do conteúdo semântico dos termos investigados. A pergunta “o que é o justo?” deve ser entendida como “o que *tú* pretendes dizer por ‘justo?’”, não como “o que é *verdadeiramente* o justo?”, tampouco como “o que a palavra ‘justiça’ significa?”. Nas palavras do próprio Giannantoni (2005, p. 314):

[...] a linguagem que interessa a Sócrates não é outra que o discurso pronunciado por seus interlocutores: não é, portanto, análise de uma presumida e pressuposta linguagem em si e de suas leis lógicas, nem, tampouco, acerca de seu conseqüente uso correto, mas análise do que cada interlocutor pretende significar no seu uso concreto de determinadas formulações linguísticas.

Ora, podemos notar que esse tipo de leitura dos primeiros diálogos enfatiza seu caráter aporético e negativo, restringindo radicalmente o papel do personagem Sócrates como proponente de teorias e especulações filosóficas. No entanto, caso adotemos um ponto de vista unitarista, o jogo dialético desenvolvido por Sócrates nos primeiros diálogos muda completamente de figura. Afinal, segundo o modo de interpretação unitarista, Platão, ao escrever seus primeiros diálogos, já teria formulado sua Teoria das Ideias ou, ao menos, já estaria de posse de suas intuições fundamentais acerca da realidade objetiva de termos éticos como “justiça”, “coragem” e “bem”.

Creio que não seria apropriado deter-me aqui na demonstração dos argumentos e evidências textuais que me levam a adotar uma leitura unitarista da obra de Platão e a crer, portanto, que ele já adotava uma ontologia composta por Formas Inteligíveis ao escrever seus primeiros diálogos. Ao invés disto, tentarei apresentar um modo de leitura dos diálogos platônicos que enfatiza o caráter dramático desta obra filosófica, chamando atenção:

1. para a multiplicidade de pontos de vista representados pela diversidade de personagens que interagem em cada diálogo;
2. para os diferentes níveis de leitura de um mesmo diálogo que se abrem ao leitor, a partir do momento em que esta multiplicidade de pontos de vista passa a ser enfocada.

Acredito que este método de leitura, atento para as características dramáticas da obra platônica, nos permite extrair dos diálogos um pensamento mais complexo e diversificado que trará luz, dentre outras coisas, o papel pedagógico dos diálogos da juventude.

Passemos, então, a uma exemplificação do método de leitura que pretendo apresentar.

O *Protágoras*, normalmente considerado um diálogo aporético da juventude, inicia-se com Sócrates incitando o famoso sofista a se posicionar acerca da natureza de cada uma das partes da virtude, a começar pela justiça.

Diz Sócrates: “Venha, então, examinemos juntos que tipo [de coisa] cada uma das virtudes é. Primeiro, o seguinte: a justiça é alguma coisa ou coisa alguma? (ἡ δικαιοσύνη πᾶν γὰρ τί ἐστὶν ἢ οὐδὲν πᾶν γὰρ;) Pois, a mim, parece que é alguma coisa. E a ti? Ao que Protágoras responde: A mim também” (330b9-c3).

Ora, como entender este pequeno fragmento de diálogo? Com o que exatamente está se comprometendo o personagem Protágoras, ao concordar com Sócrates? Certamente Protágoras não está se comprometendo com uma ontologia platônica simplesmente por dizer que a justiça é alguma

coisa. Protágoras não era discípulo de Sócrates e seria extremamente inverossímil que Platão o representasse aceitando tão prontamente a existência de entidades inteligíveis universais. Em um sentido geral, qualquer um disposto a falar sobre a justiça diria que a justiça é *alguma coisa*, e não *coisa alguma*. Nesse sentido mais amplo, o termo coisa (πρᾶγμα) significa qualquer tópico ou assunto relevante. Caso este seja realmente o uso em jogo neste momento da conversa, Sócrates está apenas levando Protágoras a admitir que a justiça é algo distinto das diversas outras partes da virtude e que, portanto, merece ser tratada à parte, constituindo um tópico legítimo de discussão.⁴

Contudo, como leitores de uma obra dramática, nós podemos, e até mesmo *devemos*, nos esforçar um pouco mais na leitura deste pequeno trecho e nos perguntar se, por acaso, o personagem Sócrates não estaria empregando o termo “coisa” (πρᾶγμα), neste argumento, em um sentido mais elaborado. Afinal, qualquer leitor assíduo da obra de Platão sabe que o mesmo personagem Sócrates é o porta voz de uma teoria explicitamente comprometida com a existência de entidades inteligíveis universais em diálogos como *Fédon*, *Banquete*, e *República*. É natural, portanto, que um leitor dos diálogos se pergunte até que ponto este mesmo personagem está comprometido com tal teoria ao falar de coisas como “a justiça” e “a virtude”, mesmo em diálogos nos quais a afirmação da existência deste tipo de entidade não decorra diretamente de sua argumentação.

Klosko (1983), em “Critérios para o uso de falácia e sofismo na análise de diálogos platônicos” defende uma interpretação que leve em conta, na análise dos argumentos contidos nos diálogos, os diferentes pontos de vista dos personagens ali presentes. Sua conclusão é que um mesmo argumento oferece múltiplas análises, que correspondem aos distintos modos de compreensão dos diferentes personagens. Isso faz com que uma prova possa ser considerada, simultaneamente, falaciosa, do ponto de vista de um dado personagem e, válida, a partir do ponto de vista de outro.

4 Esta interpretação é defendida por Dancy (Dancy, 2004, p.72)

Tal raciocínio aplica-se sobretudo a Sócrates, pois podemos acrescentar premissas extraídas de outros diálogos para demonstrarmos a validade de um argumento proposto por ele.

Klosko apresenta como exemplo a prova oferecida no *Górgias* como demonstração de que qualquer pessoa que tenha aprendido o que é a justiça torna-se justa. Sócrates pretende comprovar esta tese por meio do seguinte raciocínio:

1. Quem quer que tenha aprendido construção é um construtor.
2. Quem quer que tenha aprendido música é um músico.
3. Quem quer que tenha aprendido medicina é um médico.
4. O mesmo vale para as outras coisas: quem quer que tenha aprendido uma ciência, adquire a qualidade conferida por esse conhecimento.

Segue-se, portanto, que aquele que aprendeu justiça (ou “as coisas relativas à justiça”, τὰ δίκαια) é justo (δίκαιος) (*Górgias*, 460b1-7).

Ora, é claro que, em termos estritamente lógicos, esta prova não está correta. A indução expressa pela premissa 4, simplesmente, não é válida. No entanto, a analogia entre conhecimento moral e conhecimento técnico, na qual esta premissa está fundamentada, decorre da concepção socrática, encontrada em outros diálogos, segundo a qual o conhecimento é uma condição suficiente para virtude (*Protágoras*, 345e, 360d; *Mênon*, 87,89; *Laques*, 198; *Cármides*, 173). Sendo assim, podemos considerar que a equivalência proposta por Sócrates entre conhecimentos práticos e conhecimento moral é válida ao menos para ele. O personagem *Górgias*, contudo, não possui nenhuma razão aparente para aceitar tal analogia e devemos admitir que, para todos os efeitos da discussão, trata-se de um argumento inválido, na medida em que depende de premissas não argumentadas e tampouco aceitas de antemão pelo interlocutor.

Como a questão de Klosko diz respeito aos critérios de identificação do uso de argumentos falaciosos por Sócrates, ele acredita que a mais importante limitação na análise de um argumento é que “o comentador não pode introduzir material em uma prova que o leve além do ponto de vista do interlocutor de Sócrates” (1983, p. 370).

Ora, caso aceitemos o princípio exegético defendido por Klosko, somos levados a restringir nossa compreensão do uso da palavra “coisa” (πρᾶγμα) ao modo como o personagem Protágoras a interpreta. No entanto, parece muito claro que aquilo que Sócrates diz possui, além de um caráter refutativo, um sentido relativo a suas próprias concepções acerca dos diversos temas discutidos nos diálogos e sobre os quais este personagem, repetidamente, se posiciona. Ao submeter sua interpretação dos argumentos apresentados por Sócrates ao nível dos interlocutores deste personagem, Klosko está abrindo mão da posição privilegiada na qual Platão nos coloca, intencionalmente, ao nos apresentar um conjunto de obras centrado na figura de um mesmo personagem.

Portanto, o princípio interpretativo proposto por Klosko não é deficiente pelo que permite aferir, mas pelo que nos proíbe identificar. Caso aceitemos tal princípio, corremos o risco de deixar de lado o que, talvez, seja a questão principal dos diálogos socráticos, que é: o que *Sócrates* pretende provar por meio de seus argumentos e o que *ele* pressupõe como verdadeiro ao desenvolvê-los. Ora, além desta ser uma questão extremamente natural para aquele que lê uma série de diálogos nos quais um mesmo personagem é repetidamente apresentado, esta é uma questão para cuja solução temos bastantes indícios. Afinal, a recorrência de temas e procedimentos desenvolvidos por Sócrates é aquilo que forma nossa compreensão a respeito da mensagem que Platão pretendeu nos passar ao escrever estes diálogos nos quais Sócrates figura como personagem principal. Portanto, considero natural que um leitor dos diálogos traga consigo uma imagem mental, adquirida na leitura de outros diálogos, acerca de quem é Sócrates e quais são suas concepções e, conseqüentemente, use este material na interpretação de cada um dos argumentos.

Desta forma, se abandonarmos o princípio interpretativo proposto por Klosko, podemos nos perguntar se acaso Sócrates não pretenderia algo mais, ao afirmar que as diversas partes da virtude são coisas. Outra passagem do *Protágoras*, por exemplo, nos leva a crer que Sócrates, de fato, tinha algo a mais em mente ao fazer esta afirmação. Próximo ao fim do diálogo, Sócrates invoca a passagem precedente e, na tentativa de reafirmar o que foi dito, pergunta:

A questão, eu acho, era esta: sabedoria, temperança, coragem, justiça e piedade, estes cinco nomes (ὀνόματα) são nomes para uma única coisa (ἐνὶ πράγματι) ou há uma essência e uma coisa própria (τις ἴδιος οὐσία καὶ πᾶγμα), subjacente a cada um destes nomes, tendo, cada uma, sua própria capacidade (δύναμιν)?

O contraste entre nome (ὄνομα) e coisa (πᾶγμα), ressaltado por Sócrates nesta reformulação da pergunta anterior, deixa claro que o uso da palavra πᾶγμα, na primeira formulação da questão, já possuía uma carga de objetividade, mesmo que isto tenha passado despercebido por Protágoras. De fato, este contraste entre entidade linguística (ὄνομα) e entidade real, objetiva (πᾶγμα) aparece mais de uma vez na obra de Platão e, mesmo em diálogos da primeira fase, é tema recorrente nas conversas de Sócrates.⁵ Vide, por exemplo, o diálogo *Crátilo*, no qual a questão da correção dos nomes está sendo discutida e o termo πᾶγμα serve para designar as coisas, os objetos reais, enquanto ὄνομα designa os nomes, entidades linguísticas. Contudo, a evidência mais contundente encontra-se no uso da palavra οὐσία (essência), parte do vocabulário usado repetidamente por Sócrates para designar as Formas inteligíveis em diálogos como *Fédon* e *República*.

Portanto, podemos reconhecer, nesta fala de Sócrates, a atribuição de um grau de objetividade e realidade às diversas partes da virtude ainda maior do que aquele previamente admitido por Protágoras. Isto significa que o personagem Protágoras está ciente do movimento e está aceitando cons-

5 (*Crátilo*, 387d4, 388b10, 390e1, 391b1, 393d4, 401c5).

cientemente tal afirmação? A dinâmica do diálogo parece indicar que não. Tudo leva a crer que Protágoras está interpretando esta segunda pergunta nos mesmos moldes da primeira. Isto é, Protágoras reconhece que as palavras “sabedoria”, “temperança”, “coragem”, “justiça” e “piedade” não são nomes (ὀνόματα) distintos de uma mesma coisa (πρᾶγμα), mas nomeiam, cada qual, algo diferente, constituindo, cada uma delas, um tópico distinto de discussão, sem que isso determine o estatuto ontológico destas coisas.

No entanto, o fato de Sócrates caracterizar as diversas partes da virtude como πρᾶγματα e, de maneira ainda mais significativa, οὐσίαι nos permite levantar a hipótese de que, ao menos este personagem esteja argumentando a partir de um ponto de vista que pressupõe a existência de entidades reais às quais os termos “sabedoria”, “temperança”, “coragem”, “justiça” e “piedade” fazem referência. Mais do que isso, a existência de passagens como essa nos permite enxergar a unidade subjacente ao ponto de vista expresso pelo personagem Sócrates. Afinal, o fato de Sócrates não apresentar, em cada um dos diálogos, tudo aquilo que pensa acerca da natureza das Ideias e seu *status* ontológico transcendente não proíbe que um leitor da obra platônica tente buscar, em cada uma dessas obras, as semelhanças existentes no discurso deste personagem. Considero, inclusive, incabível que Platão, como autor de uma série de diálogos que apresentam repetidamente o mesmo personagem, não estivesse consciente desse efeito em seus leitores.

Acredito, portanto, que adotando um método de leitura atento às características dramáticas da obra platônica, podemos identificar, nos chamados diálogos da juventude, antecipações e indicações das teorias metafísicas que serão explicitamente apresentadas em diálogos posteriores como *República*, *Fédon* e *Banquete*. Além disso, o fato de encontrarmos nos diálogos da juventude uma apresentação das Formas extremamente sutil e incipiente, quando comparada com as exposições grandiloquentes e sistemáticas dos diálogos da fase média, nos evidencia uma característica literária da obra platônica. Pois, essas inúmeras alusões a teorias que só serão explicitamente reveladas em diálogos posteriores indicam que Pla-

tão faz uso do recurso estilístico da prolepse (ou antecipação) para exposição de seu pensamento.

Como expediente narrativo, a prolepse consiste na “antecipação, pelo discurso, de eventos, cuja ocorrência, na história, é posterior ao momento da ação” (Genette, 1972, p. 82). Um caso evidente de prolepse na literatura brasileira encontra-se nas primeiras linhas de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* em que Machado de Assis antecipa o fato da morte do próprio narrador! Como efeito dramático, a prolepse pretende prender a atenção do leitor ao produzir nele a expectativa de que os eventos ligados ao fato antecipado serão elucidados. Isto é, o uso desta figura estilística possui o objetivo de aguçar a curiosidade do leitor e não de simplesmente apresentar, de antemão, a resolução das diversas tensões dramáticas que compõem a obra. Pois, neste último caso, a antecipação teria como resultado o desinteresse do leitor que, já ciente do desfecho da trama, perderia completamente a curiosidade pela narrativa.

No caso de Platão, o uso da prolepse está ligado não apenas à narração de eventos, mas sobretudo à exposição de suas concepções filosóficas. Portanto, na condição de intérpretes de uma obra dramática de caráter filosófico, devemos nos perguntar que efeitos Platão pretendeu causar nos seus leitores ao utilizar esta figura de linguagem na apresentação de seu pensamento. E, ainda, quais motivos teriam levado Platão a ver na prolepse um recurso útil para exposição filosófica?

Creio que o primeiro motivo diz respeito às vantagens pedagógicas da aporia. Qualquer leitor de diálogos como *Êutífrom*, *Cármides*, *Lísis e Mênon* é capaz de se identificar com o estado de aporia ao qual são levados os interlocutores de Sócrates, o que resulta no reconhecimento, por parte do leitor, da importância dos problemas levantados através da dialética socrática. A curiosidade e expectativa geradas por este estágio negativo da pedagogia socrática, em que precisamos identificar nossa ignorância para, só então, estarmos aptos à busca por conhecimento, seriam aguçadas pela indicação sutil da existência de uma possível resolução das apo-

rias. Assim, um leitor mais atento seria capaz de identificar as referências a uma doutrina positiva ainda não completamente apresentada, sendo levado a se engajar na descoberta de uma solução.

O segundo motivo é ligeiramente mais complexo e refere-se à distância que separava a visão de mundo de Platão daquela de sua audiência. A metafísica platônica, fundada na existência de um mundo intangível, nas noções de reencarnação e rememoração e em doutrinas de origem órfica e pitagórica, demandava um modo de apresentação paulatino. Afinal, a revelação total de uma doutrina tão peculiar não seria bem aceita, ou sequer compreendida, pela audiência de Platão, formada pelo ateniense urbano médio, leitor de comédias, tragédias, Heródoto, Xenofontes e de outros autores de “diálogos socráticos”. Para essas pessoas, a visão de mundo platônica, tal como articulada no mito da existência pré-natal no *Fédro*, no mito da caverna da *República* e no diálogo *Fédon*, no qual Sócrates explica que o filósofo deve estar pronto e, até mesmo, desejar a própria morte, pareceria completamente fora de lugar.

O terceiro motivo que gostaria de mencionar talvez seja aquele mais interessante para ser trabalhado em sala de aula com alunos ainda não iniciados nas doutrinas metafísicas de Platão. Como vimos, devido ao caráter literário da obra platônica, podemos distinguir diversos níveis de interpretação para um mesmo argumento, sendo cada uma dessas interpretações referente ao grau de compreensão de cada um dos personagens envolvidos no diálogo. É importante notar, contudo, que o ponto de vista privilegiado, representado pelo personagem Sócrates, só é descortinado ao leitor na medida em que este é capaz de relacionar argumentos presentes em momentos distintos da obra platônica e, sobretudo, é capaz de reconhecer casos muito sutis de antecipação das doutrinas platônicas. As características que nos fazem reconhecer o estatuto ontológico transcendente das diversas partes da *Virtude no Protágoras*, por exemplo, só podem ser percebidas por um leitor extremamente atento ou por alguém que já tenha conhecimento da Teoria das Ideias exposta nos diálogos da fase média. Neste sentido, a prolepse platônica se aproxima muito mais do uso que

Guimarães Rosa faz deste recurso estilístico em *Grande Sertão: Veredas* do que da antecipação do fato da morte de Brás Cubas que encontramos em Machado de Assis.

Em *Grande Sertão*, Guimarães Rosa antecipa com muita sutileza a informação de que o jagunço predileto de Riobaldo é, na verdade, uma mulher. De fato, podemos considerar que nem mesmo o leitor mais perspicaz seria capaz de entender a revelação de que Diadorim é o verdadeiro nome do companheiro de Riobaldo como uma antecipação deste fato. Em casos como este, em que a antecipação se configura como a apresentação de informações codificadas que só adquirirão pleno sentido em função de uma revelação posterior, a prolepse tem como resultado a construção de múltiplos planos de leitura e releitura de uma mesma obra. Assim, o leitor que tenha acompanhado a narrativa de *Grande Sertão* até o final, saberá que o personagem inicialmente apresentado como Reinaldo sempre foi uma mulher e será capaz de voltar (textual ou mentalmente) à narrativa da obra em busca de indicações deste fato, reconhecendo aspectos que não havia notado em sua leitura inicial e dotando de sentido informações que lhe pareciam, até então, misteriosas. A este leitor se tornará claro, então, que o nome Diadorim já sugeria a feminilidade de seu portador, pela sua indefinição de gênero, assim como as metáforas femininas (pássaros, felinos e arco-íris) usadas por Riobaldo para descrever seu companheiro(a).

No caso de Platão, este efeito da prolepse está empregado na exposição de hipóteses teóricas. Portanto, seu uso tem como resultado o surgimento de variados níveis de leitura dos argumentos e das teorias filosóficas expressas nos diálogos. Os níveis mais profundos de compreensão se abrem ao leitor na medida em que cada vez mais informações acerca da visão de mundo expressa pelo personagem Sócrates vão sendo apresentadas. Os interlocutores de Sócrates nos diálogos da juventude representam um nível muito incipiente de compreensão, podendo ser equiparados ao aluno que está sendo apresentado aos diálogos pela primeira vez. Contudo, na medida em que o aluno vai tendo contato com mais informações acerca das convicções de Sócrates, por meio da leitura de outras obras, um nível

mais profundo de compreensão torna-se acessível a ele. Assim, alguém que tenha tido acesso à exposição da Teoria das Ideias contida nos diálogos da fase média seria capaz de reler os diálogos iniciais e, de posse do conhecimento adquirido na leitura do *Fédon*, por exemplo, reconhecer o estatuto transcendente das Virtudes no *Protágoras*. //

Referências

- BURNET, J. *Euthyphro, Apology of Socrates and Crito*. Ed. with notes by J. Burnet. Oxford, 1924.
- _____. *Plato's Phaedo*. Ed. with notes by J. Burnet. Oxford, 1911.
- CAMPBELL, L. *The Sophistes and Politicus of Plato*. Oxford, 1867.
- _____. "On the place of the Parmenides in the chronological order of the Platonic Dialogues". *Classical Review* 10, 129-36. 1896.
- DANCY, R. M. *Plato's Introduction of Forms*. Cambridge, 2008.
- GENETTE, G. *Figures III*. Paris: Editions du Seuil, 1972.
- GIANNANTONI, G. *Socratis et Socraticorum Reliquiae*, 4 vols., Naples, 1990.
- _____. *Dialogo Socratico e Nascita della Dialettica nella Filosofia di Platone*. Bibliopolis, 2005.
- GILL, C. "Dialectic and the dialogue form". In: *New Perspectives on Plato*. Annas, J.; C. J. Rowe. p. 145-171. 2002.
- GROTE, G. *Plato and the Other Companions of Socrates*, 3 vols. London, 1875.
- GUTHRIE, W. K. C. *History of the Greek Philosophy*. v. IV. Cambridge, 1975.
- JAEGER, W. *Paideia* v. II. Oxford University Press, 1944.
- KAHN, C. "The Beautiful and the genuine". *Oxford Studies*. In: *Ancient Philosophy*, 3, p. 261-287. 1985.
- _____. *Plato and the Socratic Dialogue: the philosophical use of a literary form*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- KAYSER, W. *Análise e interpretação da obra literária: introdução à ciência da literatura*. Tradução e revisão de Paulo Quintela. Coimbra, 1979.
- KLOSKO, G. "Criteria of Fallacy and Sophistry for Use in the Analysis of Platonic Dialogues", *The Classical Quarterly*, 33, p. 363-374. 1983.

COMPREENSÃO LÓGICA E COMPREENSÃO COTIDIANA / Frank Thomas Sautter

Hegel me parece sempre querer dizer que coisas que parecem diferentes são, de fato, a mesma; ao passo que meu interesse consiste em mostrar que coisas que parecem ser a mesma são, de fato, diferentes.
Wittgenstein, em observação dirigida a Drury.

1. Prolegômenos

Leibniz distinguiu duas dimensões igualmente importantes da lógica; ela deve ser, por um lado, uma característica universal (*characteristica universalis*), ou seja, um meio universal de expressão, e, por outro, um cálculo do raciocínio (*calculus ratiocinator*), ou seja, um meio universal de prova. A dimensão expressiva foi exaustivamente explorada nas línguas universais ou filosóficas do século XVII¹ e encontrou uma expressão literária magnífica no *Jogo das contas de vidro* de Hermann Hesse.² Uma novidade da lógica contemporânea, em parte responsável pelo seu sucesso, consistiu em incorporar adequadamente a dimensão calculatória à dimensão expressiva. Hoje, atribuímos à lógica as tarefas de provar validades, determinar verdades lógicas e assim por diante, e pouco tratamos de sua dimensão expressiva. Frege, o pai da lógica contemporânea, já advertia os booleanos desse lapso.³ Há muitos motivos para o destaque da dimensão expressiva da lógica. Para citar apenas um exemplo, a lógica incorpora uma profunda

1 Ver ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita*. Bauru: EDUSC, 2001.

2 HESSE, Hermann. *O jogo das contas de vidro*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

3 Ver FREGE, Gottlob. "Sobre a finalidade da conceitografia (1882-1883)". In: _____. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. Seleção, introdução, tradução e notas de Paulo Alcoforado. São Paulo: EDUSP, 2009.

análise dos diversos sentidos do verbo “ser”, atribuindo a cada sentido um símbolo ou conjunto de símbolos distintos.⁴

Neste trabalho exploro a noção de equivalência lógica e investigo como diferentes orações logicamente equivalentes podem apresentar distintos níveis de compreensão. Portanto, examino a noção de equivalência lógica a partir de uma perspectiva preponderantemente expressiva e epistemológica.

Essa abordagem não é usual, pois se costuma considerar a equivalência lógica exclusivamente como um recurso para realizar provas. Aliás, contrariando a máxima segundo a qual nada deve ser apresentado sem que se tenha um claro propósito em vista, não é infrequente encontrar professores de lógica que simplesmente ignoram a razão de ensinar equivalências lógicas, lecionando o ponto porque consta no conteúdo programático da disciplina. Esclareço, então, o que é uma equivalência lógica à luz dessa dimensão expressiva da lógica.

Duas orações são logicamente equivalentes quando elas têm as mesmas condições de verdade, quer dizer, toda circunstância na qual uma delas é verdadeira, a outra também é; e toda circunstância na qual uma delas é falsa, a outra também é. Por exemplo, “Todo filósofo não gosta de matemática” e “Nenhum filósofo gosta de matemática” têm as mesmas condições de verdade, elas são logicamente equivalentes.⁵ Por outro lado, “Não é verdade que todo filósofo gosta de matemática”, a negação de “Todo filósofo gosta de matemática”, e “Nenhum filósofo gosta de matemática” não têm as mesmas condições de verdade, elas não são logicamente equivalentes.⁶

4 A tematização dos sentidos do verbo “ser” ocupa um lugar destacado nos estudos de metafísica. Ver KNUUTTILA, Simo; HINTIKKA, Jaakko (eds.). *The Logic of Being*. Dordrecht: D. Reidel, 1986.

5 Aqui há também um primeiro exemplo de orações logicamente equivalentes, mas com distintos níveis de compreensão. Uma simples pesquisa mostrará que “Nenhum filósofo gosta de matemática” é mais bem compreendida pelos falantes de língua portuguesa do que “Todo filósofo não gosta de matemática”.

6 Aqui, uma simples pesquisa também mostrará que diversos falantes de língua portuguesa as consideram logicamente equivalentes: “Nenhum filósofo gosta de matemática” seria a negação de “Todo filósofo gosta de matemática”.

Essa caracterização da equivalência lógica não é, por si mesma, esclarecedora sobre sua importância e utilidade. Na verdade, o que a noção de equivalência lógica faz é estabelecer uma relação de sinonímia entre orações. Aos gramáticos convém uma relação de sinonímia entre palavras. Eles não costumam apresentar essa relação de sinonímia entre orações ou não lhes fornecem a importância que os lógicos dão a ela, e isso diz muito a respeito das diferenças de interesse e de método entre lógicos e gramáticos. A epígrafe deste trabalho, que estabelece desigualdades entre dois modos de fazer filosofia também convém à diferença entre lógicos e gramáticos: o trabalho dos gramáticos é comparável à perspectiva de Wittgenstein, enquanto que o trabalho dos lógicos é comparável à perspectiva de Hegel.

Na continuação deste trabalho exponho, primeiro, as diferenças entre categorias gramaticais e categorias lógicas com respeito às palavras lógicas mais usuais (Seção 2), depois investigo diferenças de compreensão de orações que utilizam somente conectivos proposicionais (Seção 3) e as que utilizam quantificadores e conectivos proposicionais (Seção 4). Finalmente, nas “Considerações Finais”, indico alguns temas de pesquisa em lógica, cujo resultado pode beneficiar tanto lógicos quanto gramáticos.

2. De lógicos e gramáticos

Os gramáticos costumam fazer mais distinções, a saber, distinções mais finas do que os lógicos com respeito às palavras lógicas.

Consideremos, por exemplo, os casos que o lógico colapsa no conectivo proposicional de conjunção. O gramático classifica como conjunção coordenativa aditiva usos do conectivo proposicional de conjunção tais como: “Dona Flor é viúva de Vadinho e suspira por ele”, que deve ser entendido como “Dona Flor é viúva de Vadinho e Dona Flor suspira por Vadinho”, e “Dona Flor casou-se com Vadinho, mas também com Teodoro”, que deve ser entendida como “Dona Flor casou-se com Teodoro e Dona Flor casou-se

com Vadinho. Outros usos do conetivo proposicional de conjunção são classificados por gramáticos como conjunção coordenativa adversativa, conforme o exemplo: “Dona Flor é casada com Teodoro, mas ele não a satisfaz”, que deve ser entendida como “Dona Flor é casada com Teodoro e Teodoro não satisfaz Dona Flor”. Mas, o gramático também classifica o conetivo proposicional de conjunção como (introdutor de um) adjetivo qualificador, como, por exemplo: “Dona Flor é uma viúva (e) fogosa”, que deve ser entendida como “Dona Flor é uma viúva e Dona Flor é fogosa”. Ou, então, o gramático classifica o conetivo proposicional de conjunção como (introdutor de um) adjetivo classificador, como, por exemplo: “‘Dona Flor e seus dois maridos’ é um romance (e) regionalista”, que deve ser entendida como “‘Dona Flor e seus dois maridos’ é um romance e ‘Dona Flor e seus dois maridos’ é (uma obra) regionalista”.⁷

Essas diferenças estão relacionadas àquilo que Frege denominava o “colorido” da linguagem: o lógico se interessa pelo núcleo do significado, considerando que os elementos desconsiderados – os “coloridos” ou adereços – são irrelevantes, e mesmo prejudiciais, para a avaliação dos argumentos.⁸

Em alguns casos, no entanto, não há simplesmente um colapso lógico de categorias gramaticais, mas parece haver, inclusive, uma oposição entre o que o lógico tem a dizer e o que o gramático tem a dizer. Assim, por exemplo, o gramático classifica como mesma categoria orações compostas formadas pelo conetivo proposicional de condicional e àquelas orações compostas mediante a utilização de “exceto se” e “desde que”. Tanto o “se (então)” como o “exceto se” e o “desde que” são classificados como conjunção subordinativa adverbial condicional. Entretanto, o “exceto se” parece operar como uma bicondicional entre uma oração e a negação da outra. Por exemplo: “Ele se atrasará, exceto se for de carro” está dizendo, por um lado, que se ele for de carro, não se atrasará e, por outro lado, que

7 Ver NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 2. ed. São Paulo: EDUNESP, 2011.

8 Isso não quer dizer que tais “coloridos” ou adereços não sejam importantes, apenas que não são importantes para a lógica. Frege destacava, por exemplo, que a poesia não seria possível ou perderia muito do seu encanto sem tais elementos.

se ele não for de carro, atrasar-se-á.⁹ Já o “desde que” parece operar como uma bicondicional entre as duas orações: “Ele será aprovado desde que se esforce” está dizendo, por um lado, que se ele se esforçar, será aprovado e, por outro lado, que se ele não se esforçar, não será aprovado.

Outra diferença entre o proceder do lógico e o proceder do gramático diz respeito à aridade dos conetivos. Para um lógico, “Batatinha é um gato, bondoso, e obediente a Manda-Chuva” é analisada mediante a utilização de duas aplicações do conetivo binário de conjunção: primeiro, a conjunção de “Batatinha é um gato” e “Batatinha é bondoso”, e, depois, a conjunção dessa oração complexa com “Batatinha é obediente a Manda-Chuva”.¹⁰ O gramático, por outro lado, não coloca nenhuma objeção à utilização de uma única operação ternária, uma conjunção coordenativa aditiva que agrega em uma oração mais complexa as três orações mais simples “Batatinha é um gato”, “Batatinha é bondoso” e “Batatinha é obediente a Manda-Chuva”. As diferenças são devidas aos distintos fins visados por lógicos e gramáticos.

3. Compreensão dos Conetivos

Nesta seção exploro as diferenças de compreensão de orações logicamente equivalentes cuja estrutura lógica demanda somente a consideração dos conetivos lógicos.

É frequente encontrar pessoas para as quais a negação de uma conjunção é simplesmente a conjunção das negações dos conjuntivos, assim, a negação de “Dona Flor é viúva de Vadinho e suspira por ele” seria “Dona Flor

⁹ Há, aqui, uma dimensão temporal envolvida, pois, se invertermos as orações, o correto é dizer: “Se ele não se atrasou, ele foi de carro” e “Se ele se atrasou, ele não foi de carro”. Essa dimensão temporal do significado pode, entretanto, ser capturada mediante a utilização de operações lógicas mais complexas, como é o caso das modalidades temporais.

¹⁰ Em rigor, quaisquer duas das três orações podem indiferentemente operar como as conjunções da conjunção inicial.

não é viúva de Vadinho e não suspira por ele”. Entretanto, a conjunção de orações e a respectiva conjunção das negações dos conjuntivos podem ser simultaneamente verdadeiras e podem ser simultaneamente falsas. Pelas Leis de Augustus de Morgan a negação de uma conjunção é logicamente equivalente à disjunção inclusiva das negações das conjunções; assim, a negação correta de “Dona Flor é viúva de Vadinho e suspira por ele” é “Dona Flor não é viúva de Vadinho ou não suspira por ele”.

Uma simples verificação empírica mostrará que as pessoas têm dificuldade em compreender a negação de orações complexas, sendo preferível, sempre, apresentar as negações aplicadas a orações simples, por exemplo: “Dona Flor não é viúva de Vadinho ou não suspira por ele” é mais bem compreendida do que “Não é verdade que Dona Flor é viúva de Vadinho e suspira por ele”. A causa dessa diferença na compreensão de orações pode estar associada ao mecanismo de escopo da linguagem natural, que é menos eficiente do que na linguagem artificial da lógica. Nem sempre é simples distinguir, na linguagem natural, as orações não logicamente equivalentes da forma $\neg(O_1 \# O_2)$ e $\neg O_1 \# O_2$, em que “ \neg ” é o símbolo para a negação e “ $\#$ ” é o símbolo para um conetivo binário. No caso da conjunção, entretanto, a distinção pode ser feita substituindo-se o “e” por um “mas”, e, diante disso, podemos distinguir “Não é verdade que Dona Flor é viúva de Vadinho e suspira por ele” e “Dona Flor não é viúva de Vadinho, mas suspira por ele”.

O comportamento da disjunção, uma conjunção coordenativa alternativa, não é diferente do comportamento da conjunção. É frequente encontrar pessoas para as quais a negação de uma disjunção (inclusiva) é simplesmente a disjunção (inclusiva) dos disjuntivos; assim, a negação de “Dona Flor é infiel a Vadinho ou ela é infiel a Teodoro” seria “Dona Flor não é infiel a Vadinho ou Dona Flor não é infiel a Teodoro”. Entretanto, a disjunção (inclusiva) de orações e a respectiva disjunção (inclusiva) das negações dos disjuntivos podem ser simultaneamente verdadeiras (mas não simultaneamente falsas). Pelas Leis de Augustus de Morgan a negação de uma disjunção (inclusiva) é logicamente equivalente à conjunção das negações

dos disjuntivos, e, à vista disso, a negação correta de “Dona Flor é infiel a Vadinho ou ela é infiel a Teodoro” é “Dona Flor não é infiel a Vadinho e ela não é infiel a Teodoro”. Aqui, a compreensão mais difícil da negação aplicada a orações complexas do que aplicada a orações simples é minimizada pela existência da conjunção “nem nem”; assim, podemos expressar a negação da disjunção anteriormente mencionada por intermédio da seguinte oração: “Nem Dona Flor é infiel a Vadinho nem a Teodoro”.

A condicional, o último conetivo que examino, se expressa de modo variado na linguagem natural. As formas de expressar um hipotético são as seguintes:

- Se oração condicional (antecedente, segundo o vocabulário lógico), (então) oração principal (consequente, segundo o vocabulário lógico).
- Oração principal, se oração condicional.
- Oração condicional somente se oração principal.

É frequente encontrar pessoas para as quais a negação de uma condicional é simplesmente a condicional cujo antecedente (oração condicional) é o antecedente original e cujo consequente (oração principal) é a negação do consequente original; sendo assim, a negação de “Se Dona Flor ama Vadinho, ela ama um beberrão” seria “Se Dona Flor ama Vadinho, ela não ama um beberrão”. Contudo, a negação correta é a conjunção do antecedente e a negação do consequente: a negação da condicional antes apresentada é “Dona Flor ama Vadinho e ela não ama um beberrão”. Que as pessoas saibam identificar corretamente a negação de uma condicional é de suma importância, pois as condicionais são onipresentes nas ciências; mediante seu uso expressamos as leis naturais.

Uma diferença de compreensão relativa a condicionais, facilmente verificável, é aquela entre uma condicional cujo antecedente é uma oração, digamos “p”, e cujo consequente é, por sua vez, também uma condicional, digamos “ $q \rightarrow r$ ”, e outra condicional cujo antecedente é uma conjunção da forma “ $p \wedge q$ ” e cujo consequente é “r”. Embora logicamente equivalentes, a segunda oração, representada por “ $(p \wedge q) \rightarrow r$ ”, é muito melhor

compreendida do que “ $p \rightarrow (q \rightarrow r)$ ”. Uma pesquisa empírica mostrará que, inclusive, as pessoas tenderão a “ler” essa última como se estivessem lendo aquela. As pessoas têm dificuldade em compreender condicionais conjugados.

4. Compreensão dos quantificadores

Nesta seção analiso as diferenças de compreensão de orações cuja estrutura lógica demanda a consideração simultânea de conetivos e de quantificadores lógicos, com especial atenção às mudanças da voz ativa para a voz passiva, e vice-versa.

A passagem da voz ativa para a voz passiva, e vice-versa, altera sujeito e predicado da oração, o que sempre implica em alguma alteração do conteúdo da mesma. Contudo, nem sempre essa mudança afeta a formulação lógica da oração, ou seja, tanto há casos que a mudança de voz implica na mudança de formulação lógica, como há casos que a mudança de voz *não* implica na mudança de formulação lógica. Examino primeiro esses casos e, depois, aqueles.

Quando a transformação de voz ativa em voz passiva, e vice-versa, ocorre relativamente a orações que sujeito e predicado compõem-se por substantivos próprios, não há alteração de significado. Por exemplo, “João ama Maria” e “Maria é amada por João” são orações logicamente equivalentes e podem ser convenientemente formuladas logicamente pela mesma expressão, a saber, “Ajm”, na qual “A” é uma constante de predicado binária cuja interpretação corresponde a “amar”, “j” e “m” são constantes individuais cuja interpretação corresponde a “João” e “Maria”, respectivamente.¹¹

¹¹ Mesmo na lógica poder-se-ia fazer a distinção entre voz ativa e a voz passiva mediante formulações distintas. No exemplo acima poder-se-ia ter uma segunda constante de predicado “B” cuja interpretação corresponde a “ser amado” e expressar a voz passiva por “Bmj”. O vínculo entre os dois predicados poderia ser, então, expresso do seguinte modo: $\forall x\forall y (Axy \leftrightarrow Byx)$. Isso, contudo, viola um princípio de economia e dificulta a análise da validade de argumentos.

Quando a transformação de voz ativa em voz passiva, e vice-versa, ocorre relativamente em orações que se emprega um único tipo de quantificador, somente quantificadores universais ou somente quantificadores existenciais, também não ocorre mudança lógica, uma vez que, nessas orações, a voz ativa e sua correspondente em voz passiva, têm formulações logicamente equivalentes. Por exemplo, a oração “Todos amam todos”, cuja formulação lógica é “ $\forall x\forall y Axy$ ”, e a sua correspondente na voz passiva “Todos são amados por todos”, cuja formulação lógica é “ $\forall y\forall x Axy$ ”, são orações logicamente equivalentes. O mesmo ocorre entre as orações “Alguém ama alguém”, cuja formulação lógica é “ $\exists x\exists y Axy$ ”, e a correspondente na voz passiva “Alguém é amado por alguém”, cuja formulação lógica é “ $\exists y\exists x Axy$ ”.

Quando a transformação de voz ativa em voz passiva, e vice-versa, ocorre relativamente em orações nas quais há a utilização de distintos quantificadores, elas não são logicamente equivalentes. Por exemplo, “Todos amam alguém”, cuja formulação lógica é “ $\forall x\exists y Axy$ ”, e a correspondente oração em voz passiva “Alguém é amado por todos”, cuja formulação lógica é “ $\exists y\forall x Axy$ ”, não são logicamente equivalentes; o mesmo ocorre entre a oração na voz ativa “Alguém ama a todos”, cuja formulação lógica é “ $\exists x\forall y Axy$ ”, e a sua correspondente na voz passiva “Todos são amados por alguém”, cuja formulação lógica é “ $\forall y\exists x Axy$ ”. A explicação para essa mudança no significado lógico reside no fato de que há uma mudança no comportamento do vocábulo “todos”: enquanto que em “Todos amam alguém” o vocábulo “todos” opera permitindo escolhas *independentes*, ou seja, para cada indivíduo pode haver um distinto indivíduo a quem ele ama, em “Alguém é amado por todos” o vocábulo “todos” opera exigindo a *mesma* escolha, ou seja, em relação a cada indivíduo há um mesmo indivíduo amado. A mesma mudança ocorre em “Alguém ama a todos” (*mesma* escolha) e “Todos são amados por alguém” (escolha *independente*). Rigorosamente não se trata de uma mera mudança de papéis entre sujeito e predicado, pelo menos não em sentido lógico, mas de uma mudança mais substantiva. Talvez não devêssemos falar de mudança de voz ativa para voz passiva, e vice-versa, nesses casos.

Considerarei, agora, as situações em que combinamos quantificação e negação.

Parece não haver preferências, quanto à compreensão cotidiana, entre as orações do seguinte par de orações logicamente equivalentes: “Nem todos são politizados”, cuja formulação lógica é “ $\neg\forall x Px$ ”, e “Alguém não é politizado”, cuja formulação lógica é “ $\exists x \neg Px$ ”. O mesmo parece ocorrer entre as orações do seguinte par de orações logicamente equivalentes: “Nem todos amam todos”, cuja formulação lógica é “ $\neg\forall x\forall y Axy$ ”, e “Alguém não ama alguém”, cuja formulação lógica é “ $\exists x\exists y \neg Axy$ ”.

Contudo, parece haver preferências, quanto à compreensão cotidiana, entre as orações do seguinte par de orações logicamente equivalentes: “Não há telepatas”, cuja formulação lógica é “ $\neg\exists x Tx$ ”, é preferível, por ser mais bem compreendida, do que “Todos são não telepatas”, cuja formulação lógica é “ $\forall x \neg Tx$ ”. O mesmo parece ocorrer entre as orações do seguinte par de orações logicamente equivalentes: “Não há quem ame a todos”, cuja formulação lógica é “ $\neg\exists x\forall y Axy$ ”, é preferível, por ser mais bem compreendida, do que “Todos não amam alguém”, cuja formulação lógica é “ $\forall x\exists y \neg Axy$ ”.

As constatações acima apresentadas sugerem que a negação, no escopo de um quantificador universal, gera dificuldades de compreensão, mas o mesmo não ocorre se a negação se encontra no escopo de um quantificador existencial.

Para concluir essa seção, a partir deste ponto discorro sobre um caso de inferência relativa à compreensão de quantificadores. Considere a seguinte inferência:

Alguém não ama ninguém.

∴ Alguém não ama a si mesmo.

Essa inferência é válida, pois se alguém não ama ninguém, ele não ama a si mesmo, uma vez que ele mesmo está incluído entre os potenciais *relata*

da relação “amar”. Mas, ao contrário de uma falácia, que aparenta ser um bom argumento e, de fato, não o é, a minha experiência em sala de aula mostrou que os alunos têm grande dificuldade em reconhecer a validade dessa inferência. Ela é uma boa inferência, mas aparenta ser uma má inferência; talvez pudéssemos denominá-la “antifalácia”.¹² A causa dos alunos considerarem-na inválida, talvez esteja relacionada à presença de elementos pragmáticos intervindo na avaliação: o usual é empregar o verbo “amar” para relacionar distintas pessoas, e não a mesma pessoa. Ou, então, os alunos podem estar considerando que premissa e conclusão tratam de assuntos distintos: a premissa trata do predicado “amar”, enquanto que a conclusão trata do predicado “amar-se”.

5. Considerações finais

Este trabalho privilegiou a dimensão expressiva da lógica em lugar de sua dimensão de cálculo, caminhando no sentido oposto ao tradicionalmente adotado. Um primeiro estudo, motivado por essa abordagem, seria determinar qual o peso de cada uma dessas dimensões na capacitação de um aluno para a leitura e análise lógica do discurso, em particular na sua capacitação para a leitura e análise do discurso filosófico.

Considerando questões mais pontuais, a hipótese segundo a qual orações em que o escopo da negação é menor são mais bem compreendidas do que orações logicamente equivalentes em que o escopo da negação é maior – hipótese postulada com base em anos de ensino de lógica, e requer uma confirmação experimental. Se confirmada essa hipótese, isso constitui uma justificação adicional para a inserção das formas normais, conjuntiva

¹² Outro argumento clássico que poderia muito bem ser caracterizado como uma antifalácia é um argumento da filosofia moral de Leibniz. Ele caracteriza o homem bom (*vir bonus*) como aquele que ama todos os homens, e disso extrai a consequência válida de que há um homem que ama todos os homens bons. Evidentemente a conclusão pode ser vacuamente verdadeira caso não existam homens bons. Consultar faculty.washington.edu/smcohen/120/Chapter13.pdf (Acessado em 25/09/2015).

e disjuntiva, no conteúdo programático da disciplina, pois, nestas formas, a negação é empregada com o menor escopo possível.¹³

Também a hipótese segundo a qual a negação de uma oração existencial é mais bem compreendida do que a sua dual logicamente equivalente, a saber, uma oração em que a negação ocorre no escopo do quantificador universal, também requer uma confirmação experimental. Se confirmada essa hipótese, isso constitui uma boa justificação para a inserção do fenômeno da dualidade e da forma normal de Herbrand no conteúdo programático da disciplina.¹⁴

Finalmente, é simplesmente vexatório para os lógicos que eles não tenham se ocupado sistematicamente de outras expressões sincategoremáticas (palavras lógicas) além dos tradicionais cinco conetivos proposicionais e dois quantificadores. O universo de palavras lógicas empregadas cotidianamente é muito mais rico do que o universo do lógico, restrito por razões de economia. O que este trabalho sugeriu é que, talvez, outros fatores, distintos do fator econômico de escolha de operações lógicas primitivas, possam ser relevantes. Nesse sentido, os estudos dos gramáticos são pontos de partida dos quais não se pode furtar. //

13 A forma normal conjuntiva tem grande importância, porque ela constitui uma representação saliente da informação veiculada pela oração. Sobre este ponto ver: SAUTTER, F. T. "Un tema de Hilbert y Ackermann: formas normales para la prueba de validez". IN: ESQUISABEL, O. M.; SAUTTER, F. T. *Conocimiento simbólico y conocimiento gráfico: historia y teoría*. Buenos Aires: Centro de Estudios Filosóficos Eugenio Pucciarelli, 2013.

14 Para uma exposição de aplicação da forma normal de Herbrand ver: SAUTTER, F. T. "Herbrand e a silogística ampliada". *Philosophos*, v. 20, n. 1, p. 125-144, 2015.

O ENSINO DE LÓGICA E A INTERDISCIPLINARIDADE DO MÉTODO DE INTERPRETAÇÃO NATURAL /

Nastassja Pugliese

1. A lógica no Ensino Médio¹

As escolhas pedagógicas envolvendo a prática da filosofia em sala de aula dependem da compreensão por parte do professor de que a filosofia e sua história estão imbricadas em um paradoxo. Por um lado, a filosofia inclui um conjunto de instrumentos lógicos e de problemas universais de relevância afetivo-psíquica, teórico-intelectual e social que faz dela uma disciplina contemporânea e atual, e sua prática é necessária para o entendimento e o pensar crítico sobre si e sobre o outro. Por outro lado, a filosofia está inscrita na história e possui uma tradição (representada pelas obras clássicas da história da filosofia) que nos permite um acesso aprofundado às diversas dimensões do fazer filosófico e dos problemas filosóficos em suas diversas formas de expressão escrita² ao longo da história. Assim, nós, professores

¹ Na primeira edição do *Workshop de Filosofia e Ensino da UFRGS*, Gisele Secco e eu conduzimos um debate em uma mesa redonda intitulada “A Lógica nos Manuais de Filosofia”. Nesta apresentação, levando em conta os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2012), mapeamos criticamente as determinações do MEC por meio da análise das orientações de ensino de filosofia e da estrutura dos livros didáticos. A intenção da análise crítica dos princípios norteadores do ensino da filosofia no Brasil foi oferecer algumas estratégias práticas para minimizar as limitações às quais o professor está sujeito a fim de gerar condições para a expressão mais plena de sua autonomia em sala de aula. Na análise do *Guia de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD, 2012) selecionamos alguns princípios estabelecidos para a produção e o uso do livro didático para avaliar o lugar dado ao ensino de lógica. Chegamos à conclusão de que não há um espaço reservado para a lógica. A sessão introdutória do presente artigo é uma síntese do trabalho apresentado nesta mesa redonda adicionada de alguns apontamentos que fiz em “Sobre o Ensino de Lógica e Pensamento Crítico”. Ambas apresentações foram realizadas em Julho de 2014, no *I Workshop de Filosofia e Ensino – Sobre o Ensino de Lógica*, na UFRGS.

² O fazer filosófico se expressa em diferentes estilos literários e estruturas de escrita: diálogos, tratados, ensaios, meditações, princípios, aforismos e outros tantos estilos e formas. O estudo da história da filosofia permite a análise dessas estruturas de escrita que já não são mais praticadas nos dias de hoje, mas que possuem fundamental relevância para a compreensão do fazer filosófico.

de filosofia, enfrentamos este paradoxo que, por um lado, nos exige tratar a prática filosófica de modo a-histórico, e que, por outro, exige que a prática filosófica seja constantemente contextualizada no espaço e no tempo. Penso que uma forma de fazer uso dos aspectos positivos de tal paradoxo consiste em mostrar ações de ensino de lógica que contribuam para a sua valorização. Ao adotar a lógica como instrumento das aulas de filosofia, o professor cria condições para que os alunos desenvolvam suas habilidades linguísticas para o raciocínio lógico-abstrato. Este tipo de raciocínio é uma habilidade relevante tanto para o pensar filosófico a partir da tradição quanto para se fazer filosofia sobre temas que nos são relevantes hoje. O estudo da lógica, em sentido amplo, facilita a leitura, a interpretação e a compreensão dos textos clássicos, bem como a construção de argumentos próprios pelo aluno. Esta habilidade de operar com conceitos e símbolos abstratos dentro e para além da linguagem natural tende, por sua vez, a catalizar nos alunos o exercício da autonomia do pensamento. Por isso, a lógica é aliada da prática filosófica tanto dentro quanto fora da sala de aula. Assim, acredito que a melhora ou o desenvolvimento do ensino de filosofia dependa também de um esforço coletivo para a melhora ou o desenvolvimento do ensino da lógica nas escolas e universidades. A necessidade deste esforço deve ser reconhecida na medida em que o ensino da filosofia sem a lógica é tão frágil quanto o ensino da lógica sem a história da filosofia. Entretanto, como vimos nas discussões do Workshop de Filosofia e Ensino da UFRGS desde 2014, há uma escassez de material didático disponíveis para tanto.³ Levando em conta este estado de coisas, me proponho, neste artigo, a oferecer uma mistura de material didático e roteiro de aula interdisciplinar para o ensino de lógica e filosofia. Irei tratar do método de interpretação natural, também conhecido como método de contraexemplos, a fim de mostrar uma estratégia de ensino do conceito de forma lógica e de argumentos inválidos.

³ Esta escassez de que falo se refere aos livros didáticos do ensino médio. Não é costume adotar livros didáticos em cursos de filosofia do nível superior, lê-se originais. O bom hábito da leitura de obras originais poderia, entretanto, vir junto com uma oferta plural e extensa de livros de introdução à lógica. Manuais de lógica podem ser usados como instrumento nas aulas de história da filosofia e/ou em paralelo a elas. E digo isto tanto para o ensino superior quanto médio. Há muito trabalho a ser feito nesta área.

2. A Lógica de predicados

Usaremos aqui a lógica de predicados porque há certos argumentos que sabemos ser válidos mas que sua validade não pode ser demonstrada na lógica sentencial. Por exemplo, sabemos, intuitivamente, que o seguinte argumento é válido: “Todos os personagens de ficção são fruto da imaginação. Dragões são personagens de ficção. Logo, dragões são fruto da imaginação.” Na lógica sentencial a conclusão de que “dragões são fruto da imaginação” não se segue. Na lógica sentencial, estas sentenças são consideradas sentenças simples e por isso não são analisáveis em suas partes. O argumento é do tipo AAA⁴, ou seja, as duas premissas, assim como a conclusão, são proposições categóricas universais afirmativas. Para simbolizar em lógica sentencial precisaríamos de três letras sentenciais distintas e isto já é suficiente para percebermos que ele não é válido. Mas procure realizar o procedimento completo para verificar esta verdade. Represente um argumento em lógica sentencial com três letras sentenciais diferentes (duas premissas e uma conclusão), construa sua tabela de verdade ou tente realizar uma derivação por dedução natural ao modo de Fitch, e veja, agora com clareza e maior grau de certeza, que o argumento é inválido. Entretanto, se pegarmos o mesmo argumento e se analisarmos os componentes das sentenças, seus sujeitos e predicados, poderemos chegar – de um modo dedutivamente válido – à conclusão. Todo A é B. Todo C é A, logo, Todo C é B. Na lógica sentencial tomamos sentenças simples como um todo não analisável, enquanto na lógica de predicados analisamos estas sentenças simples nas partes que as compõe.

⁴ Na lógica aristotélica, classifica-se este argumento como sendo do tipo *Barbara*, um silogismo de primeira figura. Na lógica de predicados, proposições categóricas herdam a mesma classificação (A, I para proposições afirmativas universal e particular, referindo-se às primeiras vogais do verbo latino *affirmo*; e E, O para proposições negativas universal e particular, vogais presentes no verbo *nego*). É preciso lembrar que as relações de subalternação e subcontrariedade no quadrado de oposições na lógica de predicados não tem as mesmas condições de verdade que na lógica aristotélica. A lógica de predicados permite que a classe-sujeito seja um conjunto vazio.

Portanto, já que a lógica de predicados tem poder expressivo maior que a lógica sentencial, iremos trabalhar com a lógica de predicados.

A pergunta pedagógica a ser feita aqui é: mas por que não trabalhar com a lógica categórica, aristotélica, se ela está presente na maioria dos livros didáticos disponíveis? Primeiro porque a formação do professor de filosofia que utiliza a lógica como instrumento em suas aulas não pode prescindir de um estudo sério e aprofundado de lógica de predicados e de lógica intermediária e avançada de modo geral. Segundo, porque como o método de interpretação natural é um procedimento simples, esta torna-se uma boa oportunidade para revermos noções introdutórias de lógica de predicados e para revermos as diferenças básicas entre as duas linguagens simbólicas. Assim, como a estratégia que vou apresentar aqui pode ser facilmente adaptada para a lógica aristotélica, fica para o leitor a tarefa de reconstruir e adaptar os argumentos aqui presentes para sua própria aula. Meu lugar de fala me impede de decidir com um grau de certeza mínimo se a lógica de predicados é ou não adequada para ser ensinada no nível médio. Assumo, portanto, que meu leitor-professor é versado em ambas as linguagens e que é ele que pode e deve escolher qual sistema cabe melhor em seu curso. Corcoran (2016), por exemplo, argumenta que ensinar lógica proposicional aos alunos antes de ensinar outras linguagens é uma estratégia que presta um desserviço aos alunos, pois é um mito de fácil refutação a ideia de que ela é “anterior” ou “primeira”.⁵ Rui Cunha (2010) também argumenta que optar por ensinar lógica aristotélica é uma escolha “pedagogicamente nefasta”,⁶ porque geralmente, esta escolha é pauta-

5 Corcoran argumenta a favor de se ensinar diretamente lógica de predicados de primeira ordem nos cursos de introdução. Entretanto, vale dizer que este artigo de Corcoran é escrito para professores de lógica do Ensino Superior. Ver Corcoran, John. “Logic teaching in the 21st century”. In: *Revista de Argumentación y Retórica*, Universidad de Guadalajara, V.1-1-N1, Enero-Junio 2016, p. 7.

6 Ver Rui Cunha (2010) no artigo <<http://criticanarede.com/logicanosecundario.html>>. Cunha declara que a lógica aristotélica “está obsoleta há mais de um século” e é “cientificamente errada”. Como em seu texto não há razões que expliquem o “cientificamente errada” e como precisaríamos definir o que Cunha chama de “ciência” antes de decidir sobre a verdade de sua afirmação, não entrarei nessa discussão. Mas é importante lembrar que um sistema obsoleto é um sistema que ou não funciona mais ou que está fora de uso. É claro que o caso da lógica aristotélica é o segundo. Ela está fora de uso justamente pelas razões que apresentei no primeiro parágrafo desta seção: a lógica de

da no desconhecimento, por parte do professor, da lógica de predicados. Concordo com Cunha (2010) que esta não é uma boa razão para a escolha de adoção de um sistema. Entretanto, consideradas as restrições de meu lugar de fala,⁷ acredito que a lógica proposicional ou sentencial é mais adequada aos fins do Ensino Médio pela simplicidade de seu aparato formal. Saliento que por lógica proposicional ou sentencial, entendo a formulação medieval-moderna da lógica aristotélica. Ou seja, lógica aristotélica só é sinônimo de lógica proposicional ou sentencial, quando, por lógica aristotélica, entendemos o sistema formal derivado da metafísica da lógica de Aristóteles presentes no Órganon (*Categorias, Analíticos Primeiros, Analíticos Posteriores, Tópicos, Refutações Sofísticas e Da Interpretação*). Finalmente, lógica aristotélica, como eu entendo aqui, não se reduz a um conjunto de informações técnicas ou a um conjunto de narrativas históricas sobre a origem da lógica e seu uso como instrumento das ciências empíricas e teóricas. Lógica proposicional ou sentencial⁸ é lógica aristotélica formalizada. Neste sentido, ensinar lógica proposicional não é um desserviço,

predicados tem mais poder expressivo que a lógica aristotélica. Há outras questões técnicas relativas ao quadrado de oposições que também estão em jogo, como a questão da implicação existencial. Mas, de todo modo, as limitações da lógica aristotélica não são suficientemente grandes para nos impedir de utilizá-la no ensino médio para fins de sensibilização dos estudantes secundaristas. Acredito que estas limitações a tornam interessante para determinado propósito dado que o sistema é mais simples e exige um menor aparato formal e técnico. A lógica aristotélica ou a proposicional é parte da lógica básica e, deste modo, não pode ser considerada como obsoleta, mas como fonte de problemas genuínos que são até hoje analisados em filosofia da lógica (ver, por exemplo, Stephan Read "Aristotle and Lukasiewicz on Existential Import", 2013). O erro que não podemos cometer é o de escolher ensinar lógica aristotélica por desconhecimento ou ignorância da lógica de predicados. Devemos ser versados em ambos sistemas dedutivos e nossa escolha pedagógica deve se pautar no que é mais apropriado para um grupo discente determinado e não ser movida por ignorância, como bem salienta Cunha (2010).

7 Minha experiência com o ensino de lógica se restringe ao ensino superior. No momento presente, ensino lógica simbólica em uma universidade americana, para grupos de alunos de graduação em disciplinas variadas, incluindo filosofia. Apesar de eu ter feito estágio docente no Brasil, em escola pública, em turma do ensino médio, não tive a oportunidade de ensinar lógica neste contexto.

8 Escolho utilizar "lógica proposicional ou sentencial" porque a discussão acerca da existência de proposições *versus* o tratamento da descrição apenas como sentenças (objetos sintáticos) é extensa, filosoficamente rica e complexa. Por isso, esta não é uma discussão sobre a qual posso ou desejo me posicionar no momento. De qualquer modo, esta discussão é irrelevante para o presente assunto dado que o sistema dedutivo é o mesmo. Deixo, entretanto, registradas as suas definições. Uma sentença é uma frase que expressa alguma proposição que é verdadeira ou falsa. Uma proposição é tudo aquilo que pode ser afirmado ou negado, dados os estados de coisas existentes no universo de discurso.

mas uma contribuição ao desenvolvimento linguístico e cognitivo daquele que aprende, e uma vantagem para o professor, por ela ser mais imediatamente acessível no processo de aprendizagem.⁹ Além disso, ensinar lógica aristotélica e tomá-la como objeto de conhecimento filosófico é tarefa tão séria e importante quanto a construção de novos sistemas dedutivos com características modais e axiomáticas impressionantes. Ou seja, devemos estudar lógica aristotélica não por uma mera curiosidade histórica, mas para podermos compreender o que é a lógica e para continuarmos a desenvolvê-la em novas direções. Por isso, continuar a estudar e ensinar lógica aristotélica é um dever do aprendizado lógico-filosófico.

3. Forma lógica e a noção de validade

As noções de forma lógica e validade são noções fundamentais no ensino de lógica básica. Sem a compreensão destas duas noções centrais, não se avança na aprendizagem da lógica como instrumento do pensamento. Isto porque, a lógica simbólica estuda as formas lógicas ou, no caso da lógica básica, as estruturas dos argumentos.¹⁰ A forma lógica¹¹ de um argumento em lógica de predicados deve ser compreendida como constituída de dois

9 Para uma defesa do ensino da lógica de predicados para alunos de Ensino Médio, ver o artigo de Artur Polonio (2009) no site Crítica da Rede: <<http://criticanarede.com/ensinarlogica.html>>. O artigo de Artur Polonio é a comunicação “O Lugar da Lógica no Ensino Secundário” apresentada na Universidade de Coimbra em 2009. Devemos, portanto, contextualizar esta defesa e levar em conta que ela é um posicionamento frente à estrutura curricular do ensino de Filosofia em Portugal. Assim, ressalvas devem ser feitas já que o currículo europeu e o currículo brasileiro não são o mesmo e foram construídos em momentos distintos e no contexto de sistemas de educação também bastante diferentes. A filosofia está presente no ensino secundário em Portugal desde o século XVI com a entrega, pelo rei D. João III, do Colégio das Artes aos jesuítas. Ver João Boavida e Anne Schippling em “A Filosofia no Ensino Secundário em Portugal: Tradição, Modernidade e Pós-Modernidade” em *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 18, n.7/8, jul./ago. 2008.

10 Kneale & Kneale (1962) abrem a obra *O Desenvolvimento da Lógica* com a seguinte definição: “a lógica se ocupa dos princípios de inferência válida”. Ver também a defesa de Frank Thomas Sautter (2011) para quem conjuntos desestruturados de proposições, e não os argumentos, são o objeto primário da lógica.

11 Os conceitos e definições que utilizo neste trabalho são todos preliminares e precisam ser explorados em outros artigos para maior precisão. Para maiores esclarecimentos sobre a noção de forma lógica ver o livro *Philosophy of Logic* de W.V. Quine e o *Logical Forms* (Part II) de Oswaldo Chateaubriand.

tipos de relação: a relação entre as funções predicativas que compõem uma sentença bem-formada determinando a estrutura de uma única sentença qualquer, e a relação entre as sentenças tomadas como um conjunto que, por sua vez, indica a forma geral do argumento.¹² Pelo fato de que o objeto da lógica simbólica são as formas e não o conteúdo semântico das sentenças ou conjunto de sentenças, ela também é chamada de lógica formal ou dedutiva.¹³ Na lógica dedutiva há, portanto, apenas dois tipos de argumentos: os argumentos com forma válida (que são os argumentos válidos ou “bons”) e os argumentos sem forma válida (que são os argumentos inválidos ou “ruins”). Na lógica formal, só considera-se os argumentos válidos ou inválidos pois a validade é uma propriedade relativa à forma lógica do argumento. Por isto, a análise filosófica ou científica de um argumento é muito mais complexa do que a determinação de sua forma lógica e verificação de sua validade. A validade é apenas uma das propriedades que fazem um argumento ser um argumento bom em um determinado contexto. Um argumento dedutivamente válido é um argumento no qual é impossível que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa. Esta propriedade é uma propriedade formal.¹⁴ Ou seja, dizer que um argumento é válido é dizer que ele possui uma forma tal que, se as premissas verdadeiras forem verdadeiras, é impossível que a conclusão seja falsa. Portanto, é a forma do argumento que determina sua validade lógica. Como o conteúdo semântico das sentenças é irrelevante

12 Estas relações na lógica aristotélica formam as figuras e os tipos de silogismos válidos.

13 A dedução é uma relação de inferência presente nos argumentos com forma válida. A lógica simbólica também tem como objeto sistemas formais e modelos de interpretação. Em geral, o estudo de sistemas formais e modelos de interpretação ocorre em disciplinas específicas de lógica avançada chamadas, respectivamente, de Sistemas Dedutivos e Teoria de Modelos.

14 Segundo Arthur (2013), esta formulação de validade como propriedade sintática baseada nas regras primitivas e derivadas que constituem um sistema formal é parte da distinção feita em teoria dos modelos entre validade formal e validade semântica. O sentido que adoto “validade” é referindo-me à validade formal. Há outros modos de tratar a validade. Um modo mais geral, com formulação atribuída à Crisipo, define como argumento válido aquele em que é incompatível aceitar todas as premissas e ao mesmo tempo negar sua conclusão. A diferença é que a formulação de Crisipo envolve contexto de fala, de enunciação, implicaturas conversacionais e conteúdo material das sentenças, sendo, portanto, uma definição sintático-semântica. Ver Arthur, Richard T.D. *Natural Deduction. An Introduction to Logic with Real Arguments, a Little History, and Some Humour*. Broadview press, 2013.

para a determinação de sua estrutura formal, não interessam para a lógica simbólica as propriedades semânticas como, por exemplo, a cogência, a consistência e a força indutiva.

Há duas dificuldades no aprendizado do conceito de validade que os alunos que nunca estudaram lógica enfrentam. A primeira vem do uso corriqueiro, não técnico, não filosófico da palavra “válido”. E a segunda vem da dificuldade de se intuir a diferença entre conteúdo semântico e forma lógica, mesmo depois de oferecidos exemplos e explicações. Como o vocábulo “válido” é empregado no discurso cotidiano, não é fácil fazer o aluno compreender e adotar o sentido técnico de “válido”. Não é fácil porque em ambos os casos, tanto no sentido técnico quanto no sentido cotidiano, “válido” é empregado como uma propriedade positiva de um argumento. De acordo com o uso comum, “válido” é todo argumento que merece alguma atenção por seu conteúdo ter algum grau de verdade, algum valor persuasivo ou legal, alguma força ou apelo qualquer. Quando usamos “válido” no sentido técnico, queremos nos referir a uma característica específica do argumento em questão. O argumento em questão merece atenção não por seu valor persuasivo ou pelo grau de verdade de seu conteúdo, mas pela propriedade que está presente em sua forma ou estrutura. O conceito técnico de validade, portanto, depende do conceito de forma lógica. Assim, a primeira e a segunda dificuldade de aprendizagem que podemos perceber nos alunos que estão aprendendo os fundamentos básicos da lógica estão relacionadas. Qualquer método de ensino da noção de validade que enfrentar a primeira dificuldade (a compreensão da noção técnica de validade e sua diferença em relação ao sentido cotidiano), deve imediatamente enfrentar também a segunda dificuldade (conseguir intuir a diferença entre conteúdo semântico e forma lógica). Por isso, o método de interpretação natural para a construção de contraexemplos à validade é uma boa opção pedagógica. O método permite a utilização de conteúdos com os quais os alunos já estão familiarizados,¹⁵ o que o torna acessível e eficaz.

15 Corcoran (2016) afirma que seu objetivo principal ao ensinar lógica é “conectar os estudantes com a realidade da lógica e não doutriná-los com as opiniões de lógicos famosos ou testá-los nas

4. Métodos de prova na Lógica de Predicados

Como falamos anteriormente, há dois tipos de argumento na lógica dedutiva: argumentos válidos e inválidos. Para descobrirmos qual é qual, podemos fazer uso de dois tipos de prova: as provas sintáticas e as provas semânticas. As provas sintáticas¹⁶ são puramente simbólicas. Por meio do uso de regras de reconstrução e de inferência¹⁷ (que incluem as regras de introdução e de eliminação), demonstramos que uma certa sentença segue logicamente de outras construindo uma prova (um encadeamento de sentenças) que preserva a verdade das premissas. Estas provas sintáticas (como a derivação por dedução natural conforme a notação de Fitch) demonstram a validade da forma do argumento em questão. Entretanto, nem sempre conseguimos oferecer uma prova ou realizar uma derivação. Isto não quer dizer, porém, que o argumento seja inválido. Um argumento só pode ser considerado inválido quando temos uma demonstração, ou apresentamos uma instância na qual as premissas são verdadeiras e a conclusão falsa. Outro ponto a ser

manipulações simbólicas mais recentes” (p. 5). Com isso, ele argumenta que “antes que qualquer lógica seja discutida em sala de aula, algum conteúdo com o qual o estudante esteja familiarizado deve ser apresentado, se não um conteúdo que o aluno esteja familiarizado, então um que seja útil e de fácil entendimento”. Sobre quais seriam estes conteúdos, Corcoran enumera: “Eu tenho em mente a aritmética, a álgebra (ou a análise), geometria, teoria de conjuntos, teoria de classes, teoria de cordas (sintaxe), zoologia, botânica, e, talvez paradoxalmente, a própria lógica” (p. 5). Corcoran se refere, é importante lembrar, à construção de um programa e de uma aula em um curso de introdução à lógica na universidade. Entretanto, o ponto nesta discussão que considero importante é o seguinte: lógica se aprende melhor quando levamos em consideração exemplos ou casos que podem ser analisáveis em sua estrutura. Quanto mais próximo da realidade do aluno forem os exemplos, mais importante e útil o estudo da lógica parecerá para ele. E é isso o que queremos.

16 A estrutura básica da lógica de predicados, ou seja, sua gramática, é a seguinte: Operadores sentenciais, nomes, constantes individuais, variáveis individuais, quantificadores (existencial e universal), funções proposicionais, constantes de predicado e sinais de pontuação. Com estes elementos podemos construir os seguintes tipos de sentença: sentenças singulares, sentenças quantificadas (universais e existenciais), sentenças categóricas quantificadas e compostos vero-funcionais com fórmulas quantificadas como componentes. Os argumentos de que vamos tratar aqui são silogismos constituídos de proposições categóricas quantificadas e suas variações. Sabendo a sintaxe, somos capazes de construir um número infinito de sentenças e já podemos exercer nosso raciocínio simbólico. Entretanto, saber apenas a sintaxe da lógica de predicados não é suficiente. É importante também sabermos aplicar este conhecimento (e os conhecimentos que dele podemos derivar) a casos concretos, ou seja, a argumentos em linguagem natural.

17 Em inglês chamam-se *replacement rules* e *inference rules*. Há também as regras de introdução e de eliminação, que são as regras básicas dos operadores. As referências que faço aqui são relativas ao manual de Virginia Klenk, o livro *Understanding Symbolic Logic* (2008).

salientado é que só há procedimento de decisão para a lógica de predicados monádicos.¹⁸ A lógica de predicados monádicos pode ser traduzida para a lógica sentencial e suas fórmulas podem ser testadas com métodos como o tableaux semântico ou a tabela de verdade. Logo, como iremos operar com a lógica de predicados monádicos, temos como determinar as condições para a validade e invalidade de argumentos e oferecer provas e demonstrações das propriedades correspondentes.

Para demonstrar que um argumento é inválido devemos apelar para as provas semânticas. As provas semânticas, ao contrário das sintáticas, são provas que dependem da determinação de significados para as letras de predicados constituintes das estruturas das sentenças. Nestas provas (método de interpretação natural e método do universo modelo) construímos contraexemplos para a validade, ou seja, interpretamos o argumento simbolizado de modo a construir uma instância em que as premissas são verdadeiras e a conclusão falsa. Este método, para ser útil, deve ser limitado à lógica de predicados monádicos. Importante salientar que este método, entretanto, não é mecânico como as tabelas de verdade. Ele exige intuição lógico-matemática, criatividade e capacidade analítico-relacional.

5. O método de interpretação natural

O método de interpretação natural é uma prova semântica por construção de contraexemplo. Este método tem quatro passos. Primeiro, simbolizamos o argumento que se encontra em linguagem natural para determinar sua forma lógica. Segundo, determinamos um universo de discurso ou um domínio de interpretação. O terceiro passo é reinterpretar as letras de predicado atribuindo a elas funções proposicionais que façam sentido dentro do domínio. Ou seja, escolhemos predicados que façam parte

¹⁸ O método de interpretação natural não pode ser aplicado em todos argumentos que podem ser construídos em lógica de predicados. Argumentos muito complexos tornam o procedimento incerto, já que a construção de interpretações depende da criatividade e imaginação. Outro fator mais importante que contribui para a limitação do método é o fato de não haver procedimento de decisão para lógica de predicados.

do universo de discurso estabelecido. A escolha de predicados (funções proposicionais) deve ser feita de modo tal que a interpretação resultante seja uma instância do argumento que tenha premissas verdadeiras e conclusão falsa. Esta instância, se encontrada, é um contraexemplo, uma demonstração de que o argumento é inválido. Finalmente, o último passo é reescrever, em linguagem natural, a instância da forma do argumento que apresenta clara e objetivamente o contraexemplo.

Assim, para demonstrarmos que um argumento é inválido, precisamos primeiro determinar sua forma lógica e depois tentarmos encontrar uma instância desta forma (uma interpretação) em que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa. Depois de estabelecida a forma, temos que usar a criatividade, pois não há regras sistemáticas para se construir uma interpretação que demonstre que um argumento é inválido. Por isso, manuais de lógica como o de Klenk (2008) descrevem o segundo passo do método de interpretação natural, a escolha do universo de discurso, como um passo arbitrário, em que podemos (e de fato podemos) escolher qualquer universo de discurso que nossa imaginação consiga construir. Klenk (2008) descreve:

você pode tomar como domínio qualquer conjunto de objetos, incluindo o universo inteiro (o domínio universal), mas é mais fácil encontrar contraexemplos quando nos restringimos a um conjunto específico como por exemplo o universo dos humanos, dos animais ou dos números.¹⁹

O problema de se utilizar universos de discurso arbitrários em que as letras de predicado dependam da extensão criativa e imaginativa de quem exerce a interpretação natural é que na aplicação do método não há espaço para a justificação da verdade e falsidade das premissas. Para que o método funcione, devemos ter algum grau de certeza de que o conteúdo semântico das premissas é verdadeiro e, o da conclusão, falso. Entretanto, o ensino da interpretação natural enquanto método de prova deve se restringir – inicialmente – à determinação da estrutura lógica do argu-

¹⁹ Klenk (2008) p. 301.

mento e sua invalidez. Assim, quanto mais objetivo e universalmente determináveis forem os objetos do domínio, melhor este domínio funcionará como exemplo ilustrativo do método.²⁰

Aqui saliento que vale apresentar para o aluno argumentos em linguagem natural que não sejam obviamente inválidos. Como a parte principal do método é fazer o aluno intuir a forma lógica do argumento, se começarmos por apresentar um argumento que é obviamente inválido por causa da verdade material das premissas e da falsidade da conclusão, não há garantias de que houve, por parte do aluno, a compreensão da diferença entre sintaxe e semântica, entre forma lógica e conteúdo dos argumentos. Vejamos alguns exemplos:

Todo político é corrupto.

$(\forall x) (Px \supset Cx)$

Há ao menos um homem que não é corrupto.

$(\exists x)(Hx \cdot \sim Cx)$

Logo, há também ao menos um político que não é homem.

$/ \therefore (\exists x)(Px \cdot \sim Hx)$

Todos os professores merecem aumento.

$(\forall x) (Px \supset Ax)$

Sabrina não é professora.

$\sim Ps$

Logo, ela não merece aumento.

$/ \therefore \sim As$

20 Por outro lado, o fato de podermos tomar como domínio qualquer conjunto de objetos torna o método propício para a prática de exercícios que misturam lógica formal, interpretação de texto filosófico e prática de argumentação. É só em um contexto em que há oportunidade de se discutir o significado filosófico das funções predicativas e sua relação com os objetos de predicação (classes ou sujeito do predicado) que a exploração de universos de discurso variados torna-se interessante. Portanto, é importante salientar que a importância pedagógica do método não se reduz ao ensino das noções de forma lógica e validade, mas pode também servir como exercício de análise de argumento.

Estes argumentos são construídos de tal forma na linguagem natural que eles parecem bons, já que todas as sentenças do argumento (premissas e conclusão) podem ser verdadeiras ao mesmo tempo. Ou seja, estas sentenças formam um conjunto consistente. Entretanto, um argumento não pode ser considerado válido se em uma de suas interpretações ele apresentar premissas verdadeiras e conclusão falsa. A validade é um propriedade que exclui uma possibilidade dentre várias combinações possíveis de valores de verdade para as premissas e conclusão, qual seja, em um argumento válido é impossível que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa. Por isso, é preciso verificar se a forma do argumento permite ou não uma interpretação que demonstre sua invalidez. Deste modo, temos agora que verificar se a forma dos argumentos acima permite gerar um caso de argumento com a mesma forma em que as premissas são verdadeiras e a conclusão é falsa.²¹

6. A escolha do universo de discurso e o caráter interdisciplinar do ensino de lógica

Como descrito anteriormente, uma vez estabelecido o domínio, escolhemos então as funções proposicionais que serão atribuídas às constantes de predicado. Estas funções devem estar relacionadas ente si e ser aplicáveis aos elementos do universo de discurso. E, é claro, é preciso que a interpretação que iremos construir seja realmente uma instância da forma do argumento em questão. O passo mais importante no estabelecimento de uma interpretação a fim de se demonstrar que um argumento não é válido é atribuir funções proposicionais a constantes de predicado de modo a termos certeza de que a instância construída é tal que suas premissas são verdadeiras e a conclusão falsa. E é aqui que o tema da interdisciplinaridade no ensino de argumentos se coloca.

²¹ Para isso é preciso saber determinar as condições de verdades das sentenças. Ao apresentar o método para o aluno, devemos a relembrar as condições de verdade das sentenças e exercitar, principalmente, sob quais condições a conclusão é falsa.

Como a lógica está interessada na forma dos argumentos, o conteúdo semântico das sentenças que compõem a sua estrutura é irrelevante para os fins da lógica. Por exemplo, quando estudamos um argumento como este do qual falamos anteriormente: “Todos os professores merecem aumento. Sabrina não é professora. Logo, ela não merece aumento”, não estamos interessados em saber se Sabrina é ou não é professora, se ela, como profissional, merece ou não um aumento. Esse mesmo argumento poderia ser reescrito com conteúdo semântico advindo de qualquer disciplina. Por exemplo, do português: “Todos os substantivos femininos precedidos de preposição exigem crase. ‘Cavalo’ não é um substantivo feminino precedido de preposição. Logo, ‘cavalo’ não exige crase.” Ou então da geografia: “Todas as ilhas são pedaços de terra cercados de água por todos os lados. A península de Marambaia não é uma ilha. Logo, ela não é um pedaço de terra cercado de água por todos os lados”. Ou ainda da química: “Todos os benzenos são compostos de carbono e hidrogênio. O sal de cozinha não é composto de carbono e hidrogênio. Logo, ele não é um benzeno”. Esta característica é uma vantagem interdisciplinar do ensino de lógica. Podemos adaptar o ensino da lógica formal ao ensino de outras disciplinas do currículo escolar.

Entretanto, estes exemplos vindos de disciplinas empíricas em que o valor de verdade das sentenças depende ou do conhecimento do significado de um conceito específico ou do modo como os cientistas interpretam o mundo real, não são eficazes para a introdução do método. Isto porque, as controvérsias empíricas ou as disputas pelo estabelecimento de certa convenção tornam as condições de verdade das sentenças vulneráveis e relativas a certo contexto. Enquanto os livros de lógica estimulam o uso de exemplos vindos de diversos contextos sem levar em conta o prejuízo que uma má escolha do universo de discurso possa causar ao método (Klenk, Baronett, por exemplo), há autores como Mortari (2001) que consideram este método de construção de contraexemplos por estabelecimento de interpretações semânticas inadequados para os fins da lógica e defende que ele não deve ser muito enfatizado. Mortari (2001) diz:

A questão toda tem a ver com o fato de que a lógica não procura determinar se as premissas e a conclusão de um argumento são, de fato, verdadeiras. A única coisa que interessa é: se as premissas fossem verdadeira, a conclusão também seria? Por conseguinte, precisamos de alguma coisa que nos permita interpretar fórmulas e determinar sua verdade ou falsidade em todos os casos possíveis, e não apenas em relação aos fatos, ao mundo real. Essa coisa de que necessitamos é uma interpretação formal, ao invés daquela maneira informal de atribuir significados que vimos acima. (p.124, Introdução à Lógica.)

Mortari (2001) considera que este método de interpretação não é eficaz porque quando adicionamos sentido a sentenças formalizadas, as condições de verdade destas sentenças passam a ser menos bem estabelecidas (dependendo das experimentações científicas já realizadas até o momento, das coisas que já observamos e das convenções que são mais bem aceita)²² e tornam-se de difícil determinação prejudicando o trabalho da lógica. Entretanto, não é necessário abandonarmos o método de interpretação natural por construção de contraexemplo por esse motivo. Principalmente no contexto do Ensino Médio, no qual a lógica tem uma função mais ampla do que o exercício das capacidades simbólico-matemáticas dos alunos, servindo também para ensiná-los capacidade analítica e crítica, o método é bastante importante. Assim, proponho que seu uso seja restrito à sua intercessão disciplinar com a matemática. Deste modo, as condições de verdade das sentenças construídas serão mais bem estabelecidas pois herdarão as características das verdades matemáticas: claras, distintas, objetivas e universais. Claro que mesmo a matemática pode estar sujeita a críticas mais ou menos semelhantes as das ciências empíricas, mas o uso que faremos da matemática é restrito à sua camada mais elementar e por isso menos problemática neste sentido.

22 As disciplinas empíricas não possuem verdades incontestáveis, pois ainda que construídas a partir de hipóteses elas não descrevem precisamente todos os casos possíveis. Sempre podemos esperar um contra-exemplo à uma lei qualquer da natureza.

7. As vantagens do ensino interdisciplinar da lógica com a matemática

Portanto, defendo que o ensino do método de contraexemplos por interpretação natural é mais eficaz quando o universo de discurso é preestabelecido como o conjunto dos números inteiros não negativos. Assim, alguns exemplos das funções proposicionais que utilizaremos são: x é par, x é ímpar, x é múltiplo de três, x é múltiplo de dois, x é primo, x é maior que zero, etc. O interessante deste exercício é que, por meio dele exercitamos o raciocínio matemático sintético no qual o aluno precisa estabelecer relações entre as propriedades fundamentais dos números inteiros não negativos²³.

Agora vamos então à aplicação do método de interpretação natural com o uso dos números inteiros não negativos como domínio. No argumento que utilizamos anteriormente:

Todos os professores merecem aumento.

$(\forall x) (Px \supset Ax)$

Sabrina não é professora.

$\sim Ps$

Logo, ela não merece aumento.

$\therefore \sim As$

Para aplicar o método temos que atribuir significado a Px e a Ax de modo que as premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa. Lembrando que

²³ O conjunto dos números inteiros não negativos é coextensivo ao conjunto dos números naturais. Poderíamos escolher o domínio como os “números naturais”, mas estaríamos perdendo mais uma oportunidade de esclarecer conceitos e relações da matemática. Ao usarmos o conjunto dos inteiros não negativos, podemos construir funções predicativas que fazem parte do conjunto dos inteiros (como por exemplo, x é menor que -10), mas que não são instanciadas por nenhuma constante do conjunto. Se usássemos o conjunto dos números naturais, teríamos uma menor diversidade de funções predicativas.

dado que o nosso universo de discurso são os números inteiros não negativos, nossas funções proposicionais devem ser consistentes com as propriedades possíveis deste domínio.

Opção 1: Px: x é múltiplo de quatro; Ax: x é múltiplo de dois; s = dois

Todo múltiplo de quatro é múltiplo de dois.

Dois não é múltiplo de quatro.

Logo, dois não é múltiplo de dois.

Opção 2: Px: x é múltiplo de nove; Ax: x é múltiplo de três; s = seis

Todo múltiplo de nove é múltiplo de três.

Seis não é múltiplo de nove.

Logo, seis não é múltiplo de três.

Podemos variar os tipos de argumento utilizando diferentes proposições categóricas quantificadas. Veja alguns outros exemplos:

Todos os comunistas são a favor da construção de hospitais públicos. Todos os socialistas são a favor da construção de hospitais públicos. Logo, todos os socialistas são comunistas.

Formalizando:

$(\forall x) (Cx \supset Hx)$

$(\forall x) (Sx \supset Hx) / (\forall x) (Sx \supset Cx)$

opção: Cx: x é múltiplo de seis, Hx: x é múltiplo de três, Sx: x é múltiplo de nove.

Todo múltiplo de seis é múltiplo de três

Todo múltiplo de nove é múltiplo de três

Logo, todo múltiplo de nove é múltiplo de seis.

Todo político é corrupto. Há ao menos um homem que não é corrupto. Logo, há também ao menos um político que não é homem.

$(\forall x) (Px \supset Cx)$

$(\exists x)(Hx \cdot \sim Cx) / (\exists x)(Px \cdot \sim Hx)$

Opção: Px: x é múltiplo de dois, Cx: x é divisível por dois, Hx: x é maior ou igual a zero

Todo múltiplo de dois é divisível por dois.

Existe um número que é maior ou igual a zero e não é divisível por dois.

Existe um múltiplo de dois que não é maior ou igual a zero.

Finalmente, a estratégia de escolha do domínio de interpretação e a opção pela utilização do conjunto dos inteiros não negativos tem diversas vantagens pedagógicas. Nos objetivos do ensino de lógica, a estratégia permite ao estudante ver com clareza a diferença entre forma do argumento e conteúdo semântico de sentenças. Ainda, como proposições matemáticas possuem condição de verdade bem definidas, o problema do critério de verdade do conteúdo semântico é deixado de lado e o aluno pode compreender melhor as condições de verdade das formas das sentenças quantificadas. O caráter interdisciplinar do método e sua intercessão com a matemática traz um importante ganho pedagógico: o aluno transfere conhecimento de uma área para a outra. Este método exige que o conhecimento de álgebra elementar seja aplicado em um contexto descritivo, linguístico e analítico. Este esforço não é realizado nas aulas de matemática, porque nelas, os alunos são estimulados a trabalhar com números e não com a descrição linguística de suas propriedades. Por isso, o ensino deste método tem benefícios que vão além da aula de filosofia. Com isso, criamos oportunidade de interdisciplinaridade com a matemática sem tomar lugar de exercícios que dela são próprios, mas gerando exercícios que apelam para a expressão linguística da matemática. Com o uso dos inteiros não negativos como universo de discurso, minimizamos o impacto da crítica e ganhamos razão para utilizar este método informal que exercita o raciocínio analítico bem como a criatividade e o engenho. De fato, acredito que temos razões suficientes para adotar a presente estratégia como alternativa às direções oferecidas nos livros didáticos disponíveis tanto em língua portuguesa como em língua inglesa. //

Referências

- ARTHUR, Richard T.D. *Natural Deduction. An Introduction to Logic with Real Arguments, a Little History, and Some Humour*. Broadview press, 2013.
- BARONETT, Stan. *Logic*. Second Edition. Oxford University Press, 2012.
- BERGMANN, Nelson and Moor. *The Logic Book*. Prentice University Press. 2014.
- BOAVIDA, João; Schippling, Anne. “A Filosofia no Ensino Secundário em Portugal: Tradição, Modernidade e Pós-Modernidade”. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v.18, n.7/8, jul/ago.2008.
- BOOLE, George. *An Investigation of The Laws of Thought on Which are founded the mathematical theories of logic and probabilities*. Dover Publication, 1958.
- CARNAP, Rudolf. *Introduction to Symbolic Logic and its Applications*. Dover Publication, 1958.
- CHATEAUBRIAND, Oswaldo. *Logical Forms part II - Logic, Language, and Knowledge*. Coleção CLE, 2005.
- CORCORAN, John. “Logic teaching in the 21st century”. In: *Revista de Argumentación y Retórica*, Universidad de Guadalajara, V.1-N1, Enero - Junio 2016.
- KLENK, Virginia. *Understanding Symbolic Logic*. Fifth Edition. Prentice Hall, 2008.
- KNEALE, William; Kneale, Martha. *The Development of Logic*. Clarendon Press, 1962.
- MATES, Benson. *Elementary Logic*. Second Edition. Oxford University Press, 1972.
- MORTARI, C. *Introdução à Lógica*. Editora Unesp, 2001.
- NOVAES, Catarina Dutilh. “Reductio ad absurdum from a dialogical perspective” in *Philosophical Studies*, April, 2016.
- SAUTTER, Frank Thomas. “Teoria Pura da Lógica” em *Natureza Humana*

DISCIPLINARIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE: o ensino de filosofia num contexto de crise de referenciais /

Marta Vitória de Alencar

1. Integração dos saberes e interdisciplinaridade

A pós-modernidade tem sido apontada como a falência dos ideais da modernidade. Os poderes reguladores enfraqueceram (família, religião, Estado) e a autoridade moral foi destituída de legitimidade. A forma de fundamentar os valores mudou. Saímos do campo da autoridade para passar para o campo da argumentação subjetiva. Vivemos numa situação cultural em que predomina a dispersão, a multiplicidade e a heterogeneidade discursiva. Na pós-modernidade vigoraria o dissenso, ficando o consenso num horizonte inatingível. Não existiriam mais verdades absolutas, universais. Juntamente com o desaparecimento da autoridade, teriam desaparecido noções universais, tais como gosto, justiça, bem e mal. Se não desapareceram por completo, pelo menos podemos afirmar que estão em crise e não há mais critérios inabaláveis a partir dos quais os homens possam avaliar o mundo. Essa imagem de nossa época de alguma forma figura um mundo em vertigem, manifestação de desorientações.

A utilização do termo pós-modernidade tem a função de localizar nossa discussão sobre ensino de filosofia num contexto socialmente elaborado. O objetivo é esboçar um ambiente no qual está inserida uma discussão que circula pela Educação como se fosse algo consolidado: tempos de crise. A solução para a crise: interdisciplinaridade.

Ora, o que se chama de pós-modernidade não seria outra coisa senão o aprofundamento da própria modernidade, sentido como fragmentação e,

como efeito, observa-se a instalação da crença de que algo se perdeu e precisa ser resgatado. A pós-modernidade seria a busca de uma identidade perdida, a recuperação de um elo outrora existente no mundo. A Educação vê nessa imagem a necessidade da superação da fragmentação dos saberes de modo a reatá-los e devolver ao nosso tempo os elos perdidos que dotavam a vida humana de sentido.

A perda de um solo firme teria tido início no processo transformador que caracterizou o mundo pela queda do Antigo Regime, período que a história costuma delimitar como modernidade. No ensaio “O que é Autoridade?”¹ Hannah Arendt remonta ao contexto em que a palavra teria sido forjada. Sua intenção é buscar seu significado e caracterizar as condições nas quais ele fora criado, bem como apresentar os elementos, não só constitutivos, mas que davam sustentação à noção de autoridade. Arendt nos indica que, no mundo da Antiguidade romana, tradição, religião e autoridade constituíam uma tríade, isto é, onde existisse uma existiriam as demais, como elementos que guardavam o passado daquela sociedade.

Afirma Arendt:

[...] o passado era santificado através da tradição. A tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto a tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intacta [...].²

Somente com a modernidade, no projeto iluminista, aparece a crítica à tradição de forma sistemática. Podemos dizer, ainda que de modo relativo, que, tendo a modernidade rompido com a tradição, esvaiu-se a noção de autoridade que estava na fundação das instituições até então existentes.

Portanto, talvez seja razoável considerar, que a falta de sentido hoje percebida não seja meramente sintoma da ausência de sentido, ou mesmo de

1 ARENDT, Hannah. *Entre passado e futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 221-247.

2 Idem, p. 166.

autoridade, mas sinal de que o projeto iluminista fracassou. A totalização pretendida pelos iluministas não teria se efetivado tal como fora imaginada e, talvez, como reação inconformada, o que aparece, na forma de discurso hegemônico, é a crise enquanto manifestação de incompreensão ou insatisfação.

A escola pública, sobre a qual se debruçam os intelectuais da Educação, é figurada como espaço de atividade política, expressão de uma vontade de restauração de uma ordem perdida, de uma democracia não alcançada, de uma cidadania esperada que possa ser engendrada no interior das atividades escolares.

Na Educação, podemos observar um movimento que tenta dar conta dessa insatisfação por meio de projetos político-pedagógicos que teriam a preocupação de integrar o conhecimento, fazendo uso do conceito de interdisciplinaridade, bem como preparar o aluno para o resgate e compreensão críticos da tradição. Mais à frente, para ilustrar essa vontade de integração, apresentarei um estudo de caso: o curso de filosofia da Escola da Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, EA-FE/USP (2001-2011),³ que ainda hoje se vê inserido no mesmo contexto pedagógico, posto que a escola mantém o mesmo projeto pedagógico. Nele poderemos identificar essas questões, além de observar alguns obstáculos enfrentados para que a integração dos saberes pudesse ser alcançada. Minha intenção é apontar que parte das causas para a crescente suspeita sobre o sentido do conhecimento disciplinar passa não só pela perda da autoridade do professor e, por conseguinte, pela perda de sua legitimidade, mas também pelo valor do conhecimento disciplinar e o lugar que lhe é reservado na escola, mais precisamente no currículo escolar.

Até aqui, o que temos instalado enquanto crise seria uma crítica aos referenciais dados pela tradição. Ora, pode ser que tal crítica sinalize para

3 ALENCAR, Marta Vitória de. *O ensino de filosofia: uma prática na Escola de Aplicação da FE-USP*. 2011. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17072012-103111/pt-br.php>>.

outra chave de compreensão da realidade: é possível pensarmos que a modernidade seja ruptura, transformação, que é sentida como crise porque nela não há um horizonte, algo que fixe uma ordem e que constitua o mundo tal como uma constelação. Talvez estejamos diante daquilo que Jean-François Lyotard diz quando pensa os fundamentos da modernidade e o modo como eles se desdobram no tempo.

Nem a modernidade, nem a dita pós-modernidade podem ser identificadas e definidas como entidades históricas claramente circunscritas, em que a segunda chegaria sempre “depois” da primeira. Falta precisar, pelo contrário, que o pós-moderno está já compreendido no moderno pelo fato de que a modernidade, a temporalidade moderna comporta em si o impulso para se exceder num estado que não é o seu. E não apenas a exceder-se nele, mas a converter-se nele como uma espécie de estabilidade última como seja a que visa, por exemplo, o projeto utópico, mas também o simples projeto político presente nos grandes elogios da emancipação. Devido à sua constituição, e sem descanso, a modernidade está grávida do seu pós-modernismo.⁴

A marca do moderno seria, então, a mudança, “esse impulso para se exceder num estado que não é o seu” que se realiza enquanto crítica do passado e transformação. O moderno seria propriamente engendrado pela inquietação, pela atividade de criação e invenção e, enquanto tal, gerador de outros mundos possíveis: o moderno como um olhar que abre o mundo para permanecer em aberto, num estado que não é o seu.

Observemos que, de um modo geral, propostas pedagógicas interdisciplinares são elaboradas como algo revolucionário, superação de uma pedagogia tradicional, ultrapassada, porque disciplinar e carente de sentido para a criança e o jovem pós-moderno. Frequentemente deposita-se na interdisciplinaridade a capacidade de superar as fissuras produzidas no processo de especialização do conhecimento.

4 LYOTARD, J-F. *O Inumano*. Considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1989. p. 34.

Contudo, embora estejamos pensando num estado no qual se instaura a sensação de perda de sentido e, portanto, de vertigem, Lyotard adverte que nessa transformação, nesse movimento de exceder-se, contraditoriamente, estaríamos, mais exatamente, buscando uma estabilidade. Talvez possamos dizer que a Educação seja este espaço em que essa vontade de se expressar se manifesta com intenso vigor. Dessa maneira, Lyotard, no ensaio “Reescrever a modernidade”,⁵ procura marcar a pós-modernidade não como uma época, mas como perspectiva do moderno sobre si mesmo, intrínseca a ele, mas que não é compreendida como tal, como se a modernidade, embora esteja enunciada como tempo de crítica, ruptura e transformação, não percebesse que essa crítica acaba por voltar-se sobre si mesma.

Todavia, há outro aspecto ainda a ser observado e que nos auxilia pensar o estado da Educação. Se, em certa medida, podemos pensar a modernidade como rompimento com a tradição, inovando no modo de explicar a realidade, isto não implica necessariamente em uma perda irremediável do passado, mas tão somente a constatação de que, definitivamente, nela não se mantém o mesmo estado de coisas, nela a noção de totalidade não encontra mais sustentação. Segundo Lyotard:

Mais que o pós-moderno, o que realmente se oporia à modernidade seria a idade clássica. Esta comporta, com efeito, um estado do tempo, digamos: um estatuto da temporalidade onde o “admirar” e o “partir”, o futuro e o passado são tratados como se, em conjunto, englobassem a totalidade da vida numa mesma unidade de sentido. Essa seria, por exemplo, a maneira pela qual o mito organiza e distribui o tempo: ritmando, até os fazer rimar, o princípio e o fim da história por ele contada.⁶

O autor observa, então, uma incompreensão dos fundamentos da pós-modernidade, isto é, dos desdobramentos do projeto iluminista, pois substancialmente não haveria oposição entre a modernidade e a pós-

5 LYOTARD, *ibidem*, p. 33-44.

6 *Idem*, p. 34.

modernidade, e sim da modernidade à antiguidade, aquela época em que a noção de totalidade era efetiva. Portanto, o que podemos concluir é que estamos numa época em que, equivocadamente, busca-se a restauração de uma totalidade, e essa sim, talvez irremediavelmente irrecuperável, porque não se compreende que a modernidade é esse projeto que tinha por finalidade a desconstrução dos fundamentos do mundo antigo. O caso é que a Educação aspira à totalidade quando busca oferecer uma visão integrada dos conhecimentos fragmentados pela modernidade. Vale perguntar se esse tempo no qual os conhecimentos estiveram integrados efetivamente existiu do modo como se imagina, ou se na verdade confunde-se a vigência, em certas épocas, de alguns sistemas totalizantes com uma realidade unívoca.

Então, se admitirmos que o moderno é um diálogo crítico com a tradição, essa crítica seria algo que repercute no passado, o revive e o torna presente, não de modo integral, mas como feixes que se projetam em direção ao futuro. A modernidade, assim, não se configuraria como mera repetição do passado, mas, pela crítica, poderia presentificá-lo na forma de ruínas, porque trazem para o presente, não o passado, e sim seus vestígios, seus rastros.

Diante desse quadro, o que se percebe é que, para a Educação “viver em uma esfera política sem autoridade significa ser confrontado de novo com os problemas elementares da convivência humana”.⁷ Dificilmente, podemos conceber a efetivação de objetivos pedagógicos numa escola que não opere por consensos mínimos, considerando como mínimo aquilo que é fundamental. Portanto, frente ao enfraquecimento da noção de autoridade, a Educação, necessariamente, tem que encontrar, ou inventar, formas de operar na ausência de uma referência unívoca de organização social, ainda que isso seja feito de forma localizada por um professor encerrado com seus alunos em sua sala de aula, porque o professor e a escola têm um

⁷ ARENDT, op. cit., p. 187.

compromisso com o passado, mas pode-se imaginar o quão sofrível seria trabalhar isoladamente.

Concordamos com Arendt que a Educação é o modo pelo qual apresentamos o velho mundo às novas gerações, um mundo que lhes foi legado pelos antepassados. Seria, então, tarefa da Educação guardar o passado e dar acesso a ele pela transmissão da tradição. O que se coloca como problema é como fazê-lo diante dos frequentes discursos sobre a crise da escola, inserida numa crise maior, a crise da Educação, na qual os referenciais estariam perdidos, a autoridade do professor teria desaparecido e os mecanismos que se dispunha para o bom funcionamento da aula estariam deslegitimados, não tendo mais a eficácia de outrora.

Os debates se prolongam na tentativa de reinventar a Educação, de encontrar alternativas que apontem uma nova identidade para a escola. Há quem indique a necessidade da retomada dos esquemas tradicionais, criticados e abandonados nas reformas educacionais. De um modo geral, em seu conjunto, esses discursos são generalizações que expressam uma compreensão ligeira das transformações por que têm passado a escola e a sociedade modernas.

Se considerarmos que vivemos uma época de trânsito, ou de crise de referenciais, que põem um desafio para a docência no sentido de investigar o processo de significação e valoração em curso na nossa sociedade, os paradigmas tradicionais, e também os modernos, ficam colocados em xeque: dentro de uma crise mais ampla, a escola estaria sucumbindo e ela mesma não estaria conseguindo pensar sua permanência, sua função social. Cotidianamente, educa a jovens e crianças de modo vacilante, titubeando entre cacos de referenciais, enveredando-se em contradições das quais ela mesma não consegue se desvencilhar.

Além disso, outro fator contribui para essa crise: na dita “pós-modernidade” está colocada a presença da multiplicidade de discursos, logo, a manutenção de um único discurso pedagógico torna-se inviável, ainda mais se ele não der conta de solucionar os problemas da Educação, pois operamos

segundo uma exigência de eficácia na formação que não conta com os suportes mínimos para sua efetividade. Com isso se quer dizer que, quando não estão dadas as condições para a análise, interpretação e compreensão do sentido de propostas pedagógicas, genericamente, o que se assiste na escola são práticas que muitas vezes não convergem para objetivos mínimos.

E se por um lado, pode haver um questionamento da utilidade da filosofia e de seu ensino, de outro se pode evocá-la como o conhecimento que daria conta da fragmentação dos saberes, que auxiliaria na ressignificação do mundo ou que resgataria a significação perdida. É preciso ficar atento a esses lugares em que a filosofia pode ser colocada, mesmo que à sua revelia. Nesse quadro, o professor de filosofia é aquele que, em seu ofício, será levado a discutir que tipo de formação a escola pretende oferecer: pensar se o problema exige uma redefinição ou um resgate do papel social da escola, em seus conteúdos, seus valores e seu significado.

Essa discussão é de suma importância para o professor. Ele terá que lidar com uma variedade de problemas, muitas vezes, insolúveis ou intransponíveis quando enfrentados solitariamente, a começar pelo despreparo e desinteresse dos alunos que chegam ao Ensino Médio, a indisciplina presente na sala de aula, e os conflitos entre os discursos pedagógicos vigentes na Educação. No entanto, os obstáculos não param aí. Nota-se que a escola é visitada por modismos pedagógicos que não têm feito senão operar à maneira das práticas tradicionais da Educação – utiliza-se do argumento de autoridade, desqualifica-se a prática do professor e impõe-se uma nova doutrina pedagógica. São frequentes os discursos vagos, voltados para a sala de aula, que, a pretexto de uma orientação para uma prática pedagógica reflexiva e criativa, normatizam a ação dos professores. Em verdade, não chegam nem a normatizar. Por serem vagos, produzem desorientações que culminam, senão noutra crise: a da própria prática docente. Percebe-se que as exigências para o professor são muitas e que é necessário que ele compreenda com clareza os discursos que circundam a sala de aula.

Necessário, ainda, é compreender os documentos de envergadura nacional que trazem diretrizes para o trabalho pedagógico, observando suas proposições e aquilo que se constitui como normatização, bem como as implicações que podem ter sobre uma área de conhecimento que carrega uma história de vinte e seis séculos. Portanto, trata-se de compreender claramente o que significa ensinar filosofia na escola, seu lugar e objetivo, inseridos numa proposta pedagógica que direciona o trabalho escolar para determinados fins. É certo que o professor terá que se haver com aqueles problemas aqui levantados sobre a crise da Educação. O que se quer frisar é que sem metas claras para a prática pedagógica é arriscado propor ou formular um programa para o ensino de filosofia.

Portanto, encontrar respostas a questões que rondam a sala de aula de filosofia exige que se faça a discussão sobre o caráter desse ensino, seus limites e suas possibilidades no que se refere às ações pedagógicas.

2. *Disciplinaridade e interdisciplinaridade*

Existe uma forte demanda com a qual a filosofia se depara na escola: sua requisição na participação em atividades interdisciplinares e/ou uma organização curricular que atenda à demanda por integração do conhecimento. Essa demanda está expressa nos documentos do MEC para a Educação⁸ e tem sido propalada como renovação pedagógica,⁹ que supostamente atenderia ao gosto do alunado pós-moderno e promoveria maior interesse e engajamento dos alunos nas atividades escolares.

Por vezes, propostas interdisciplinares podem ser implementadas sem uma análise criteriosa que observem os objetivos de cada disciplina e se de fato é possível que o específico de cada disciplina se desenvolva dentro de

8 BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

9 Embora o documento seja de 1999 não há nada de indique que o que ali está apresentado esteja consolidado na Educação brasileira nacionalmente e de modo abrangente. Muito pelo contrário, ainda está em voga na Educação discursos que opõem o novo e o velho como dialética a ser superada.

atividades interdisciplinares. Coloco a questão desse modo porque é preciso estar atento ao objetivo da interdisciplinaridade. O que é que se quer alcançar? Qual é o custo para cada disciplina? Isto é, qual é a envergadura do projeto interdisciplinar? Quanto tempo de aula demandará e como isso beneficiará ou afetará o desenvolvimento de cada disciplina e por decorrência, a compreensão e apreensão de diferentes linguagens e procedimentos de trabalho? Quanto de conhecimentos específicos se faz necessário para que se possa transitar por diferentes áreas de conhecimento? O que é que se entende por interdisciplinaridade? Tudo isso deve ser observado e dimensionado quando da elaboração de projetos interdisciplinares. É necessário que essa análise seja rigorosa. Não é porque se pensa em inovação que necessariamente ela será pedagogicamente benfazeja.

Nos PCNs (1999), documento que ainda tem grande força nas escolas, a Filosofia é apresentada como tecnologia de ciências humanas, devendo receber um tratamento interdisciplinar que concorra para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania, decorrentes do desenvolvimento do pensamento crítico. Nele, embora a Filosofia já fosse reconhecida como disciplina, destacava-se seu caráter transversal e valorizava-se, sobretudo, sua contribuição para o desenvolvimento da criticidade pela via de um trabalho pedagógico interdisciplinar, tal como demonstra a análise de João Carlos Salles, Telma de Souza Birchal e Antonio Edmilson Paschoal:

Frustrada a expectativa de centralidade, a Filosofia é contemplada, tão-somente, como conjunto de conhecimentos a serem dominados e demonstrados ao final do ensino médio. É sempre recomendada como conteúdo e quase sempre frustrada como disciplina – principalmente, em sua obrigatoriedade, que tornamos a defender como necessidade, sem a qual a própria inteligibilidade dos parâmetros vê-se comprometida.¹⁰

Além disso, como lembram Salles, Birchal e Paschoal, “embora não sejam normativos, os PCNs podem ser ‘impositivos’ em muitos contextos, de-

10 SALLES, João Carlos; BIRCHAL, Telma de Souza; PASCHOAL, Antonio Edmilson. *Filosofia*. p. 377. Disponível em: www.anpuh.org.br/pdfs/14Filosofia.pdf. Acesso em: 19.04.2011.

pendendo da conjuntura política em ação no MEC, nas secretarias, nas coordenações regionais, na direção das escolas, etc.”.¹¹ É preciso, portanto, observar a conjuntura de forças presentes quando da formulação de projetos interdisciplinares ou mesmo quando da organização dos trabalhos internos da disciplina, uma vez que a interdisciplinaridade é apresentada nos PCNs como missão para o ensino de filosofia.

Pode parecer que as ressalvas que aqui serão apresentadas soem como ortodoxia disciplinar, mas não é disso que se trata e sim da compreensão de que se o interdisciplinar se sobrepuser ao disciplinar de modo a tirá-lo sua identidade pode ser que pareça desnecessária a presença de disciplinas no currículo escolar, e disso decorreriam consequências que deveriam ser conscientes e calculadas por todo professor. Um dos riscos seria, prematuramente, levar os alunos a confundirem disciplinas, e isso pode ocorrer se o trabalho estiver muito centrado nos temas, nos problemas e não no modo próprio de cada disciplina tratar temas e problemas. Outro ponto a ser avaliado em propostas interdisciplinares é o quanto o tema e/ou problema favorece a disciplina de maneira direta: se as regressões ou as digressões que o professor tiver que fazer para alcançar ou tangenciar um tema/problema não puderem ser também realizadas pelos alunos no tempo de aula de que se dispõe, é de se questionar se é válido para esta ou aquela disciplina trabalhar interdisciplinarmente; isto é, não é desejável que as digressões estejam além do alcance dos alunos, que sejam grandes demais, e que quando tente retornar ao ponto de partida os alunos já estejam perdidos em zonas desconhecidas para o professor. Se o aluno não conseguir realizar esse trânsito no tempo da aula, junto ao professor e colegas, é de se supor que sozinho, raramente, conseguirá. Assim, é preciso estar alerta e observar se aquilo que vulgarmente os professores chamam de “torcer o curso” ou, como popularmente se diz, “tirar leite de pedra” para favorecer a interdisciplinaridade, não está dominando a cena pedagógica em detrimento daquilo que é fundamental para a formação do aluno.

¹¹ SALLES, BIRCHAL, PASCHOAL, *ibidem*, p. 379.

Portanto, o professor deve bem avaliar se, em nome da interdisciplinaridade, o investimento em esforços naquilo que se imagina poder ser alcançado ao término dos trabalhos realmente produz os resultados imaginados e se de fato não se deixa à margem o específico da disciplina. Isto porque entende-se aqui que o domínio do específico da disciplina seria aquilo que subsidia e possibilita um trabalho interdisciplinar autônomo por parte do aluno. Quando um curso não é “torcido” para atender à interdisciplinaridade, ou seja, quando segue leis internas ao próprio curso, via de regra os problemas são bem circunscritos, abordados com as ferramentas que lhes são específicas, que permitem que os alunos compreendam as questões em pauta e que transitem pelos problemas propostos. Assim, a tendência é que quando o curso é organizado em acordo com uma lógica interna à própria disciplina uma maior compreensão do objeto de estudo é observada, quer seja num recorte disciplinar, quer seja por recorte interdisciplinar.

O que se quer afirmar é que durante o processo de planejamento de trabalhos interdisciplinares é preciso ter em mente as especificidades das disciplinas envolvidas, confrontá-las e se assegurar de que as estratégias de ensino adotadas tendem a levar ao curso efetivo de seus objetivos enquanto disciplinas no currículo escolar.

Como exemplo, tomemos o caso das práticas de “Estudo de Meio” da Escola de Aplicação da FE-USP (EA).¹² No Plano Escolar da EA, o estudo de meio é apresentado, de maneira genérica, como atividade interdisciplinar, convergindo com amplos objetivos interdisciplinares presentes nos PCN, que em consonância com a LDB (Lei Nº 9.394/96), coloca como necessidade a constituição de um currículo integrado, articulando conhecimentos fragmentados através de atividades interdisciplinares.¹³ Talvez na EA,

12 Descrição mais detalhada é encontrada em ALENCAR, Marta Vitória. *O ensino de filosofia: uma prática na Escola de Aplicação da FE-USP*. 2011. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17072012-103111/pt-br.php>

13 FEITOSA, Charles. “O ensino da filosofia como estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade.” *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Walter Kohan (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 89.

em decorrência desses princípios gerais expressos nos PCN, tenha-se imaginado que o estudo do meio, porque interdisciplinar e marcado como inovação pedagógica na história da Educação, seria adequado a toda e qualquer disciplina, podendo ser abarcado no planejamento de qualquer área de conhecimento.¹⁴ Ora, toda e qualquer metodologia é criada no interior de uma área de conhecimento e, portanto, lhe é própria, nasce de seu corpo como instrumento de investigação de seus próprios problemas. O caso é que por vezes ocorrem importações de certas metodologias para áreas das quais elas não são oriundas, mas passíveis de aproximações, o suficiente para promover a intersecção, a interface ou a interdisciplinaridade em torno de um mesmo objeto de investigação.¹⁵

Desse modo, o que se quer alertar é que quando se importa metodologias extrínsecas a uma disciplina, aplicadas no desenvolvimento de trabalhos que demandam muitas horas de aula, como é o caso do estudo de meio da Escola de Aplicação,¹⁶ necessariamente abre-se mão de outra, possivelmente mais nuclear. E se esse movimento implicar abrir mão do específico da disciplina para favorecer certa proposta de prática interdisciplinar,

14 Entre os anos de 2001 e 2007 havia uma forte pressão, interna à própria escola, que como um vórtice exigia que todas as disciplinas do currículo estivessem integradas aos estudos de meio realizados na escola, capitaneados pelas disciplinas de ciências humanas e ciência naturais. Paulatinamente essa força se diluiu em outros projetos de grande porte, alguns interdisciplinares, outros disciplinares.

15 Importante também que se faça uma reflexão aprofundada sobre estudo de meio enquanto técnica, diferenciando-a de método; importante também que se adote uma perspectiva e articule-a de modo coerente a certa uma proposta pedagógica e seus fins.

16 Geralmente, na Escola de Aplicação da FE-USP, os trabalhos de estudo de meio atravessam um semestre inteiro, com atividades coletivas, tanto do ponto de vista do trabalho do professor, quanto do trabalho dos alunos. São propostas atividades disciplinares que concorrem para atividades gerais, isto é, que convergem numa única proposta de trabalho. Até aqui não há grandes complicadores e, colocado dessa maneira, o estudo de meio, enquanto metodologia, não teria maiores efeitos nas disciplinas que não lhe são próprias. O sentido da metodologia fica em xeque quando se observa o tipo de trabalho escolar que a filosofia pode fazer quando vai a campo, coletar dados num meio, prática bastante estranha à filosofia, a partir de uma temática que não lhe é própria, e que deve no final de sua produção convergir na produção de um discurso frequentemente unívoco. Portanto, é delicado insistir num trabalho em que os procedimentos metodológicos não são os procedimentos da filosofia. Talvez, em alguns casos, o curso de filosofia pudesse se aproximar num momento posterior, na realização de uma crítica das produções, de modo que me parece que o problema real não estaria na participação de estudos de meio e demais atividades interdisciplinares, mas naquelas vontades integradoras, que as animam e que querem submeter a filosofia às suas finalidades, a seus procedimentos.

evidentemente ocorrerá o enfraquecimento das disciplinas que não têm essa metodologia como algo que promove seu desenvolvimento interno, como é o caso da filosofia e sua relação com a metodologia de estudo de meio. Importante frisar que não se trata aqui de uma desqualificação desta metodologia de investigação e ensino. Mas esta prática de estudo de meio é tomada aqui como um exemplo de renúncia daquilo que é específico à disciplina: o modo de tratar temas e problemas. Essa renúncia, que implica em renúncia de muitas horas de aula originariamente destinadas para o desenvolvimento mínimo da especificidade da disciplina, certamente agrava problemas que a filosofia ainda tem que enfrentar, tais como “por que filosofia no currículo escolar?”, “para que filosofia?”. Se a demanda for prioritariamente por interdisciplinaridade, é de se perguntar se realmente é filosofia que se deseja na escola.

Com essas considerações, percebe-se que aquilo que viria para resolver um incômodo na Educação — o problema da fragmentação dos saberes —, nesse caso, gerou outro incômodo no interior da disciplina de filosofia, o da precarização do trabalho disciplinar. A ironia da situação estaria dada pela inconsistência interna aos próprios PCNs, que simultaneamente propõem a integração dos saberes e tratam a filosofia de modo disciplinar, defendendo sua obrigatoriedade.¹⁷ Essa inconsistência pode ser lida como uma fase de disputa quanto ao lugar da filosofia na escola, e que, em certa medida, nas Orientações Curriculares de 2008, ainda que timidamente, está pensado de modo diverso no currículo.

Assim, existe nos PCNs a expressão de uma vontade unificadora, de superação da fragmentação dos saberes. É frequente que, quando essas determinações chegam à escola, esta abraça seus valores integradores sem buscar compreender de que modo a filosofia poderia contribuir para a formação se não participa dos supostos processos de formulação dessa integração. Imagina, portanto, que a filosofia viria conformadamente se ajustar sem oferecer resistência e propor outras perspectivas. Observada a histó-

17 SALLES, BIRCHAL, PASCHOAL, op cit., p. 381.

ria da Filosofia, facilmente se conclui que a presença da disciplina na escola implica a crítica daquilo que é construído nas outras esferas de saberes.

Todavia, o que aqui nos interessa ressaltar é o modo como os estudos de meio eram implementados no ensino médio da EA. Sua aplicação fazia com que a metodologia se transformasse em campo de força entre as disciplinas, que nele atuavam em condições desiguais. Portanto, para as disciplinas envolvidas no projeto, o estudo de meio acabava por determinar aquilo que aconteceria no campo disciplinar. Nessa situação, a filosofia encontrava-se subordinada aos temas das disciplinas dominantes e isso limitava seu desenvolvimento enquanto disciplina. Esse caso aqui narrado seria a constatação de que em atividades interdisciplinares há grande probabilidade de “cada disciplina pretender fazer reconhecer a sua soberania territorial e as fronteiras entre elas existentes se confirmarem, em vez de desmoronarem”.¹⁸

Esse descompasso entre as demandas do projeto interdisciplinar e o caráter específico de cada disciplina nele envolvida resultou não apenas na crítica aos procedimentos, métodos e às iniciativas pedagógicas em curso na escola, mas numa reflexão mais profunda sobre interdisciplinaridade. Paulatinamente foi-se buscando participar de projetos temáticos nos quais a disciplinaridade não fosse ferida e que oportunizassem a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, pensou-se uma proposta de trabalho que promovesse a reflexão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que pudessem transitar entre as disciplinas, operando outra noção de interdisciplinaridade, apoiada em estudos sobre currículo multi / pluri / inter / transdisciplinar.¹⁹

18 MORIN, Edgar apud GALLO, Silvio. “Disciplinaridade e transversalidade.” In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

19 Realizou-se junto às professoras Daniela Lopes Scarpa (biologia) e Elaine Mendes da Mota (literatura). Com os alunos, o trabalho objetivava a análise do filme *Gattaca* e do livro *Admirável mundo novo*. Ambas as obras apresentam a questão do determinismo genético e problematizam a questão da liberdade. O objetivo era, a partir de cada disciplina, confrontar o contexto de produção com os discursos presentes nas obras. O curso de filosofia tomava como chave de leitura o existencialismo sartriano.

Tomou-se como referencial teórico a proposta de currículo de Jurjo Santomé, apresentada em *Globalização e interdisciplinaridade– o currículo integrado*.²⁰ Para ele, uma proposta interdisciplinar que pretende atender as necessidades de aprendizagem deve partir da reflexão de problemas do próprio currículo disciplinar, e tais problemas devem ser destacados e mantidos no horizonte de todo trabalho interdisciplinar para que se possa retornar a eles, compreendendo seu sentido dentro da própria disciplina. A opção, portanto, foi pela manutenção da disciplinaridade. Com os alunos, todo trabalho esteve pautado na disciplina e no percurso de seu desenvolvimento.

Como resultado, elaborou-se uma crítica à noção de interdisciplinaridade praticada na escola, analisando as implicações dessa proposição no desenvolvimento das disciplinas, isto é, que problemas dela decorriam para o campo disciplinar e que poderiam comprometer a especificidade da disciplina. Sabia-se que, de um modo geral, a noção de disciplina é conceituada como maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, isto é, como concentração de pesquisas e experiências organizadas sob determinado ângulo, produzindo certa perspectiva sobre a realidade. Mas, só dispor da noção de disciplina era ainda insuficiente para compreendermos por que a disciplinaridade constitui-se como problema para a Educação. Oferecíamos certa resistência a práticas interdisciplinares que exigissem o sacrifício das especificidades e não víamos problema na coexistência de perspectivas múltiplas sobre o real. Nosso interesse então era saber o que torna a disciplinaridade um problema para a Educação. Na época, desconfiávamos que essa questão podia estar associada a uma vontade de totalização.

Segundo Santomé, podemos entender que a produção de múltiplas perspectivas sobre o real se torna problema quando observada a incomunicabilidade das disciplinas:

20 SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade– o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.

Os resultados do universo de disciplinas incomunicadas explicam muitas das deformações e péssimas aplicações da ciência que vêm sendo denunciadas atualmente. 'A ciência tornou-se cega pela sua incapacidade de controlar, prever e mesmo conceber o seu papel social, pela sua incapacidade de integrar, articular, refletir seus próprios conhecimentos' (Morin, 1994, p. 79). O que era complexo e multidimensional reduziu-se a dimensões mínimas com as quais era possível operar com relativa facilidade.²¹

É possível supor que deriva de constatações como essa a visão de que a superespecialização é um problema. No fundo, essa perspectiva expressa o entendimento de que o desenvolvimento da ciência rompeu os elos que unificavam a realidade. Podemos entender que a proposição da interdisciplinaridade viria como contramovimento, disso que decorre do processo de desenvolvimento das ciências e talvez por isso, o isolamento das disciplinas tem sido visto pela Educação como algo a ser enfrentado e superado pela escola. Assim, as proposições pedagógicas de interdisciplinaridade teriam aparecido como resposta a esse problema.²²

Desconfiávamos que a simples proposição da interdisciplinaridade não tinha em si mesma a capacidade de solucionar o problema da especialização, isto é, quando essa é pensada como aquilo que entrava a integração do conhecimento. Por essa razão, passamos a operar com a perspectiva de Santomé de que a interdisciplinaridade exige a presença das disciplinas, pois as propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiadas na disciplinaridade e dependem de seu grau de desenvolvimento. Sob esse viés, a interdisciplinaridade poderia ser pensada como modo de relação entre as disciplinas, isto é, quando as disciplinas são afetadas positivamente pelos seus contatos e colaborações interdisciplinares.

21 SANTOMÉ, *ibidem*, p.60.

22 Guardadas as divergências que podem ocorrer em torno dessa questão, o que nos parece ser mais nocivo nesse embate ideológico é que, frequentemente, tais proposições chegam às escolas sem a devida reflexão e são muitas vezes aplicadas como moda pedagógica, determinando práticas de ensino.

No entanto, é preciso salientar que, segundo Santomé, aplicar mecanicamente uma suave integração de informações provenientes de diferentes campos disciplinares não é suficiente para se atingir uma interdisciplinaridade crítica, o que implicaria repensar, redescobrir e reconceitualizar conhecimentos.

Ainda que Santomé respondesse a muitas das nossas questões, a adoção desse referencial não foi dogmática. Chegamos a suspeitar se alunos nossos de ensino médio estariam aptos para o nível de elaboração de conhecimento imaginado por Santomé, e se seria possível propor interdisciplinaridade à sua maneira. De qualquer forma, ainda que provisoriamente, a disciplinaridade havia sido tomada como centro e adotou-se a ideia de que a comunicabilidade entre diferentes áreas de conhecimento não dispensa o trabalho disciplinar.

Foram também adotados outros referenciais que pudessem dialogar com Santomé.

A discussão feita por Silvio Gallo em “Disciplinaridade e transversalidade”²³ nos pareceu pertinente para essa discussão. Nesse texto, Gallo toma a comunicabilidade entre diferentes áreas de conhecimento como problema, e identifica a disciplinaridade como centro organizador do currículo escolar. Para ele, na escola, a disciplina adquiriu significado de área específica do saber, ao mesmo tempo em que se constituiu como resposta ao exercício de poder, à legitimação de discurso. Com isso, a escola teria passado a ser espaço de aprendizagem de saberes disciplinares e lugar de aprendizado de autocontrole. “Controlar o acesso aos saberes, controlar aquilo que se sabe e aquilo que não se sabe é um dos mais fortes exercícios de poder da modernidade.”²⁴ Esse controle, pela disciplinarização do conhecimento, teria contribuído para a compartimentação do real, que seria, portanto, efeito

23 GALLO, S. “Disciplinaridade e transversalidade.” In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

24 Idem, p. 170.

da especialização do conhecimento e teria se reproduzido na escola na forma disciplinar, pela especialização dos professores e do material didático.

Gallo põe em relevo o poder disciplinar para apontar que a proposta interdisciplinar não dá conta de romper com o currículo disciplinar porque ainda mantém a disciplinaridade como modo de estruturação do currículo. Para ele, uma alternativa possível para um trabalho interdisciplinar estaria na adoção de um currículo não disciplinar. Ora, tomá-lo como referencial supõe abandonar a disciplina como centro. Para Gallo, tal currículo não se configura como justaposição de áreas de conhecimento, nem dissolução de fronteiras. Gallo pensa um currículo em rede, transversal e rizomático, no qual haveria a interconexão entre os múltiplos fios e nós das diversas áreas de conhecimento, abandonando-se a ideia de hierarquia entre elas. Vale ressaltar que para ele, nessa proposta, não haveria a possibilidade de controlar, quantificar ou prever os resultados, uma vez que o processo pedagógico seria singular, livre da pretensão de unidade e reconhecedor da multiplicidade presente na realidade.²⁵

O que chama atenção nessa proposta é que, mesmo que Gallo não pretenda uma unidade, mas a interconexão da multiplicidade, se pode supor que tal currículo escolar – ainda que rizomático – soe como resposta consonante a uma perspectiva integradora, uma vez que supõe que a realidade pode ser abarcada transversalmente. Parece que, embora como aponta Gallo, o controle seja demarcado pela disciplinaridade, ainda assim, a proposição de um currículo transversal poderia ser compreendida como expressão de uma perspectiva integradora, que traz em seu núcleo uma vontade de totalização, talvez em consonância com uma vontade de controle, propriamente moderna.

25 Ocorre que, ainda que essa proposição traga a recusa da superada imagem da árvore do saber, pareceu-nos pouco factível para a realidade escolar. Esse trânsito livre, incomensurável entre diferentes áreas de conhecimento nos soou um tanto utópico. Pareceu-nos que ser provável que tal proposição exigisse domínio de cada uma das áreas, em profundidade, e talvez um alto nível de compreensão das fronteiras disciplinares e conhecimento do vasto território de cada uma delas, inatingíveis para alunos de ensino médio.

Uma proposta integradora, se totalizadora, também almeja controle quando pretende fundir todo conhecimento numa visão unívoca sobre a realidade. Assim, ainda que Gallo escape da proposição de interdisciplinaridade como integração de especialistas, vê a insistência da especialização como impossibilidade de comunicação entre as diversas áreas de conhecimento. Ainda que tenha adotado a noção deleuzeana de rizoma em oposição à tradicional imagem da árvore do conhecimento, parece estar movido por uma vontade unificadora do conhecimento quando pensa um currículo transversal.

Nossa problematização aponta então para a incongruência entre duas críticas: o problema do controle e superespecialização, supostamente superado na forma de interdisciplinaridade e integração; e o problema da integração, identificado nas práticas interdisciplinares totalizadoras. Um novo problema se monta quando se pretende superar o controle, a especialização e a totalização, simultaneamente, com um mesmo remédio: a integração.

Ora, a filosofia pretende transitar entre as diferentes áreas de conhecimento, e já faz isso desde sua origem. Ao ensino de filosofia interessa mais um modo de estar no currículo que a mantenha em sua condição transitória, navegante, do que sua inserção num currículo interdisciplinar que pretende superar a fragmentação dos saberes. Talvez interesse mais pensar sua própria condição e comunicação com as demais áreas de conhecimento do que propriamente um modelo de currículo que lhe pareça justo. Nesse sentido, Charles Feitosa²⁶ parece avançar um pouco mais no problema da integração e se aproximar da análise da noção de pós-modernidade proposta por Lyotard quando sinaliza a dificuldade da modernidade compreender os efeitos de seu próprio desenvolvimento: a fragmentação.

Feitosa compreende a busca da interdisciplinaridade como reação a uma constatação epocal, expressa pelo sentimento de que estaríamos viven-

26 FEITOSA, op. cit., p. 87-99.

do num mundo de fragmentação, de saberes desconectados. Para ele, tal constatação seria sintoma de que as verdades absolutas, as grandes narrativas que davam unidade e sentido à vida e aos saberes perderam sua força, e não saberíamos ainda lidar com a liberdade e a multiplicidade de significados que a realidade pode assumir. Assim, para Feitosa, a busca da interdisciplinaridade seria uma reação à crise da fragmentação e especialização, manifesta como nostalgia. A interdisciplinaridade seria a expressão do desejo de restaurar algum tipo de teoria, certeza ou lei que possa amarrar, integrar, acolher a dispersão em uma totalidade unificante. A posição de Feitosa é a de que, atualmente, a ideia de totalidade é injustificável e que, portanto, a crítica à particularização dos saberes deve ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade, e não a busca de uma organicidade ou totalidade. Assim, para que um projeto de interdisciplinaridade reavalie o conhecimento em função de uma pluralização da verdade ou do real, Feitosa propõe um currículo transdisciplinar, que seria mais uma atitude do que uma disciplina específica, supondo a complexidade, a diversidade e a pluralidade intrínseca da realidade, que nem sempre estão expressas de maneira suficientemente clara no interior das disciplinas.

Chama-nos atenção a noção de transdisciplinaridade. Feitosa pensa as disciplinas em trânsito, atravessando umas às outras, colocando-as em interconexão, buscando pontos através dos quais poderia ocorrer a comunicabilidade. Certamente essa perspectiva se aproxima bastante de Gallo. Ocorre que a noção de transversalidade nos parece bastante comprometida com a noção de interdisciplinaridade presente nos PCNs. Mas o que reforça a diferença conceitual é que Feitosa pensa a filosofia como disciplina que se efetivaria em suas especificidades quanto mais se opusesse à interdisciplinaridade.

Sob essa perspectiva teórica, o projeto escolar *Determinismo e Liberdade*, desenvolvido na EA foi pensado enquanto trabalho transdisciplinar, erigido sobre bases disciplinares, no qual uma disciplina atravessava outra pelo debate dos mesmos problemas, das mesmas questões, compondo planos

e superfícies que se justapunham, sem sobrepor-se. Propositadamente, não houve hierarquização das disciplinas, não houve a produção de um discurso totalizador. Buscou-se privilegiar os conceitos disciplinares, que foram estudados disciplinarmente em fase anterior à do trabalho “interdisciplinar”. Tais conteúdos formavam a base para a discussão das obras analisadas. Todo esforço se deu no sentido de constituir um trabalho em rede, rizomático, que proporcionasse uma leitura do mesmo objeto sob perspectivas diversas, para além de valores interpretativos que pudessem encaminhar para uma noção unívoca. A intenção era levar o aluno a refletir e posicionar-se sobre questões complexas valendo-se de diversos referenciais quando da elaboração de seu próprio discurso. Procurava-se preservar as especificidades das disciplinas e todo o debate produzido pelos alunos de qualquer lance que pudessem aludir a uma unidade de compreensão. Nesse sentido, propositadamente evita-se o termo transversal.

Essa abertura pôde ser verificada quando da produção de dissertações dos alunos, produto final do trabalho. Nelas, uma multiplicidade de posicionamentos foi observada, todos amparados nos conteúdos disciplinares, subsídios ofertados para o desenvolvimento de reflexões e argumentações em torno das questões propostas no trabalho.

Esse projeto permitiu que os alunos pudessem realizar conexões entre diferentes áreas de conhecimento, constituindo-se como alternativa ao desejo de superar aquilo que aparece como fragmentação do saber. No trabalho com os alunos, a intenção era apontar caminhos no labirinto, mostrar os fios que tecem a rede, que dão sentido e relevância a um trabalho entre disciplinas, sem com isso pretender estabelecer uma unidade totalizante do conhecimento. No trabalho entre disciplinas, a tentativa era encontrar uma alternativa às práticas dominantes no discurso escolar e romper com posições de integração dos saberes.

Assim, nossa problematização pretende trazer a questão da interdisciplinaridade como tema que necessita ser abordado de modo mais crítico e que deve ser pensado, sobretudo, pelo professor iniciante, principalmente o de filosofia, que encontra na escola demandas diversas com as quais tem

que se haver ao mesmo tempo em que demarca o lugar e a contribuição da disciplina na formação escolar.

A questão da interdisciplinaridade é mesmo muito urgente, mas muito mais essencial é pensar a crise de paradigmas pela qual estamos passando, a fragmentação ou especialização é apenas um dos aspectos dessa crise. A filosofia pode e deve contribuir para o debate desde que não aceite muito rapidamente as regras do jogo tal como lhe é apresentada. Será preciso colocar em suspeita o projeto de reconstituir a unidade perdida do real e de suas teorias.²⁷

Posto parecer inválido insistir na possibilidade de totalização, parece então, que uma das tarefas mais importantes com as quais o professor lida é o enfrentamento dos campos de força que habitam a escola. Nesse sentido, se faz necessário problematizar as tensões ali existentes e questionar se elas podem ser colocadas em equilíbrio, se é possível instaurar as condições para o desenvolvimento dos conhecimentos disciplinares e alcançar o desenvolvimento daquelas habilidades e competências que permitiriam o trânsito do aluno nas diversas áreas de conhecimento; considerando que a própria filosofia também precisa, ela mesma, resistir a essa vontade unificadora, pois como mostra Lebrun

A filosofia não possui outra unidade além daquela de um arquipélago. E certos filósofos têm tanta consciência dessa disseminação de territórios que tentam desesperadamente compensar por um alinhamento doutrinal sua inevitável especialização [...] deixam transparecer, contudo, que ainda não renunciou à grande vontade de sistema dos velhos tempos.²⁸

Assim, deve-se ter em conta que a dificuldade de comunicação entre as disciplinas não é um problema de planejamento escolar, mas sim um reflexo de forças culturais mais profundas. Por isso Franklin pode afirmar que tentativas de implementação de interdisciplinaridade acabam por tornarem-se mero formalismo de “um agregado caracterizado pela exterioridade recí-

27 FEITOSA, *ibidem*, p. 94.

28 LEBRUN, Gerárd. Por que filósofo? *Estudos Cebrap*, São Paulo, v.15, p. 148-153, jan./fev./mar., 1976, p. 148-9.

proca”.²⁹ Isto é, cada disciplina circunscreve seu campo através de suas particularidades que na relação com outras disciplinas se tornam impedimento para que haja um trânsito entre diferentes campos, instaurando-se, assim, a incomunicabilidade. Essas relações resultam na “superposição de uma disciplina sobre a outra a pretexto de uma interdisciplinaridade”.³⁰

Visitando Adorno, Feitosa adverte: “o todo é o não verdadeiro. A integração dos fragmentos isolados no todo pode ser muito violenta, como se o que é ‘diferente’ fosse enterrado, ainda vivo, na lógica do organismo”.³¹ Se a totalidade é injustificável, também injustificável é exigir que essa tarefa seja cumprida pela Filosofia e pelo ensino de filosofia. O resultado dessa exigência tem distorcido o caráter específico da disciplina e da atividade filosófica, e é certo que a Filosofia não pode fugir de sua tarefa crítica, de seu trabalho de resistência:

[...] de um lado o filósofo é requisitado pela sua época, ele a espelha e a ela se submete em várias instâncias. O Estado, que tem o dever de administrar a sociedade, pode, até com certo grau de legitimidade, usar de suas prerrogativas para que a Filosofia também se torne um instrumento de poder. De outro lado, porém, nenhum filósofo será fiel à Filosofia se renunciar à individualidade, característica do gênio criador. A submissão a injunções de qualquer espécie descaracteriza o pensamento filosófico.³²

Nesse sentido, ceder aos interesses das outras disciplinas significa renunciar a sua própria especificidade. Para Favaretto, a Filosofia, no ensino médio, deve ter o mesmo estatuto que todas as outras; deve ter seu conjunto específico de conhecimentos reconhecido e seu caráter de ensino e formação respeitados em sua especificidade: “Como disciplina do currículo escolar, ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual

29 SILVA, Franklin Leopoldo. “Currículo e formação: O ensino da Filosofia.” *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.20, n.63, 1993. p. 804.

30 SILVA, Idem, p. 804.

31 FEITOSA, op. cit., p. 94

32 SILVA, F. L., op. cit., p.800.

a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina”.³³

Pensamos com Feitosa que

[...] a crítica à particularização dos saberes deveria, portanto, ser feita em nome de um respeito à multiplicidade e à pluralidade e não como uma busca de organicidade ou de totalidade. [...] Talvez o todo, enquanto sistema bem organizado das verdades e dos saberes seja apenas um mito e nunca tenha existido de fato.³⁴

Talvez a fragmentação sempre tenha estado entre os saberes e a multiplicidade sempre tenha se expressado fortuitamente. //

Referências

- ALENCAR, Marta Vitória. *O ensino de filosofia: uma prática na Escola de Aplicação da FE-USP*. 2011. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARENDT, Hannah. *Entre passado e futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.
- FAVARETTO, Celso Fernando. “Notas sobre ensino de filosofia.” In: MUCHAIL, Salma Tannus. (org.). *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes, EDUC, 1995.
- FEITOSA, Charles. “O ensino da filosofia como estratégia contra a tarefa da interdisciplinaridade.” *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Walter Kohan (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

33 FAVARETTO, Celso Fernando. “Notas sobre ensino de filosofia.” In: MUCHAIL, Salma Tannus. (org.) *A Filosofia e seu ensino*. Petrópolis; São Paulo: Vozes, EDUC, 1995. p. 82.

34 FEITOSA, op. cit., p. 94-5.

- GALLO, S. "Disciplinaridade e transversalidade." In: CANDAU, V. M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.
- LEBRUN, Gerárd. "Por que filósofo?" *Estudos Cebrap*, São Paulo, v.15, p. 148-153, jan./fev/.mar., 1976.
- LYOTARD, J-F. *O Inumano*. Considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.
- SALLES, João Carlos; BIRCHAL, Telma de Souza; PASCHOAL, Antonio Edmilson. *Filosofia*. p. 377. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf>. Acesso em: 19.10.2015.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade– o currículo integrado*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 1998.
- SILVA, Franklin Leopoldo. "Currículo e formação: O ensino da Filosofia." *Síntese Nova Fase*, Belo Horizonte, v.20, n.63, 1993.

QUAL EPISTEMOLOGIA, QUAL CURRÍCULO? / Ronai Pires da Rocha

Introdução

A atividade de desenho curricular supõe que tenhamos alguma clareza sobre as características do domínio da experiência e do conhecimento que serão alvo do currículo. O desenho curricular supõe também alguma direção de resposta para as perguntas que podemos esperar sobre o tipo de unidade que podemos ter em um currículo. Por exemplo, as disciplinas são coleções complexas e hierarquizadas de conceitos correlacionados ou tendem a ser agregados deles com baixa integração? Há alguma organização implícita no currículo e nas disciplinas? Quais são, se é que existem, as formas fundamentais de experiência e do conhecimento humano? Se elas existem, como podemos estabelecer relações entre os conceitos em cada área? E entre as áreas? A ocupação com essas questões nos leva a discutir as variedades dos conhecimentos humanos, relacionando-os com as formas de experiência e seus desdobramentos curriculares.

O simples reconhecimento de um dos aspectos relevantes do currículo escolar é o de ser a narrativa que uma geração faz para outra, falando das realizações objetivas de conhecimento relevantes, mas não tem impulsionado adequadamente o desenho curricular de tipo interdisciplinar. As discussões sobre interdisciplinaridade têm evoluído muito lentamente, com base de conhecimento precário acerca da natureza do conhecimento humano em suas variedades; não poucas vezes, como consequência disso, tem-se a impressão de que a interdisciplinaridade faz-se às custas das próprias disciplinas.

Diante desse quadro precisamos conversar mais sobre o currículo escolar a partir de uma perspectiva epistemológica. Uma das questões importan-

tes levantadas pelo planejamento escolar no nível do ensino médio é sobre como podem ser mantidas as conexões relevantes entre os conhecimentos humanos em um currículo baseado em disciplinas, de modo a manter presente no aluno um sentido de unidade nas aprendizagens escolares. Esse é um problema pedagógico essencial para a escola e também uma questão que precisa ser enfrentada com os recursos da epistemologia aplicada ao currículo, seguindo uma importante tradição de estudos como os de Peter Hirst, Richard Peters, Basil Bernstein, Lawrence Stenhouse e Michael Young, entre tantos outros.

1. Sobre Epistemologia e currículo

Quero apontar algumas direções de resposta para a pergunta “qual epistemologia, qual currículo?”. Vou me ater apenas aos esforços teóricos de pensar as relações entre epistemologia e currículo mais notáveis e recentes, que não têm mais do que cinquenta anos.

O currículo escolar é uma prática de iniciação, por certo muitas vezes instável e sujeita a todo tipo de disputas. Isso é assim porque ela é o resultado das escolhas que uma geração faz, diante do repertório cultural disponível (conhecimentos, realizações artísticas, habilidades, competências etc.), visando a transmissão e a continuidade geracional. O currículo tem, assim, uma dimensão comunicacional, e por isso podemos vê-lo como um sistema de mensagem na tradição dos escritos de Bernstein. O currículo diz respeito ao universo do conhecimento educacional formal e assim ele é o que *contamos*, é o que “conta como conhecimento válido”.¹

A epistemologia, por sua vez, é um gigantesco aparato de metalinguagem, pois é o estudo do conhecimento — do que contamos como conhecimento, sua natureza, suas fontes, seus limites, suas formas, etc.² A epistemologia

¹ Bernstein, 1971, p. 47.

² A caracterização dada por Fred Dretske, em um texto disponível da rede, intitulado *Epistemologia e Informação*, (http://www.illc.uva.nl/HPI/Draft_Epistemology_and_Information.pdf), é essa: “A epis-

é um campo que vai dos estudos de percepção até os de lógica, sem esquecer os aspectos políticos e sociais. Ela tem muitas variedades e uma agenda interminável que abrange questões valorativas, genéticas, conceituais, metodológicas e, certamente, questões pedagógicas. Assim, essas duas palavras, “epistemologia” e “currículo” podem andar juntas sem causar estranheza. Mas isso não é muito comum.

Vamos tentar fazê-las andar juntas. Isso parece ser cada vez mais necessário na conjuntura em que vivemos, pois existem muitas propostas de intervenção no currículo escolar, desde as pressões para a introdução de conteúdos sobre criacionismo, no ensino religioso (de facultativo, na prática, o ensino religioso passaria a ser obrigatório), até a pressão criada pelo Plano Nacional da Educação para que decidamos sobre uma base curricular nacional obrigatória. Nessa hora fala-se sobre tudo, menos sobre a questão dos critérios conceituais que devem presidir as decisões sobre desenho curricular. A impressão que temos é que perdemos a pouca cultura curricular que tivemos um dia, e está mais do que na hora de retomar estudos que se voltem para os temas que envolvem o par “epistemologia” e “currículo”.

Esta exposição tem três partes. Na primeira exploro uma abordagem mais voltada para o currículo como mensagem e para a epistemologia como reflexão sobre formas discursivas. Na segunda parte continuo com o tema das formas de conhecimento, para situar a gênese contemporânea desse debate. Destaco o trabalho de Paul Hirst, um notável exemplo de elabora-

temologia é o estudo do conhecimento – sua natureza, suas fontes, seus limites e suas formas. Já que a percepção é uma fonte importante de conhecimento, a memória um modo comum de guardar e recuperar conhecimento, e o raciocínio e a inferência métodos efetivos para *ampliar* o conhecimento, a epistemologia engloba muitos dos tópicos da ciência cognitiva. É, de fato, o modo do filósofo fazer ciência cognitiva. A informação, na forma como é usualmente compreendida, como o leigo a entende, é um bem epistemicamente importante. Ela é importante porque ela é necessária para o conhecimento. Sem ela a gente permanece na ignorância. Ela é o tipo de coisa que nós associamos com instrução, notícias, inteligência e aprendizado. Ela é aquilo que os professores fornecem, aquilo que nós esperamos encontrar nos livros e nos documentos, aquilo que os instrumentos de medição fornecem, o que os horários de aeroportos e trens contém, aquilo que os espões costumam buscar, aquilo que (em tempos de guerra) faz com que as pessoas sejam torturadas para dizer, e aquilo que esperamos obter ao sintonizar os noticiários”.

ção filosófica feita a partir de uma profunda compreensão do fenômeno educacional. Sua obra é uma demonstração clara das possibilidades de uma relação de boa circularidade entre epistemologia e concepção curricular. De um lado ele considera as características peculiares do mundo formacional e escolar e, de outro, ele tem presente os aspectos constitutivos dos grandes campos de conhecimentos, competências e habilidades que são visados como valiosos no processo formacional. O planejamento curricular brasileiro sofre de um déficit crônico de reflexão no sentido preciso de ficar na superfície (ou mesmo ao largo) de uma discussão sobre características fundamentais dos conhecimentos e suas aquisições e é nesse aspecto que estudos de epistemologia aplicados ao desenho curricular são relevantes. Na terceira e final procuro mostrar que algo de novo está se passando na epistemologia, com consequências interessantes para o curricularista. Um ponto de partida que tenho por bom é que os estudos curriculares, se bem compreendidos, exigem uma epistemologia que vai além dos debates mais tradicionais da área, circunscritos, no mais das vezes, a problemas de fundacionalismo, garantias epistêmicas, contextualismos, etc., como podemos ver na obra de Hirst. Tentarei mostrar que isso já está acontecendo.

Antes, porém, de entrar nesses temas, quero lembrar dois episódios recentes que podem ajudar a compreender melhor a importância do tipo de estudo a que estamos nos dedicando aqui.

O primeiro episódio é revelador da penúria dos estudos de epistemologia e currículo entre nós. Ele diz respeito ao atual agrupamento dos componentes curriculares do ensino médio em áreas de conhecimento, que surgiu em 1998, com a Resolução 3 do Conselho Nacional de Educação. Nesse documento temos um agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias e as ciências humanas e suas tecnologias.

Esse vocabulário de três áreas foi mantido nos documentos preparatórios dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A justificativa ali apresentada é que

a organização por três áreas tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade.³

O legislador usa o conceito de “conhecimentos que compartilham objetos de estudo” e deduz de um tal compartilhamento a facilidade de comunicação entre conhecimentos, como se vê. Mas mais não é dito nem explicado.

O documento preparatório dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* foi assinado pela conselheira Guiomar Namó de Mello. Ali encontramos apenas uma justificativa para a presença da Matemática junto às Ciências da Natureza. A conselheira escreve que a razão para isso, como se lê no parecer, é “retirar a Matemática do isolamento didático em que tradicionalmente se confina no contexto escolar.” Onze anos depois da criação das três áreas, a Matemática voltou a ser uma área a parte. Seria de esperar que os documentos que promoveram isso nos oferecessem alguma avaliação e justificativa para o retorno da Matemática ao isolamento didático. Mas nada foi dito nem escrito a respeito dessa promoção (ou seria um expurgo?) da Matemática.

Assim, nossos documentos legais estabelecem hoje quatro áreas no ensino médio:

- I. Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física.);
- II. Matemática;
- III. Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química);
- IV. Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia).

³ Os sublinhados são meus. Para isso pode ser consultado o documento *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*, de 2000.

Nem a criação das áreas, em 1998, nem o posterior desdobramento delas, foram acompanhadas de justificativas além das frases que citei acima. A Matemática entra, a Matemática sai, e fica tudo por isso mesmo, sem um pio de esclarecimento. Poderia haver melhor evidência ou atestado da penúria nas discussões sobre as relações entre currículo e epistemologia na nossa tradição pedagógica mais recente?

Apesar do pequeno escândalo que narrei, vou supor que vocês ainda não estão convencidos da gravidade dessa espécie de falta de consciência da importância do estudo de epistemologia e currículo, como um tema único, que não consiste da mera justaposição de duas áreas. Assim, vou agora expor outra questão que é objeto de conversa no chão da escola e cujo bom encaminhamento, penso eu, depende de uma boa consciência epistemológica e curricular, simultaneamente.

Trata-se da questão de decidir a distribuição dos tempos das disciplinas na semana. As escolas tem certo espaço de deliberação sobre as cargas horárias das disciplinas durante a semana de aulas. Essa distribuição não é decidida externamente, de forma definitiva. Assim, há um pequeno espaço de negociação no cotidiano escolar, no qual alguns professores e algumas disciplinas exigem para si mais ou menos cargas horárias. Não é raro que as novas disciplinas, como Filosofia e Sociologia, façam queixas sobre o imperialismo da Matemática, da Física ou da Língua Portuguesa. Podemos imaginar a situação na qual uma escola, alheia a qualquer discussão sobre epistemologia e currículo, decidisse zerar as tradições nela vigentes. Afinal, há uma fala constante nas escolas sobre o assim chamado “espaço privilegiado das disciplinas tradicionais”. Assim, a escola abriria um debate sobre as cargas horárias ideais de cada disciplina. Podemos, nesse contexto, seguir imaginando e chegaríamos a uma posição extremada que postularia a igualdade de direitos entre as disciplinas e, portanto, uma divisão igualitária das cargas horárias: divide-se o número de disciplinas pela disponibilidade de horas na semana escolar e *voilà*, teríamos uma espécie de democracia epistemológico-curricular. A premissa dessa posição seria a crença que diria que “todas as disciplinas são

igualmente importantes” e assim nenhuma poderia ter privilégios quanto ao tempo escolar.

A crença na igualdade democrática das disciplinas implicaria um conjunto adicional de crenças sobre a natureza e o papel delas no crescimento e na formação humanas. Ora, estaríamos aí no núcleo duro de uma discussão de epistemologia e currículo, no início de uma longa conversa sobre a natureza dos conhecimentos, das habilidades e competências que queremos promover na escola. Seria necessária melhor evidência de nossa penúria do que a simples possibilidade dessa “democracia epistemológica” ser defendida?

2. O currículo como mensagem e a epistemologia como reflexão sobre formas discursivas: Basil Bernstein

Sugeri que podemos ver o currículo escolar como uma prática de iniciação, mesmo que instável e sujeita a disputas. O currículo, de um ponto de vista mais amplo, é um conjunto de decisões que uma geração toma para levar adiante certo repertório de habilidades, informações e realizações; assim, o currículo diz respeito àqueles bens⁴ que devem ter sua continuidade assegurada geracionalmente. É por essa razão de fundo que alguns teóricos enfatizam a dimensão comunicacional do currículo, que pode assim ser visto como um sistema de mensagem. Mesmo que pensemos o currículo de forma tão ampla, de modo a abranger o conjunto de ensinamentos que um velho sábio oferece para as crianças de uma tribo remota,⁵ até a grade curricular de uma universidade, ele sempre diz respeito ao universo do conhecimento educacional formal possível para uma comuni-

4 Uma lista das *commodities* curriculares seria extensa e deveria abranger todo tipo de realização científica, artística, religiosa, esportiva, histórica, e ainda o mundo dos valores morais e de convivência social e política; o mundo das habilidades e das competências, enfim, tudo aquilo que uma geração contasse como valiosa para a humanidade.

5 O velho sábio que conta histórias para as crianças, exatamente por ser sábio, omite muita coisa naquilo que conta para elas.

dade e, assim, podemos dizer, para começar, que o currículo, em uma de suas dimensões mais relevantes, como já antecipei, é o que “conta como conhecimento válido”.⁶

Ao pensar o currículo como uma prática de iniciação vêm à minha lembrança alguns pares de páginas. As primeiras delas são as de Stanley Cavell, em *Claim of Reason*, na famosa digressão acerca da visão de Wittgenstein sobre a linguagem.⁷ No contexto de uma reflexão sobre o fato que a aquisição da língua materna é, a rigor, um processo de iniciação sujeito a todo tipo de possibilidades,⁸ Cavell lembra um outro par de páginas, aquelas escritas por Thoreau, no capítulo 3 de *Walden*, sobre a distinção entre língua materna e paterna.

O texto de Thoreau é esse:

[...] o estudante aventureiro sempre estudará os clássicos, em qualquer língua que possam estar escritos e por mais antigos que possam ser. Pois, o que são os clássicos, se não o registro dos pensamentos mais nobres do homem? São os únicos oráculos que não caducaram, e há neles respostas à mais moderna indagação que Delfos e Dodona jamais deram. [...] Ler bem, isto é, ler livros verdadeiros com espírito verdadeiro, é um exercício nobre, e que exigirá do leitor mais do que qualquer exercício valorizado pelos costumes do momento. Requer um treino como o dos atletas, a dedicação constante quase da vida toda a esse objetivo. Os livros devem ser lidos com a deliberação e a reserva com que foram escritos. E tampouco basta falar a língua daquela nação em que estão escritos, pois há uma distância considerável entre a língua falada e a língua escrita, a língua ouvida e a língua lida. Uma é geralmente transitória, um som, uma fala, um dialeto apenas, quase animal, que aprendemos inconscientemente, como os animais, com nossas mães. A outra é sua experiência e seu amadurecimento; se

6 A expressão é de Bernstein, 1971, p. 46.

7 Cavell, Stanley. *The Claim of Reason*. Wittgenstein, Skepticism, Morality and Tragedy. Oxford University Press, 1982.

8 “[...] a linguagem é um campo ilimitado de possibilidades e ela não pode ditar o que se diz agora, não pode assegurar o sentido do que se diz, sua profundidade, sua utilidade, sua precisão, sua agudeza, do mesmo modo que não pode garantir sua verdade sobre o mundo” Cavell, 1982, p. 189.

aquela é nossa língua materna, esta é nossa língua paterna, uma expressão seleta e reservada, significativa demais para se entender de ouvido, que requer renascermos para aprendê-la.⁹

Diante dessa passagem Cavell escreve:

[...] a linguagem não é apenas uma aquisição, mas sim um legado; e equivale a dizer que somos tacanhos em nossas pretensões a essa herança. A poesia poderia ser pensada como a segunda herança da língua. Ou, se aprender uma primeira língua se entende como a aquisição da mesma por parte da criança, então a poesia pode ser entendida como a aquisição da língua por parte do adulto, como se ele ou ela entrasse na posse da própria língua, da cidadania plena. (Thoreau distingue, segundo essas linhas, entre o que ele chama língua materna e língua paterna.)¹⁰

A dualidade apontada por Thoreau, entre materno e paterno, entre fala e escrita, facilmente nos remete a tantas outras expressões de dualidades fundamentais e fundamentadoras: o acolhimento e o corte, o princípio do prazer e o princípio da realidade seriam apenas duas entre outras formas de falar na mesma direção: *podemos nascer duas vezes*. Diante de nosso primeiro nascimento somos passivos, simplesmente acolhidos, pois ele não nos pede nada; é uma transição, um abraço e acalanto, algo que adquirimos sem esforço e decisão, sem exercício e treino, para o qual somos todo-ouvidos, no qual nossa língua é uma aquisição. Temos assim uma *mátria*¹¹ que nos pare. Para que a língua que aprendemos ao crescer torne-se um legado diante de nós, é necessário um segundo nascimento. E este exige exercício, esforço, treino, disciplina. Eu gostaria de seguir explorando esse tema, mas se o lembrei aqui foi apenas para criar um ambiente que me permitisse explorar algumas elaborações sobre epistemologia e currículo que guardarão um certo ar de família com a distinção feita por Thoreau e retomada por Cavell.

9 Thoreau, *Walden*, 2011, p. 104.

10 Cavell, 1982, p. 189.

11 A expressão é de Caetano Veloso na canção *Língua*: "A língua é minha pátria e eu não tenho pátria, tenho mátria e quero frátria".

Quero abordar aqui um par de distinções propostas por Basil Bernstein em um de seus escritos seminais, “Discurso vertical e discurso horizontal: um ensaio”,¹² que podem ser alinhadas com o tema epistemologia e currículo, na direção que sugeri acima. O contraste entre língua oral e língua escrita é usado por Bernstein como um ponto de partida para pensar o lugar especial do currículo e das disciplinas escolares no processo de socialização. Ele propõe a distinção entre dois tipos de discursos, *horizontal* e *vertical*. A esses dois tipos de discursos correspondem diferentes formas de conhecimento.

O *conhecimento* ou *discurso horizontal* corresponde ao nosso primeiro nascimento, na língua materna. Apresso-me a dizer que esta correspondência é vaga e um pouco descabida, serve apenas como uma intuição inicial para a exploração do texto de Bernstein. O correto é dizer que essa expressão, “discurso horizontal”, indica o âmbito dos conhecimentos cotidianos comuns; comuns, porque são os conhecimentos a que todas as pessoas têm acesso, de forma real ou potencial, a partir do ambiente comunitário imediato em que vivem; são comuns porque se aplicam indiferentemente a todos, são comuns, enfim, porque são os conhecimentos que dizem respeito aos problemas comuns da vida e da morte. Assim, o discurso horizontal indica um âmbito de conhecimento que privilegia a oralidade e o contato pessoal e assim sua realização é fortemente dependente de contexto:

Um *discurso horizontal* implica um conjunto de estratégias que são locais, organizadas em segmentos, específicas e dependentes de contextos, para a maximização dos encontros com pessoas e ambientes.¹³

Destaco na citação acima o fato de que esse tipo de conhecimento ou discurso é organizado em segmentos, a saber, em lugares de realização so-

12 Capítulo 9 do livro *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised Edition. Rowman & Littlefield Publishers. London, 2000. A exposição que farei aqui será uma tentativa de reconstrução e resumo do texto. Farei paráfrases e acrescentarei alguns exemplos que possam favorecer a compreensão.

13 Bernstein, 2000, p. 157.

ciocultural que comportam, entre si, certo insulamento. Assim, o âmbito do conhecimento comum não é um todo único, ele é também segmentado e especializado. Essa característica da segmentação tem uma importância muito grande. Devemos entender por segmento os espaços e lugares *discretos* das aprendizagens que fazemos no cotidiano e que não se integram necessariamente umas com as outras: aprender a fazer troco, por exemplo, é uma competência particular, fruto de uma pedagogia segmental, insulada, que se esgota no contexto de sua realização; essa pedagogia segmental é fortemente dependente de ensino mediante amostragem, modelagem, exibição, ou seja, de relações individuais, face a face. Os aprendizados do discurso horizontal são

contextualmente específicos e dependentes de *contexto*, incorporados em práticas em andamento, geralmente com forte carga afetiva, e dirigidos para objetivos específicos e imediatos, altamente relevantes para o adquirente, no contexto de sua vida.¹⁴

Aprender a amarrar sapatos e usar o banheiro corretamente, fazer reparos em motores, dirigir uma colheitadeira ou ser competente em anotar recados, são competências operacionais relativamente insuladas, que se relacionam apenas de forma segmental, horizontal. Elas pertencem, simultaneamente, ao *repertório* de um indivíduo e ao *reservatório* de uma comunidade. O conhecimento (discurso) horizontal é constituído por um conjunto de segmentos culturalmente mais ou menos especializados, realizados quase sempre de forma implícita, tácita, operacional.¹⁵ O contrário ocorre com o discurso vertical, no qual encontramos estruturas simbólicas especializadas de conhecimento explícito, de tipo proposicional. Se o conhecimento horizontal é o *mostrado*, o conhecimento vertical é o *dito*, por assim dizer. A base social do discurso horizontal é local, comunalizada e segmentada, a base social do discurso vertical é fortemente individualizada e hierarquizada.

14 Bernstein, Basil, 2000, p. 158.

15 Aqui seria o caso de explorar certa convergência de vertentes epistemológicas pouco valorizadas no *mainstream* filosófico, aquelas que se ocupam com a reflexão sobre as dimensões tácita e operacional do conhecimento como a que encontramos nos livros de Michael Polany ou ainda em Jean Piaget.

Esta exposição está ficando muito abstrata. Vou tentar outro caminho, pensando a distinção entre horizontal e vertical a partir da noção do conhecimento como uma mercadoria, como um bem que deve circular. Se pensamos o conhecimento como uma *commodity*,¹⁶ tanto no discurso horizontal quanto no vertical temos regras distributivas de acesso, transmissão e avaliação do mesmo. No caso do discurso vertical as regras são fortes, pois esse somente se realiza mediante procedimentos de explicitação dos conhecimentos, que depois de adquiridos podem ser recontextualizados pelo seu possuidor. O conhecimento horizontal, por sua vez, pelo fato de permanecer no nível tácito, operacional, e ser realizado mediante procedimentos de modelação e exemplos, depende dos variados graus de aproximação e isolamento dos membros de uma comunidade. O repertório de cada membro sofre maior ou menor influência do reservatório da comunidade ao sabor da dinâmica dos intercâmbios sociais, do face a face cotidiano. O mesmo não ocorre no discurso vertical, eis que esse é praticado em instâncias institucionalizadas oficialmente:

Resumidamente, um *discurso vertical* toma a forma de uma estrutura coerente, explícita e sistematicamente baseada em princípios, organizada hierarquicamente como nas ciências, ou ela assume a forma de uma série de linguagens especializadas com modos especializados de interrogação e critérios especializados para a produção e circulação de textos, como nas ciências sociais e nas humanidades.¹⁷

A partir dessa passagem do texto podemos passar para uma subdivisão relevante no âmbito do discurso vertical. Bernstein distingue ali duas modalidades de conhecimento, que vai denominar, de um lado, Estruturas

16 A comparação é autorizada por Bernstein, veja na mesma página 158: “Quero antes de tudo levantar a questão de como o conhecimento circula nestes dois discursos. No caso do *discurso vertical* há fortes regras distributivas que regulam o acesso, a transmissão e a avaliação. A circulação é feita geralmente através de formas explícitas de recontextualização, que afetam a distribuição em termos de tempo, espaço e atores.” A expressão “commodities”, aplicada à informação, tem uso corrente no livro de Dretske, *Knowledge and the Flow of Information*. *Commodities* são produtos “in natura”, cultivados ou de extração, que podem ser estocados por certo tempo sem perda significativa de suas qualidades.

17 Bernstein, 2000, p. 160.

de Conhecimento Hierárquico e Estruturas de Conhecimento Horizontal. Elas são as duas formas básicas do discurso vertical. A primeira tem como exemplo disciplinas como Física e Química, que possuem estruturas baseadas em princípios e guardam fortes hierarquias conceituais. A segunda tem como exemplo as ciências humanas, cujas estruturas são fortemente dependentes de regimentação linguística idiossincrática, como vemos, por exemplo, na Sociologia (ou na Filosofia), em que o cientista frequentemente se descreve como “weberiano” ou “funcionalista”, ou seja, como alguém comprometido, em primeiro lugar, com um vocabulário relativamente especializado e insulado a partir de um olhar:

uma delas é uma estrutura sistematicamente baseada em princípios, coerente, explícita, organizada hierarquicamente; a segunda tem a forma de uma série de linguagens especializadas, com modos especializados de investigação e critérios especializados para a produção e circulação de textos, como é o caso, por exemplo, das Ciências Naturais e das Ciências Humanas e Sociais.¹⁸

O uso dessas expressões, Estruturas Verticais e Horizontais de Conhecimento, pode nos dar a impressão de que estamos diante da taxionomia clássica que separa as ciências naturais das sociais e humanas, mas não é bem assim. A escolha das características distintivas dos dois grupos mostra por que não é assim.¹⁹ Em um grupo estão as disciplinas produzidas mediante metodologias de integração teórica, que elaboram proposições e teorias muito gerais, desde os níveis mais baixos e ligados à experiência com fenômenos aparentemente diferentes. Creio que, novamente, a Física e a Química são bons exemplos. Acrescento aqui: são disciplinas de base social pouco relevante. O código que preside essas disciplinas é de tipo integrador. As Estruturas de Conhecimento Horizontal, por sua vez,

18 Bernstein, 2000, p. 166.

19 Bernstein usa, para as ciências naturais, expressões como *princípios, coerência, explicitação e hierarquia*; nas ciências humanas e sociais ele aplica as expressões: *linguagens especializadas, modos especializados de investigação, critérios especializados para a produção de textos*.

são baseadas em códigos de justaposição ou de série; e assim temos a integração da linguagem em um caso (Estruturas Verticais) e a acumulação de linguagens no outro.²⁰

Vou tentar mostrar isso mais diretamente, com exemplos ligados ao modo de desenvolvimento desses conhecimentos. O que é que conta como “desenvolvimento”, no campo da Sociologia, por exemplo? A iniciação de um estudante em Sociologia implica que em algum momento ele deverá assumir um “olhar”, seja ele funcionalista, estruturalista, pós-moderno, marxista, etc. Mais ainda, ele poderá situar-se em favor do idioleto de algum falante particularmente importante na área. Conhecemos o mesmo fenômeno na Filosofia. Basta lembrar os grupos de trabalho da ANPOF. A maioria deles leva o nome de um falante relevante, que induz a um vocabulário especializado e excludente. O capital intelectual do iniciado fica vinculado à linguagem que partilha, que deve marcar seus limites e sua posição em relação a outros capitais linguísticos, de outros falantes relevantes. O que conta como desenvolvimento nas ciências humanas e sociais é usualmente a introdução de uma nova linguagem e com ela novas questões e problemas, novas conexões.

Só estou expondo essas distinções porque ao falar sobre currículo e escola, falamos necessariamente sobre as formas de aquisição dessas Estruturas de Conhecimentos Verticais e Horizontais, que são, por analogia, como que formas de renascimento, já que elas implicam necessariamente nosso ingresso em formas de letramentos complexos, dependentes da escrita e de novos ambientes de socialização.

Ficou implícito no exposto acima, que os exemplos típicos de Estruturas do Conhecimento Horizontal são disciplinas como Sociologia, Antropologia, etc. A lista deve incluir, no entanto, pelas mesmas razões oferecidas, a Economia, a Linguística, a Psicologia. Mas, paradoxalmente, também a Matemática e a Lógica.

²⁰ Berstein, 2000, p. 170.

A Matemática também seria considerada uma *Estrutura de Conhecimento Horizontal*, uma vez que consiste em um conjunto de linguagens discretas para problemas específicos. Assim, a Matemática e a Lógica seriam consideradas como possuidoras das gramáticas mais fortes, embora estas linguagens, em sua maioria não tenham referentes empíricos nem sejam concebidas para satisfazer critérios empíricos. Exemplos de gramáticas fracas seriam a Sociologia, a Antropologia Social e os Estudos Culturais.²¹

Como compreender melhor essa distinção entre gramáticas fortes e fracas no âmbito de *Estruturas de Conhecimento Horizontal*? O critério parece ser esse: uma disciplina de gramática forte possui uma sintaxe conceitual explícita, mediante a qual ela se torna capaz de oferecer “descrições empíricas *relativamente* precisas e/ou de geração de modelagem formal de relações empíricas”. É sob esse ponto de vista que a Economia, a Linguística e algumas partes da Psicologia são exemplos de gramática forte. A Matemática e a Lógica são exemplos de gramáticas ainda mais fortes, mas desprovidas de referência empírica. Elas são Estruturas Horizontais de Conhecimento porque não visam elaborar teorias, generalizações, refutações ou hipóteses de fundo empírico; tanto a Matemática quanto a Lógica, como insiste Bernstein, são “conjuntos de linguagens discretas para problemas específicos”.

Alguns problemas didáticos e curriculares muito peculiares surgem com as Estruturas de Conhecimento Horizontal com gramáticas fracas. A partir desse momento oferecerei exemplos, alguns com a disciplina de Filosofia, que vão além daqueles sugeridos por Bernstein

- a. Não é raro ver-se a disciplina apresentada em um vocabulário singular, fortemente autoral e avesso à incorporação em vocabulários mais gerais; em um panorama mais amplo, são perfeitamente identificáveis a segmentação e a disputa de hegemonia linguística; nas Estruturas de Co-

21 Bernstein, 2000, p. 171.

nhhecimento Hierárquico, ao contrário, quando há competição é pela integração de princípios;

- b. Os conhecimentos na disciplina são produzidos e apresentados em justaposição e acumulação de vocabulários e linguagens, e não por integração;
- c. O que conta como “verdade” nas estruturas de conhecimento horizontal é, na perspectiva da linguagem especializada por ela criada, o “olhar” ali adquirido, ao invés de uma teoria exemplar;
- d. Elas são seriais, segmentadas. Como se ouve, por vezes, sobre a pesquisa em Filosofia: quem “faz” Frege é separado por uma parede decisiva daqueles que “fazem” Levinas. Há certa volatilidade nos conteúdos, pois podemos um dia parar de “fazer” Fulano e começar a “fazer” Beltrano.
- e. As linguagens, dentro das Estruturas de Conhecimento Horizontal são de tipo retrospectivo e com baixa capacidade de descrição empírica; elas apontam para o passado e oferecem dele descrições mais ou menos genéricas, pois elas estão vinculadas às experiências de seus elaboradores no discurso Horizontal. Estes, por sua vez, pensam e elaboram a partir da sensibilidade que os formou.

Há também uma moldura de compreensão das relações entre os discursos horizontais e os discursos verticais na educação. No início do ensaio que expus aqui, Bernstein fez uma observação que exponho agora. Ele afirmou que essas duas formas fundamentais de discurso frequentemente

são vistas como opostas em vez de complementares. Na verdade, uma forma é muitas vezes vista como destruidora da outra. Por vezes, uma forma é considerada como sendo essencialmente uma forma escrita e a outra é, essencialmente, uma forma oral. Bourdieu refere-se a essas formas em termos da função a que elas dão origem, uma delas criando um domínio simbólico, a outra um domínio

prático. Habermas vê uma forma como a elaboradora do que ele chama de “mundo da vida” do indivíduo e a outra como a fonte da racionalidade instrumental. Giddens, na pista de Habermas, vê uma forma discursiva como a base para construir o que ele chama de “sistemas especialistas”. Esses “sistemas especialistas” conduzem a um desencaixe das pessoas do mundo experiencial local, que é elaborado por uma forma diferente.²²

Essa tensão ou mesmo oposição entre os dois campos por vezes é verbalizada na pedagogia como um contraste entre conhecimento escolar, oficial, e conhecimento cotidiano, local, ou *popular*. Esse contraste costuma assumir um tom valorativo, pois ao horizontal correspondem valores com sinal positivo, como espontaneidade e intimidade, e, ao vertical, valores de sinal negativo, como distanciamento e artificialidade. Bernstein indica uma das formulações dessa oposição:

Uma das formas torna-se o meio pelo qual diz-se que um grupo dominante impõe-se a um grupo dominado e trabalha para silenciar e excluir a voz deste grupo. A voz excluída é então transformada em uma voz pedagógica latente, de potencial não reconhecido.²³

Nessa descrição estereotipada e homogeneizadora, na qual uma das formas é romantizada como celebradora do que a outra perdeu, a pedagogia frequentemente toma a iniciativa de recortar segmentos do discurso horizontal para inseri-los nas disciplinas escolares, devidamente recontextualizados. Essa estratégia didática de recontextualização de segmentos da cultura vertical usualmente visa os grupos sociais que são avaliados como necessitados de facilitação de acesso às disciplinas escolares (o discurso vertical), que são assim, no mais das vezes encolhidas aos seus níveis processuais e operacionais mais básicos. Com um ideal elevado, o que ocorre, no entanto, acaba sendo a promoção do *populismo pedagógico*:

22 Bernstein, 2000, p. 160.

23 Bernstein, 2000, p. 172.

O *discurso Horizontal* pode ser visto como um recurso crucial para o populismo pedagógico, em nome do empoderamento ou para dar voz aos que não a tem, para combater o elitismo e o alegado autoritarismo do *discurso Vertical*. Aqui é disponibilizado aos alunos um contexto oficial no qual eles falam o que eles pensam: *spon-tex* (o slogan do “texto espontâneo”). Este movimento, no nível da escola, tem um paralelo nas narrativas confessionais de uma variante nos estudos feministas e negros no ensino superior. A “nova” etnografia celebra o *discurso Horizontal* por meio do uso extensivo de citações, que servem como evidências empíricas. O “etno” é a voz não elaborada do informante; o que fica faltando é a “grafia”.²⁴

Parodiando a famosa passagem de *Macunaíma*, de Mário de Andrade, muito etno e pouca grafia, os males de certo ensino são. Tendo presente essas observações sobre as Estruturas de Conhecimento Horizontal com gramáticas fracas é possível olhar de outra forma para alguns dos recursos pedagógicos mais populares no ensino de Filosofia, como as sensibilizações por meio de elementos da cultura popular. Assim melhor compreendemos as razões do êxito apenas relativo delas, pois, uma vez horizontalizado o tema, nem sempre ocorre a verticalização.

Esse vocabulário de Bernstein, a meu juízo, tem o mérito de oferecer não apenas uma tipologia de formas de conhecimento, mas de procurar pensar conjuntamente as tipologias para as disciplinas e, também, a questão da base social ampla e restrita das diferenças. Ampla, pois permanece na moldura a questão de nosso ingresso no mundo da cultura escrita como a oportunidade do segundo nascimento; restrita, porque nos obriga a criar um vocabulário mais preciso para entender cada uma das disciplinas escolares, o que deveria trazer, como ele diz, “novas possibilidades de investigação e interpretações”.

24 Bernstein, 2000, p. 174.

3. Paul Hirst e as formas do conhecimento: de que modo o raciocínio crítico pode ser uma inspiração vazia

Quais epistemologias devem ser lembradas em uma conversa sobre currículo? Há um lugar comum que diz que desde Platão, com a alegoria da caverna, há um comprometimento da epistemologia com as razões para a ação humana. Isso não quer dizer, no entanto, que a história da disciplina tenha sido sempre ligada ao tema das relações entre conhecimento e decisões. Ao longo de sua história ela se notabilizou pelo tratamento do desafio cético, e, usualmente junto a ele, a natureza e os tipos de conhecimento e questões de justificação.²⁵

No que diz respeito a uma história mais próxima e precisa das relações entre epistemologia e currículo, a principal referência são as elaborações de Paul Hirst²⁶ sobre as formas de conhecimento, a partir de seu trabalho mais famoso, “Liberal education and the nature of knowledge”, publicado em 1965.²⁷ O tema das formas de conhecimento foi retomado por Peter Hirst no livro escrito em conjunto com Richard Peters, *A Lógica da Educação*, de 1970, que se tornou um marco nas discussões sobre epistemologia e currículo.²⁸

25 Sigo aqui a observação de Andrew Davis e Kevin Williams, em “Epistemology and Curriculum”, no *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, editado por Nigel Blake e Paul Smeyers. O trabalho deles, no entanto, deixa muito a desejar, se for medido pela crítica que fazem ao conceito de formas de conhecimento. A impressão que se tem é que não se deram ao trabalho de ler atentamente o que criticaram, pois afirmam que as “formas do conhecimento”, não forneceram “um padrão para unidades curriculares”. Um leitor benevolente saberia que nunca foi esse o objetivo de Hirst.

26 Elas estão reunidas no volume *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. London and New York. Routledge, 2010. O tema das formas do conhecimento surgiu no escrito de 1965, indicado acima, e foi retomado em outros dois escritos, especialmente em “The Forms of knowledge re-visited”, de 1973 e “Realms of meaning and forms of knowledge”, de 1974.

27 Por coincidência, 1965 é também o ano de publicação daquele que talvez seja o primeiro livro que traz em seu título as palavras “epistemologia” e “educação”. Trata-se do livro de Israel Scheffler, *Conditions of Knowledge: an introduction to epistemology and education*. Scheffler e Hirst são os pioneiros no tema, nos países de fala inglesa.

28 O livro foi publicado no Brasil: Hirst, P. H.; Peters, R. S. *A Lógica da Educação*. Tradução de Edmond Jorge. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1972. A breve exposição que farei aqui sobre o tema das formas do conhecimento seguirá principalmente este livro.

As estratégias e premissas de Hirst são intuitivas e poderosas. Em primeiro lugar ele parte de algo inescapável de um ponto de vista epistemológico: o reconhecimento das variedades da cognição humana, algo essencial para que a nossa compreensão do processo educacional não se fixe exclusivamente em uma forma ou um tipo de conhecimento em detrimento de outros. Com isso, ele tem o ponto de partida para a caracterização dos “diferentes métodos de experiência”, ponto central do livro. Não posso aqui, por razões de tempo, expor o rico conjunto de argumentos sobre filosofia, educação e desenvolvimento, abordados por ele nos três capítulos iniciais de *A Lógica da Educação*. Esses temas antecedem e preparam a discussão propriamente epistemológica sobre as formas de conhecimento ou ainda os “métodos públicos de conhecimento e compreensão”. Um dos aspectos mais relevantes na exposição é a forma como ele se posiciona no debate que estava em curso na época sobre as posições ditas autoritárias e progressistas em educação. Elas, em comum, aceitam que o educador é alguém comprometido em “iniciar outros numa forma de vida que consideram conveniente e na qual o conhecimento e a compreensão desempenham um papel importante”,²⁹ mas isso ainda diz pouco, mesmo que, de forma progressista, seja acrescentada a valorização do papel ativo da criança e o respeito pela sua dinâmica de aprendizagem e desenvolvimento. Os progressistas salientam os “ideais de autonomia e raciocínio crítico” diante da ênfase autoritária na educação como “conformidade estática a um código” (p. 47). Revoltado com isso, o progressista enfatiza as qualidades de espírito crítico, criatividade e autonomia, mas, mais uma vez essas palavras não levam o progressista muito longe:

Mas eles [os progressistas] não tinham compreensão suficiente de que essas virtudes são vazias, a menos que as pessoas recebam formas de conhecimento e experiência com as quais possam ser críticas, criativas e autônomas. As pessoas têm de ser treinadas a pensar criticamente; não é uma semente adormecida que floresce naturalmente. Ela é em grande parte um produto da companhia em que as pessoas andam e de que adota o método de experiência

29 Hirst & Peters, 1972, p. 33.

que lhes permite manobrar a sua. Deve-se distinguir o ser crítico do ser simplesmente contrassugestionável, da mesma forma que se deve diferenciar entre ser criativo e a simples autoexpressão. Ambos pressupõem o domínio de um método de experiência e treino em técnicas. É inútil ser crítico sem algum conteúdo para se criticar; autonomia, ou obedecer a regras que se aceitou, é um ideal inatingível sem o domínio de um conjunto de regras sobre as quais se pode exercer escolha. Em outras palavras, o protesto romântico pressupõe algum tipo de antecedente clássico.³⁰

É com o mesmo critério que Hirst & Peters denunciam os “tradicionalistas” e a pretensa vantagem da ênfase em conteúdos como materiais a serem apreendidos sem muita discussão. Eles desprezam a iniciação das pessoas nos métodos de experiência, nos modos de pensar. Mas tanto os tradicionalistas quanto os progressistas compartilham uma fraqueza: ambos concedem “pouca atenção às formas públicas de experiência que [...] são absolutamente fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão”.³¹ Sem o treinamento nessas formas “os ideais progressistas de autonomia, criatividade e raciocínio crítico são inspirações vazias”.³² A razão disso é fácil de ver: essas capacidades gerais humanas são adverbiais, elas não podem ser exercitadas no vácuo. Nossas capacidades criativas e críticas estão ligadas a formas de experiência e realização. Podemos ser críticos ou criativos apenas quando fazemos coisas como falar, escrever, cozinhar ou pintar. As virtudes da autonomia, compaixão, criticidade, criatividade são qualidades espirituais que se realizam no contexto de atividades específicas, que possuem padrões específicos de realização, “se quisermos distingui-las da simples autoexpressão ou contracredulidade”.³³

Parece ser bom orientar-nos pela ideia que a epistemologia requerida para o pensamento sobre o currículo não deve estar pronta e ser exterior aos

30 Hirst & Peters, 1972, p. 48

31 Hirst & Peters, 1972, p. 48.

32 Hirst & Peters, 1972, p. 49.

33 Hirst & Peters, 1972, p. 76.

problemas que queremos discutir. Ao me perguntar “qual epistemologia, qual currículo?” eu queria sugerir que a atitude metodológica adequada ao desenho curricular é aquela que se deixa orientar por um ideal de boa circularidade e reflexividade entre o que vamos manter como epistemologia e o que vamos propor como currículo. Não há uma filosofia do conhecimento anterior e pronta, a ser simplesmente projetada no desenho curricular, como tampouco podemos conceber o currículo na ausência de uma consciência epistemológica. A dificuldade se desfaz à lembrança de alguns fatos muito gerais. A exigência de um olhar atento à educação,³⁴ considerada não apenas como conteúdos e metas, com suas questões éticas correspondentes – “porque colocar ciência e poesia no currículo e não astrologia e cara e coroa”³⁵ – é extraída por nós do respeito implícito aos valores da autonomia e ao repúdio das atitudes meramente doutrinadoras e condicionantes. E o olhar atento à educação faz com que o epistemólogo aplique-se aos aspectos genéticos e psicológicos do conhecimento humano. Hirst e Peters incluem, em *A Lógica da Educação*, de forma pioneira para um livro com esse título, um capítulo sobre desenvolvimento que é, na verdade, uma exploração em epistemologia genética. Pois ali se trata de trazer para a mesa da conversação epistêmico-curricular as vozes de Lawrence Kohlberg, Jean Piaget, Arnold Gesell e outros. Ali encontramos, *in nuce*, observações preciosas sobre o desenvolvimento humano, no estilo que depois estará presente nas discussões sobre interacionismo simbólico, externalismo semântico e triangulação.

Quero indicar brevemente o que Hirst e Peters consideram como “métodos públicos de conhecimento e experiência”. A caracterização dos métodos é o resultado de um conjunto de observações de fundo antropológico muito geral, cujo ponto de partida é a lembrança de que nossas experiências e conhecimentos dependem da aquisição de conceitos. Junto a essa aquisição há o compartilhamento, vale dizer, a existência pública de con-

34 Penso aqui nas elaborações de Iris Murdoch sobre o fenômeno da atenção.

35 Hirst & Peters, 1972, p. 59

ceitos e a conexão deles com procedimentos objetivos de testagem.³⁶ Para que possamos nos comunicar sobre o mundo, mas também sobre obras de arte, atitudes morais ou deuses precisamos “de uma coleção de conceitos públicos, juntamente com os testes objetivos que lhe estão relacionados”,³⁷ pois somente assim podemos ter experiências e conhecimentos comuns e objetivos.

A indicação das principais formas de conhecimento é tentativa e aproximada, como reconhecem os autores. Eles sugerem a distinção entre sete áreas,

cada uma das quais implica, necessariamente, o uso de conceitos de determinada espécie e um tipo característico de teste para suas afirmações objetivas.³⁸

36 Num ponto decisivo como esse Hirst mostra sua filiação epistemológica ao invocar o parágrafo 242 das *Investigações Filosóficas*: “Para uma compreensão por meio da linguagem, é preciso não apenas um acordo sobre as definições, mas (por estranho que pareça) um acordo sobre os juízos.” Hirst faz essa citação de Wittgenstein na página 64 de *Knowledge and the Curriculum*, no capítulo “Realms of meaning and forms of knowledge.” Poderíamos assim ver as elaborações dele como um caso pioneiro de realizações em filosofia da educação a partir de Wittgenstein.

37 Hirst & Peters, 1972, p. 85. “[...] não pode haver experiência ou conhecimento sem a aquisição dos conceitos pertinentes. Ademais, somente quando a experiência e o conhecimento, que incluem necessariamente algum tipo de conceitos, implicam os conceitos compartilhados num mundo público, é que são possíveis as realizações nas quais estamos interessados. Sem conceitos partilhados não pode haver quaisquer distinções assim como as existentes entre fato e fantasia, verdade e erro. Somente quando existe concordância pública sobre classificação e categorização da experiência e pensamento é que podemos esperar qualquer objetividade dentro delas. Mas os conceitos simplesmente partilhados são insuficientes para o que queremos dizer por objetividade. Ligados a esses conceitos deve haver testes objetivos para o que se afirma ser experimentado, conhecido ou compreendido.” “[...] E se é assim, então a estrutura básica dos objetivos que procuramos deve estar dentro daquela coleção de conceitos e testes relacionados até agora desenvolvidos no homem” (p. 84-5).

38 Hirst & Peters, p. 86. Em “Liberal Education and the nature of knowledge”, (p. 44-45) Hirst indica traços característicos das formas:

“1. Cada uma das formas envolve certos conceitos centrais que são peculiares a ela. Por exemplo, os conceitos de gravidade, aceleração, hidrogênio e fotossíntese característicos das ciências; número, integral e matriz em matemática; Deus, pecado e a predestinação na religião; dever, bom e errado no conhecimento moral.

2. Em uma determinada forma de conhecimento estes e outros conceitos que denotam, talvez de uma maneira muito complexa, certos aspectos da experiência, formam uma rede de relações possíveis na qual a experiência pode ser entendida. Como resultado, a forma tem uma estrutura lógica distinta. Por exemplo, os termos e os enunciados da mecânica podem ser significativamente relacionados apenas em certas formas estritamente limitadas, e o mesmo é verdadeiro para a explicação histórica.

3. A forma, em virtude de seus termos e de sua lógica particulares, tem expressões ou enunciados

Os conceitos constitutivos da experiência humana já implicam certa arquitetura, sempre comportam uma organização categorial, sem prejuízo e interdição de todo tipo de usos e correlações partilhadas a partir de outros critérios que não apenas os de natureza lógica. Cada uma das áreas pode ser reconhecida e identificada, pois elas são delimitadas por certos conceitos mais fundamentais, de um tipo mais geral. São elas: em primeiro lugar, os conhecimentos da lógica formal e da matemática, que em outro lugar caracterizei como a dimensão sintática do conhecimento humano.³⁹ Os conceitos dessa área “selecionam relações de um tipo geral abstrato, em que a qualidade dedutiva dentro de um sistema axiomático é o teste específico para a verdade”.⁴⁰ A seguir temos os conhecimentos e as ciências de tipo observacional, interessados pelas verdades que suportam algum controle de fundo empírico. Se a primeira forma de conhecimento poderia ser entendida como sendo de tipo sintático, esta segunda forma indica todos os conhecimentos que dependem de algum tipo de referência no mundo, desde os fenômenos físicos (e seus conceitos categoriais como espaço, tempo, causa e a imensa classe de conceitos que pressupõem àqueles de natureza categorial). Em terceiro lugar vêm as formas de conhecimento que estão voltadas para a consciência e compreensão que temos da nossa própria mente e da dos outros. Nossas experiências e nossos conhecimentos interpessoais não se confundem com os conhecimentos anteriormente indicados, pois dizem respeito ao modo como usamos conceitos como crer,

(possivelmente em resposta a um tipo distinto de questão) que, de alguma forma ou de outra, por mais indireta que seja, são testáveis na experiência. Este é o caso do conhecimento científico, do conhecimento moral e das artes, embora nas artes não existam perguntas explícitas e os critérios para os testes sejam apenas parcialmente exprimíveis em palavras. Cada forma, assim, tem expressões distintas que são testáveis na experiência de acordo com os critérios especiais que são peculiares àquela forma.

4. As formas desenvolveram particulares técnicas e habilidades para explorar a experiência e testar suas expressões distintas; por exemplo, as técnicas das ciências e as das várias artes literárias. O resultado tem sido a acumulação de todo o conhecimento simbolicamente expresso que temos agora na arte e nas ciências.

Muito embora as várias formas do conhecimento sejam distinguíveis nesses modos, não devemos assumir que tudo se resume ao que pode ser tornado claro e explícito por esses meios. Todo o conhecimento envolve o uso de símbolos e a tomada de decisões em maneiras que não podem ser expressas em palavras e que somente podem ser aprendidas em uma tradição.”

39 No meu livro, *Ensino de Filosofia e Currículo*.

40 Hirst & Peters, 1972, p. 86.

decidir, pretender, carecer, agir, esperar, apreciar, que são essenciais para a experiência e o conhecimento interpessoais. Em quarto lugar temos o âmbito da vida moral, uma área de compreensão e experiência distinta das anteriores. Nossos julgamentos e nossa consciência moral dizem respeito à outra família de conceitos, como dever, certo, errado, que são de outro tipo categorial. Por razões categoriais, Hirst mantém separadas ética e estética. Assim, em quinto lugar, temos as nossas experiências e vivências estéticas, distintas da vida moral e das demais experiências, em especial pelo fato que são formas de formas de expressão simbólica que não estão limitadas ao meio linguístico-proposicional. Cabe um lugar à parte para as asserções religiosas, pois parecem indicar modos peculiares e irredutíveis de usos de conceitos. Por fim e não por acaso, Hirst e Peters sugerem que a compreensão filosófica, pela sua natureza de atividade de segunda ordem, implica conceitos e formas de argumentação *sui-generis*.

Assim, a divisão de métodos de experiência e conhecimento sugerida aqui é uma divisão categórica fundamental, baseada na série de tais categorias irredutíveis que presentemente parecemos possuir.⁴¹

A independência de cada um dos métodos em relação aos demais, ou, em outros termos, a distinção categorial entre as áreas de conhecimento é, no entanto, apenas um dos aspectos da questão.⁴² O outro é o reconhecimento que o conhecimento e a experiência em um domínio “pode ser impossível sem o uso de elementos de compreensão e consciência de algum outro”. Ou seja, os conhecimentos e as compreensões em um dado domínio, usualmente dependem necessária, mas não suficientemente, da rede categorial de outro domínio, como ocorre, por exemplo, entre a Física

41 Hirst & Peters, 1972, p. 88.

42 Cabe acrescentar aqui que essa lista de sete domínios não é proposta pelos autores como exaustiva: “O fato de que outros domínios poderiam, no devido tempo, vir a ser distinguidos, não está sendo prejudicado de modo algum, pois a história da consciência humana pareceria ser de diferenciação progressiva. A categorização que está sendo sugerida agora pode, com efeito, ser incorreta nos detalhes. Seja como for, o que estamos sugerindo é que, dentro do domínio da experiência e do conhecimento objetivos, existem diferenças de tipo tão radicais que a experiência e o conhecimento de uma forma não são equacionáveis nem redutíveis a qualquer outra forma.” Hirst & Peters, 1972, p. 88.

e a Matemática.⁴³ Assim, podemos pensar em padrões de correlação entre os domínios:

por mais independente que possa ser o domínio da ciência, nossa compreensão do mundo físico depende rigidamente do nosso conhecimento matemático. Também é lugar comum que as descobertas científicas nos envolvem em novos dilemas morais. Da mesma forma, algumas teses religiosas pressupõem verdades históricas, ao passo que outras exigem compreensão moral.⁴⁴

Fica evidente então que os esforços educacionais de elaboração de currículos de tipo integrado ou interdisciplinar somente fazem sentido na medida em que assumimos isso: que existem diferenças relevantes entre domínios de conhecimento e experiência e que existem formas de correlação, redes conceituais de relações entre os domínios. Não há teoria curricular interdisciplinar sem uma epistemologia das variedades do conhecimento. Isso nos leva de volta a um truísmo. Não importa a forma como as intenções e práticas educacionais se apresentam, como progressistas ou como tradicionais, elas se veem às voltas com a tarefa de explicitar seus objetivos, pois, ao fim e ao cabo, o estudante precisa ter o domínio de “certas formas fundamentais de métodos públicos de experiência, compreensão e conhecimento”.⁴⁵ Nesse momento, todos precisamos falar sobre o currículo.⁴⁶

43 “O que devemos reconhecer é que o desenvolvimento do conhecimento e da experiência num domínio pode ser impossível sem o uso de elementos de compreensão e consciência de algum outro.” Hirst & Peters, 1972, p. 89.

44 Hirst & Peters, 1972, p. 88

45 Hirst e Peters, 1972 p. 82.

46 Deixarei de lado as observações do livro sobre currículo, por amor à brevidade. Os autores introduzem o tema do currículo escolar da seguinte forma: “Tomaremos o termo ‘currículo’ como o rótulo de um programa ou curso de atividades que é explicitamente organizado e por meio do qual os alunos podem alcançar os objetivos desejados, sejam eles quais forem. De acordo com o argumento anterior, o planejamento de um currículo, ou de qualquer parte deste, é considerado aqui como um absurdo lógico até que se deixem claros os objetivos visados” (p. 83). Eles escreveram o livro na época em que os trabalhos de Benjamin Bloom sobre taxionomia dos objetivos educacionais estavam no auge e levaram em conta esses estudos.

Para encerrar essa seção, lembrarei aqui apenas algumas consequências dessas ideias para a natureza das disciplinas escolares. A primeira delas é que as tarefas sociais de memória, testemunho e transmissão da experiência relevante acumulada implicam, pelo tamanho, complexidade e variedade, “subdivisões no empreendimento em inúmeras tarefas de proporções controláveis. Por tradição, isso tem sido feito organizando-se o currículo nas chamadas matérias escolares”.⁴⁷

Nesse ponto podemos concluir algo muito simples, mas relevante. Uma coisa é o recorte categorial que fazemos no universo da experiência e do conhecimento humanos. Mesmo que tenhamos a maior das simpatias por algo que é chamado de “unidade do conhecimento humano”, o conhecimento é visto nesta perspectiva como algo que pode ser desdobrado ou desmembrado em suas nervuras categoriais. Com isso em vista, o valor e a identidade das unidades curriculares, quando se materializam em uma escola – quer sejam disciplinas, tópicos, projetos, etc., é de natureza pedagógica, e por isso mesmo instrumental. A elaboração de um currículo pode ser comparada com a montagem de um quebra-cabeças: há muitas estratégias possíveis para a realização da tarefa. O reconhecimento desse fato muito geral, que a nossa experiência e nosso conhecimento apresentam-se em certo número de formas diferentes entre si, não nos obriga a organizar o currículo respeitando em cada atividade os limites dessas formas. Talvez esteja aqui a origem de um perigoso ideal de independência das disciplinas; orientados pela diferença categorial, deixamos os padrões de correlação entre as mesmas em segundo plano e confundimos, grosseiramente, para finalidades pedagógicas, as disciplinas com as formas categoriais eventualmente correspondentes. A consciência disso nos permite passar para outro nível a conversa sobre integração e interdisciplinaridade.

A integração curricular (uma expressão cara a Hirst e Peters) é especialmente visada quando nossa atenção se volta para aqueles objetivos edu-

⁴⁷ Hirst & Peters, p. 92.

cacionais que, por sua natureza categorial, assim a exigem. Os exemplos são aqueles clássicos, da física e da matemática, mas também aqueles que estão presentes no campo de juízos prático-morais e mesmo religiosos, que frequentemente têm sua validade dependente de conhecimentos sobre o funcionamento do mundo físico ou de informações empíricas sobre a sociedade e a história.⁴⁸

4. Outras direções da epistemologia

O tema das formas de conhecimento e compreensão surgiu na metade dos anos sessenta e tornou-se um marco nos estudos de epistemologia e currículo.⁴⁹ Espero que a descrição feita aqui tenha tornado evidente que, entre as características da epistemologia que precisamos para o currículo, está a de contribuir para o mapeamento das variedades do conhecimento humano. Isso não acontece se nos mantemos nos limites das discussões sobre certos paradoxos do conhecimento linguístico-proposicional em chave semântica. E isso igualmente não acontece se a filosofia da educação abandonar a epistemologia em favor das discussões no campo social e político. Com esse duplo movimento o espaço da epistemologia nas conversações sobre o currículo praticamente desapareceu, e a obra de Hirst passou a ser apenas um marco esquecido no horizonte dos também esquecidos estudos curriculares.⁵⁰

48 Lembro aqui do texto de Arthur Danto sobre as relações entre crenças morais e fatuais, no livro sobre misticismo e moralidade.

49 Richard S. Peters foi o editor do volume *Knowledge and the Curriculum* (Routledge & Kegan Paul, 1974-2010) que reuniu os principais ensaios de Hirst. Na nota editorial que escreveu, depois de descrever o sentimento de que aqueles que trabalhavam no campo da filosofia da educação não podiam desconhecer o tema das “formas de conhecimento”, ele indicou alguns precursores de Hirst no tema. Entre eles, Michael Oakshott, com *Experience and its Modes*, John MacMurray, com *Interpreting the Universe* e R. G. Collingwood, com *Speculum Mentis*. E no que diz respeito a influências no ambiente mais próximo, Peters indica Louis Arnaud Reid, que introduziu Hirst na leitura das *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein.

50 A repercussão do livro de Hirst & Peters no Brasil foi pequena, a julgar pelo quadro que se seguiu. O mesmo vale para a recepção da obra de Israel Scheffler. Seu livro mais notável de filosofia da educação, em chave epistemológica (*A Linguagem da Educação*) foi traduzido para o português pelo

Quais são as realizações filosóficas que podemos apontar como representativas de uma nova etapa da epistemologia, que nos interessa no desenho curricular? Para encerrar, quero agora indicar muito resumidamente algumas dessas mudanças que, por assim dizer, viraram o jogo epistemológico numa direção que é importante para nós.

A mudança mais importante, creio eu, foi a progressiva ampliação dos temas típicos da epistemologia.⁵¹ Uma de suas temáticas centrais era a caracterização do conhecimento linguístico-proposicional. Em especial, na tradição anglo-saxã, o pequeno artigo de Edmund Gettier, de 1963, no qual ele se perguntava se podemos definir o conhecimento proposicional como crença verdadeira justificada criou um ciclo de produção filosófica de aproximadamente vinte anos de duração, mas que simplesmente não conseguiu estacar a hemorragia cética. Em que momento esse ciclo entrou em crise? Alguns escritos do começo dos anos oitenta vão fazer não apenas uma crítica do confinamento da epistemologia aos estudos do saber-que, mas também uma indicação de novas possibilidades para além dos limites tradicionais da definição de conhecimento.

Na lista dos trabalhos relevantes na epistemologia recente, creio que deve constar o livro de Fred Dretske, *Knowledge and the Flow of Information*, de 1981.⁵² Eis o epitáfio que ele escreve para a definição tradicional de conhecimento:

O que é conhecimento? Uma resposta tradicional é que conhecimento é uma forma de crença verdadeira justificada. Saber que s é F é estar plenamente justificado na crença (verdadeira) que temos de que s é F . Normalmente essas condições são interpretadas de modo independente umas das outras. As crenças podem ser falsas e podemos não acreditar na verdade. Mais do que isso, podemos

professor Balthazar Barbosa Filho e publicado pela Editora da Universidade de São Paulo e Edições Saraiva em 1974. O livro de Scheffler foi publicado pela primeira vez em 1960, nos Estados Unidos, e teve lá diversas reimpressões.

51 Vou me limitar aqui à tradição anglo-saxã, que está mais conectada com os trabalhos de Paul Hirst.

52 Dretske, Fred. *Knowledge and the Flow of Information*. CSLI Publications, Stanford, 1999, publicado originalmente em 1981, MIT Press.

estar plenamente justificados em acreditar que s é F sem que s seja F (nesse caso, naturalmente, não sabemos) e possuímos uma justificação plena para algo em que não acreditamos.

Muito embora essa explicação ortodoxa ainda seja usada como uma pedra de toque para a discussão epistemológica, ela já não é mais satisfatória. Ela deve ser ou abandonada ou severamente qualificada para que suporte uma variedade de objeções deformadoras. [...] Proponho substituir essa elucidação tradicional com uma análise teórico-informacional. [...] O que segue é uma caracterização do conhecimento em termos de informação e crença.⁵³

A recepção desse livro continua em curso, na medida em que alguns de seus temas centrais, que dizem respeito a novos enfoques sobre desenvolvimento e percepção, para além da incorporação do conceito de informação na epistemologia – podem ser encontrados em realizações recentes da epistemologia, como tentarei mostrar. Dretske ampliou a discussão epistemológica incorporando esse tema de aquisição da linguagem e de psicologia do desenvolvimento, no contexto de uma descrição do conhecimento a partir de níveis sensoriais e perceptivos, aspectos que usualmente estão ausentes na assim chamada definição tradicional do conhecimento. E assim, por caminhos suaves e sutis a epistemologia tradicional vai se aproximando aos poucos de uma epistemologia genética. Mas isso me levaria longe demais, nesse momento.

A ênfase conferida por Dretske ao conceito de informação tem um paralelo interessante. No ano seguinte, em 1982, surgiu a edição dos escritos de Gareth Evans – *The Varieties of Reference*, feita por John McDowell, na qual encontramos uma passagem que parece estar em sintonia com aquela de Dretske citada acima:

Quando uma pessoa percebe algo, ela recebe (ou, melhor, colhe) informação acerca do mundo. Mediante a comunicação, ela pode transmitir essa informação a outros. E qualquer porção de informação em sua posse em certo momento pode ser retida por ela até certo tempo posterior. As pessoas são, em resumo e entre

53 Dretske, 1999, p. 85.

outras coisas, transmissoras e estocadoras de informação. Essas platitudes localizam a percepção, a comunicação e a memória em um sistema – o sistema informacional – que constitui o substrato de nossas vidas cognitivas.

Um epistemólogo tradicional teria tratado essas beatitudes em termos dos conceitos de *sensação* e *crença*. [...] Em geral, parece preferível tomar a noção de *estar em um estado informacional com tal-e-tal conteúdo* como uma noção primitiva para a filosofia, ao contrário do que tentar caracterizá-lo em termos de *crença*.⁵⁴

São notáveis as coincidências, em especial a importância que ambos concedem ao tratamento filosófico do conceito de informação, que leva ambos a um novo tratamento do chamado “conceito tradicional de conhecimento”. O modelo de um sistema informacional social oferecido por Evans tornou-se particularmente influente por oferecer ao epistemólogo uma abordagem que contempla, numa mesma linha de raciocínio, não apenas os temas tradicionais ligados ao conceito de crença, mas também as questões relevantes de uma epistemologia da percepção, do testemunho e da memória, que podiam ser dispensadas no tratamento tradicional do conceito de conhecimento. É certo que essas observações de Evans, no contexto de seu livro eram, como ele mesmo disse, platitudes, mas mesmo essas levam muito tempo para ser reconhecidas fora do ambiente sofisticado em que por vezes são reconhecidas.

Dois anos depois da publicação do livro de Evans, em 1984, surge o artigo de Colin McGinn, “The Concept of Knowledge”,⁵⁵ do qual transcrevo o início, que poderia ser lido como mais um manifesto de crítica à abordagem tradicional do conceito de conhecimento e de busca de novas perspectivas:

As análises do conceito de conhecimento tipicamente tem se concentrado no conhecimento proposicional (conhecimento que tal e tal é o caso). Tem sido assumido que a resposta para a pergunta “o que é o conhecimento” pode ser dada mediante o tratamento de

54 Evans, 1996, p. 122.

55 Colin McGinn, “The Concept of Knowledge. *Midwest Studies in Philosophy*, IX, 1984, p. 529-530.

apenas um tipo de conhecimento; os outros tipos de conhecimento, por causa disso, têm sido considerados secundários, e tem sido suposto que a elucidação correta dos mesmos é estritamente irrelevante para uma análise adequada do conhecimento proposicional.

Parece-me que isso é um procedimento duvidoso. O conceito de conhecimento ocorre em uma variedade de diferentes locuções – saber como, saber quem (qual, onde, etc.), saber uma coisa a partir de outra – e é uma condição de adequação para uma elucidação do conhecimento que ela revele a unidade nesta família de locuções.

O trabalho de McGinn, que começa lembrando a variedade de locuções possíveis com o conceito de conhecimento termina apontando as possibilidades de que essas variedades tenham algum tipo de unificação: “Deve haver algum traço comum que funciona através dos vários membros da família de conceitos de conhecimento”.⁵⁶ A última seção do *paper*, que explora esse mote da unidade a partir da noção de discriminação, é muito impressionante, pois leva McGinn a refletir sobre a dimensão *subracional* do conhecimento, e assim concedendo aos processos de percepção e memória e também ao que ele chama de capacidades primitivas de “processamento de informação sobre o ambiente” um destaque raro na bibliografia da época. Sem risco de anacronismo, é possível dizer que o conceito de informação surge no final para cumprir o papel explicativo relevante de dar conta dos casos de conhecimento *subracional* que somos tentados a atribuir a camundongos e bebês.⁵⁷

Para encerrar essa pequena lista daquilo que eu chamarei, arriscadamente, de começos de uma nova epistemologia genética, para distingui-la daquela de Piaget, lembrarei aqui apenas mais um autor, Tyler Burge. Foi nesse mesmo período, o início dos anos oitenta – que surgiram os traba-

56 McGinn, 1984, p. 546.

57 Eu me sinto tentado aqui a ver, nesse tipo de abordagem filosófica da criança, a continuidade de algo que começou em *Sobre a Certeza*, de Wittgenstein. Ali encontramos mais de cinquenta parágrafos que tratam direta e explicitamente de aprendizagem, crianças, processo de formação de juízos e sistemas de crenças, relações adulto/professor e criança, o jogo da dúvida, etc., sem contar muitas outras passagens em que o tema é abordado implicitamente.

lhos nos quais Tyler Burge encontra sua voz filosófica, exposta, por exemplo, em trabalhos como “Individualismo e Psicologia”, de 1986. Para fixar um exemplo, já no escrito “Crença de Re”, de 1977, Tyler Burge começa a falar em “questões de desenvolvimento” que são relevantes quando que-remos discutir as atribuições de uso de linguagem e compreensão, como se vê no início da segunda seção do artigo. Desde esse escrito de Burge, até “Individualismo e Psicologia” só vemos crescer a importância concedida por ele a tópicos de psicologia como esse, sobre desenvolvimento. Um indicador dessa virada está, certamente, na reverência prestada por ele à obra póstuma de David Marr, *Visão*, publicada em 1982.

Temos em *Origens da Objetividade*, a *opus magna*, de 2010, aproximadamente cinquenta (das 600) páginas dedicadas precisamente ao tema do “desenvolvimento psicológico”. Tão interessante quanto isso é o fato de que o projeto de Burge inclui, como parte importante, um acerto de contas até mesmo com Piaget sobre esse tema.⁵⁸ Tyler Burge pode ser mais um exemplo da lenta transformação da epistemologia em direções mais interessantes para o curricularista. Isso porque Burge reflete sobre o problema do conhecimento a partir de uma perspectiva que podemos chamar de genética, e que assim reconhece as variedades do mesmo em uma tradição compatível com os estudos de psicologia genética que fizeram a fama de Piaget.

Eu diria então que no período que vai do final dos anos 1970 até a metade dos anos 1980 fixou-se uma mudança substantiva nos temas e nos significantes usuais da epistemologia feita por filósofos de carteirinha. Isso fica evidenciado na forma como a noção de “informação” começou a ser filosoficamente palatável e tratada em contextos da até então pouco lembrada epistemologia do testemunho; depois, na forma como a epistemologia incorporou certos estudos de psicologia, notadamente em reflexões sobre o processo de desenvolvimento humano; por dizer assim, a criança,

58 Há seis menções a Piaget no livro. A principal discussão sobre ele está na seção dedicada ao individualismo representacional na psicologia, nas páginas 112-115.

que havia sido entronizada na filosofia por Wittgenstein, nos anos cinquenta, foi finalmente aceita como boa para pensar, pelos filósofos.

Seria natural abordar aqui a epistemologia genética, em função de sua notória ligação com o campo educacional. Direi apenas umas poucas coisas sobre ela, pois uma abordagem mais completa nos levaria muito longe. A epistemologia genética está muito ligada à obra de Jean Piaget, o que nos leva a um capítulo curioso na história das relações entre filosofia e psicologia, a saber, a forma como Piaget, em 1969, narrou, em *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*, a história de sua desconversão da filosofia, em favor da carreira que inventou para si mesmo.⁵⁹ A história faz todo o sentido no contexto de uma discussão sobre currículo e epistemologia, pois até bem pouco tempo, se estivéssemos interessados em relacionar epistemologia e currículo, deveríamos abandonar a paróquia da filosofia. Afinal, estaríamos interessados no problema de como melhor colocar à disposição de uma nova geração um legado de realizações e conhecimentos valiosos. Não temos nenhuma dúvida de que há conhecimentos interessantes acumulados na aventura da humanidade. Os filósofos, no entanto, se ocupavam, acima de tudo, com o agonizante problema de saber se podemos de fato conhecer alguma coisa. Assim, os filósofos não dispunham de uma epistemologia para oferecer para aqueles que não têm dúvidas sobre a natureza valiosa do teorema de Pitágoras, da teoria da evolução e das sonatas para piano de Mozart. Assim, se estivéssemos interessados em relacionar epistemologia e currículo, deveríamos sair em busca de outras freguesias que não a filosófica. Assim, por exemplo, buscaríamos Piaget e os estudos de psicologia do desenvolvimento, chegando à epistemologia genética. Foi mais ou menos isso o que aconteceu com Piaget.

Nem todo mundo lembra que Piaget fez uma carreira na filosofia. Costuma-se lembrar que, ainda menino, Piaget, encantou-se por história natural, e dali foi parar em estudos informais de malacologia. Pouco lembrado

59 Piaget, Jean. *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*. Tradução de Zilda Abujamra Daier. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1969. O livro foi publicado pela primeira vez em 1965. A história da desconversão está no primeiro capítulo, intitulado exatamente “Narração e análise de uma desconversão”.

é o fato que Piaget conheceu a filosofia ainda adolescente, por meio de seu padrinho, que lhe presenteou, em umas férias de verão, um exemplar de *A Evolução Criadora*, de Bergson, e mais um tanto de explicações apaixonadas. Como ele já era apaixonado por Biologia, as explicações bergsonianas sobre o dualismo e o entrelaçamento entre impulsos vitais e a matéria lhe pareceram fascinantes e duraram bem mais do que um verão. Foi assim que ele decidiu consagrar sua vida à filosofia, pensando em temas como o da conciliação entre a ciência e os valores religiosos.

Assim como Piaget teve a duvidosa sorte de ter um tio bergsoniano, teve o sortudo azar de encontrar, no início de seus estudos de filosofia, um grande professor de lógica. Foi Arnold Reymond, professor de lógica em Neuchatel, que encantou e influenciou Piaget, apesar de fazer críticas à obra de Bergson. Ou, quem sabe, graças a isso. Os interesses filosóficos de Piaget passaram de Bergson para William James (Piaget escreveu alguns ensaios filosóficos juvenis, entre eles um *Esboço de um Neopragmatismo* e outro, sobre *Realismo e Nominalismo nas Ciências da Vida*) e depois rumaram decididamente para os estudos de lógica e de filosofia da matemática, com Arnoldo Reymond, que foi para ele o instigador de uma carreira dedicada à filosofia da biologia. Foi junto ao seu professor de lógica que Piaget encontrou a inspiração para dedicar-se ao estudo da epistemologia encarada por um ângulo biológico. Foi nesse momento que Piaget percebeu que precisava da psicologia. E foi também nesse momento que percebeu que sua aproximação à psicologia teria que ser feita às custas de seu distanciamento da filosofia. Não foi sem custo emocional que ele percebeu que seu bom mestre tendia a manipular “todas as ideias como se se tratasse sempre de metafísica”, coisa que lhe incomodava cada vez mais, pois não conseguia fugir de seu sentimento que “uma ideia é apenas uma ideia e um fato é apenas um fato”.⁶⁰

Vendo meu bom mestre manipular todas as ideias como se se tratasse sempre de metafísica, eu sentia certo mal-estar, e em virtude disso ficava reduzido à sensação de que para analisar as

60 As duas passagens, Piaget, 1969, p. 113.

relações entre o conhecimento e a vida orgânica seria talvez útil fazer um pouco de psicologia experimental.⁶¹

E foi assim que Piaget gradualmente desconverteu-se da filosofia e aproximou-se da psicologia, sem abandonar a biologia; essa desconversão, no entanto, lhe permitiu guardar da filosofia as referências que considerava fundamentais, como determinada moldura kantiana a que nunca renunciou.

Sua desafeição pela filosofia tinha um motivo muito claro. Ele não podia deixar de comparar

os métodos de verificação, próprios do biólogo e do psicólogo, e a reflexão especulativa [da filosofia] que me tentava sem cessar, mas cuja impossibilidade de submetê-la a um controle eu percebia cada vez mais claramente.⁶²

Assim, na medida em que começou a mergulhar cada vez mais em estudos experimentais de psicologia, Piaget aprofundava sua desconversão e seu distanciamento da filosofia, vista por ele como demasiadamente afastada, em seus juízos sobre epistemologia, dos estudos científicos que lhe pareciam adequados ao tema. Naquele tempo, vale lembrar, os professores de filosofia ainda eram donos de cátedras intituladas de “psicologia superior”. Piaget mesmo chegou um dia a perguntar, com candura, como esclarece, a um desses catedráticos, numa visita que fez a uma universidade em Barcelona, porque o “superior”, dessa psicologia. O catedrático lhe respondeu que era porque não se tratava de psicologia experimental.

Foi apenas por volta de 1929 que Piaget começou a sentir-se liberado da filosofia, e cada vez mais voltado para o estudo de problemas epistemológicos pelo viés psicogenético⁶³ Isso não queria dizer, no entanto, que

61 Piaget, 1969, p. 121

62 Piaget, 1969, p. 23.

63 Piaget, p. 170: “senti-me liberado da filosofia e sempre mais decidido a dedicar-me ao estudo de problemas epistemológicos por aproximações histórico-críticas, logísticas se possível e sobretudo psicogenéticas” .

seu cotidiano profissional ficasse afastado de relações com o ambiente filosófico. Ele continuou, digamos assim, lotado na seção de Filosofia da Sorbonne, mas era considerado um novo tipo de profissional, o psicólogo-filósofo. Aqui sempre é bom lembrar que Piaget sucedeu Merleau-Ponty na Sorbonne, em clima de certo mal estar, pois o fenomenólogo que ia para o Colégio de França não costumava poupar críticas ao estranho híbrido que lhe sucedia.

Foi nesse clima que Piaget escreveu seus primeiros trabalhos de epistemologia genética, assim descritos:

Eu sonhara com uma epistemologia genética que delimitaria os problemas do conhecimento centrando-se na questão de saber 'como se ampliam os conhecimentos', o que tem por objeto ao mesmo tempo sua formação e desenvolvimento histórico.⁶⁴

Piaget envolveu-se no que chama de trabalho interdisciplinar, pois não lhe bastava ser um psicólogo um pouco a par da filosofia e da biologia, mas também trabalhar com lógicos, matemáticos, físicos, historiadores, etc. Isso o levou a uma jornada intelectual que incluiu encontros e conversações com Quine e Einstein. Vou parar aqui com essa digressão. Creio que já temos pistas suficientes para nos convencer que precisamos voltar a falar sobre o currículo. //

Referências

BERNSTEIN, Basil. On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In: Young, Michael F. D. *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan Publishers, 1971.

_____. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised Edition. London: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

64 Piaget, 1969, p. 51

- BURGE, Tyler. *The Origins of Objectivity*. Oxford: Clarendon Press, 2010.
- DRETSKE, Fred. *Knowledge and the Flow of Information*. Stanford: CSLI Publications, 1999. (Publicado, originalmente, em 1981, MIT Press.)
- EVANS, Gareth. *The Varieties of Reference*. Oxford: Clarendon Press, 1996.
- HIRST, P. H.; PETERS, R. S. *A Lógica da Educação*. Tradução de Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.
- PIAGET, Jean. *A Epistemologia Genética*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.
- _____. *Sabedoria e Ilusões da Filosofia*. Tradução de Zilda Abujamra Daier. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.
- THOREAU, H. D. *Walden*. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

Tendo organizado o evento aqui registrado e o confeccionar mesmo de seus registros, impus-me o mister de rematar em epílogo não somente os últimos, mas também o primeiro. Assim sendo, é inevitável notar que, comparados os registros com o evento, revelam-se certas ausências. A segunda edição do *Workshop de Filosofia e Ensino da UFRGS*, desta feita tematizado com o par *Epistemologia e Currículo*, além das palestras vertidas nos textos reunidos neste volume, também acolheu a ocorrência de dois minicursos e uma mesa redonda que não foram afixados nesses registros.

Em termos autorais, e ao menos parcialmente, um contrapeso para essas ausências se deu: Nastassja S. Pugliese, responsável pelo minicurso “Lógica e Argumentação”, é autora de um capítulo deste livro, enquanto Elisete Tomazetti e eu – que no evento compartilhamos experiências e ideias sobre a coordenação de projetos de iniciação à docência (PIBID Filosofia UFSM e PIBID Interdisciplinar UFRGS Campus do Vale) – prefaciamos e epilógamos o mesmo. Não figura neste documento, e eis a real ausência, a participação de Laédio J. Martins e Raquel Guerra, condutores da Oficina “Teatro? É lógico!”, em que o atento público experimentou, com exercícios, suas capacidades vocais, de jogo, leitura e imaginação com júbilo comparável ao de quem perscruta um novo instrumento. Nesse caso o corpo, de quem não podemos esquecer sem em larga medida esquecer de nós mesmos, foi o foco de atenção e reflexão dos professores formados e em formação que acompanharam os exercícios propostos por nossos convidados nos dois dias de sua oficina.

Apesar de que o destino de nossa experiência de leitura cênica não se tenha registrado como escrito nesse livro, sua recapitulação acabou por sugerir uma maneira para o sumário final dos textos aqui reunidos: colocá-lo na linhagem do metáforismo filosófico do teatro.

Entendidos como auditório de uma experiência cênica, os participantes do evento acompanharam uma *mise-en-scène* cujo nexos, como linha transversal de ação, dá-se melhor a ver após a leitura dos textos aqui reunidos – seis cenas em três atos, recordadas a seguir.

No trabalho que abre o livro, Daniel S. Nascimento apresenta uma leitura do *elenchus*, metodologia de inquérito que se pode com mais segurança atribuir ao Sócrates histórico, como *jogo dialético* – tese já sugerida e explorada por outros autores, embora sem sublinhar seu potencial didático, peculiaridade dessa abordagem. Para além da mera apresentação desta tese, entretanto, o autor avalia a plausibilidade de encarar a reconstrução dos jogos dialéticos por via de regras inspiradas na lógica dialógica como aplicável a todo e qualquer interrogatório socrático, fornecendo exemplos de cenas de diálogos nas quais a personagem de Sócrates ela mesma parece não obedecer às regras que algures afiança. Se é verdade que o potencial didático da leitura (e, porque não da encenação?) de diálogos platônicos assim reconstruídos, em sala de aula, não é tema central desse capítulo, Nascimento deixa claramente entrevista a ideia de o ensino da prática de jogos dialéticos pode aprimorar nos alunos a arte do exame das próprias convicções. Não se trata meramente (e talvez nem se trate) do exercício de um tipo de jogo no qual importa vencer (não se contradizer na sustentação de seus pontos de vista), mas sim de reconhecer a importância de livrar-se das inconsistências, bem como da busca por certa harmonia entre as próprias ideias, e entre elas e as próprias ações. Os diálogos platônicos em que se vê Sócrates operar por *elenchus* poderiam, assim, ser encarados como um tipo de laboratório didático no qual dimensões lúdicas, lógicas e éticas convivem em equilíbrio pelo bem da aprendizagem da filosofia.

Se o capítulo de abertura colocava no primeiro plano de leitura da modalidade platônica de diálogo a estrutura lógica do *elenchus* como jogo, a contribuição de Renato M. Brandão, ao ampliar o escopo do enquadramento, autoriza uma compreensão algo global da literatura platônica ao indicar caminhos para a solução de alguns desafios enfrentados na leitura desta

filosofia, construída ao modo do drama. Trata-se, em especial, do problema relativo aos critérios com os quais identificar a unidade dramática entre os diálogos – que permitiriam uma constante revisitação dos mesmos em busca da multiplicidade de pontos de vista neles em jogo, bem como o reconhecimento de distintas camadas de problemas reveladas através do escrutínio daqueles pontos de vista. Brandão fornece exemplos de passagens cuja leitura permite a aplicação dos critérios por ele propostos, e também de problemas com critérios sugeridos por outros autores, apostando na estratégia de inspeção do uso, por parte de Platão, do mecanismo retórico-literário da prolepse. Note-se que duas das três explicações fornecidas pelo autor para o uso que faz Platão desse recurso narrativo em sua obra estão diretamente vinculadas ao propósito da exploração didática dos diálogos. Brandão destaca, como fizera Nascimento no capítulo anterior, as vantagens pedagógicas do estado de aporia ao qual Sócrates induz seus interlocutores no exercício dos jogos dialéticos, enfatizando o papel da demanda cognitiva gerada pelo amortecimento das ideias, típico desse estado. Sublinha-se, assim, a famigerada ideia socrático-platônica de que só pode buscar conhecimento quem reconhece não o possuir, sendo a prolepse o dispositivo que permite o engendrar daquela demanda, na medida em que aguça, por antecipação, a curiosidade do leitor quanto à solução do problema em jogo. A outra elucidação fornecida pelo autor para o uso platônico da prolepse é, segundo ele, a mais propícia para o exercício em sala de aula. O ponto aqui seria o seguinte: o uso da prolepse como expediente narrativo permite o desvelamento de camadas hermenêuticas dos argumentos apresentados nos diálogos, sobretudo aqueles desenvolvidos por Sócrates, a personagem. Isso quer dizer que suas aparentes inconsistências argumentativas podem ser esclarecidas conforme postos em relação, ao modo do drama, os diálogos em que argumentos sobre um mesmo assunto são construídos – o que acaba por se configurar num convite à leitura constante e atenta dos diálogos platônicos como recurso didático-filosófico, ou seja, numa metodologia de leitura ativa da obra de Platão, em busca das prolepses que permitem identificar uma outra dimensão para a dialética dos textos que a compõem.

A passagem das cenas do ato inicial do livro – seu eixo histórico-textual – para as cenas do segundo ato – que a seu turno pode ser visto como eixo instrumental – não exclui o compartilhamento de temas entre eles. Isso porque os dois capítulos anteriores fizeram, cada um a seu modo e dentre outras coisas, mostrar a importância da lógica como instrumento de leitura da obra platônica, enquanto os dois próximos abordam certas peculiaridades do instrumento ele mesmo. Cabe de imediato notar que aqui a expressão “lógica” está sendo utilizada em seu sentido amplo, ou seja, aquele que abarca não somente a investigação dos princípios da inferência válida (portanto, a lógica formal), senão também a determinação de noções e habilidades relativas ao manejo das artes de argumentar e provar de modo autônomo com relação às determinações estritamente formais da lógica em sentido estrito.

O texto de Frank T. Sautter mostra perfeitamente bem algumas vantagens dessa ideia ampliada de lógica, pois já nas primeiras linhas do capítulo somos convidados a refletir sobre a articulação das dimensões expressiva e calculatória do pensamento logicamente informado. A verdadeira riqueza do texto de Sautter, entretanto, reside no esforço em amplificar o alcance do que pode a lógica, seu ensino, por meio de um exame dos distintos níveis nos quais orações logicamente equivalentes são compreendidas. Em outras palavras, o autor detalha a noção de equivalência lógica, e conseqüentemente as vantagens de ensiná-la de modo menos protocolar, exibindo diversos exemplos de fértil intercâmbio entre interpretações naturais, em língua materna, e interpretações lógicas – tanto de orações que utilizam conectivos proposicionais quanto orações nas quais figuram conectivos proposicionais e quantificadores. Além dessa inegável contribuição positiva do capítulo está ainda uma outra, de não menor importância: a sugestão de que um trabalho didático em lógica tal como o proposto abre a possibilidade de significativo campo de interação entre aulas de filosofia/lógica e aulas de língua portuguesa. Entre o ensino de lógica e de gramática, mostra Sautter, pode haver muito mais aprendizado do que sonham certas pedagogias.

No segundo capítulo do eixo instrumental do livro, Nastassja S. Pugliese deixa visível a abertura ao campo de interação interdisciplinar há pouco referido, ao examinar as vantagens do uso do domínio dos números inteiros naturais como universo de discurso para a construção de contraexemplos em lógica de predicados. A matemática elementar, argumenta Pugliese, é a melhor candidata a elo interdisciplinar no ensino do método de interpretação natural de contraexemplos, sobretudo em virtude do potencial que possui para uma melhor aprendizagem das noções de forma e argumento inválido, bem como para o treino do raciocínio lógico. Destaca-se ainda a possibilidade de que este elo permita benefícios para as aprendizagens propriamente matemáticas, ainda que não se trate de exigir a manipulação de símbolos mediante regras formais. O texto mostra que sua autora o escreveu em perfeita sintonia com as demandas formacionais de professores de filosofia brasileiros no que diz respeito à lógica a ser ensinada em contextos didáticos do Ensino Médio, pois antes de lidar com o método de interpretação natural, foco de seu texto, somos apresentados não somente aos mínimos conceituais para uma contextualização do referido método, como também a uma breve mas valiosa discussão acerca dos melhores caminhos a seguir na planificação de um curso introdutório de lógica em nível escolar. Finda a recordação do segundo ato de nossa peça, este livro, com a segurança de que se trata de uma colaboração não somente original como imprescindível às discussões sobre didática da filosofia no Brasil – cada vez mais frequentes, é verdade, porém desfalcadas de elementos propositivos que auxiliem os professores a aprimorar suas práticas de ensino, ainda mais enfatizando-se as vantagens do intercâmbio com os demais componentes do currículo escolar.

É no ato final desta obra, correspondente ao eixo temático do evento, que vimos se desenrolar duas reflexões sobre o papel da filosofia no currículo escolar, justamente em dois sentidos. Marta V. de Alencar e Ronai Pires da Rocha abordam o tema central de nosso encontro desde duas perspectivas distintas, mas internamente ligadas, como pretendo mostrar.

A partir de um diagnóstico sobre a importância da crítica da pós-modernidade para a construção de novas estratégias curriculares e didáticas, Alencar descreve uma de suas experiências interdisciplinares como docente da Escola de Aplicação da USP, criticando a pressão com a qual no mais das vezes tais experiências são estimuladas. O foco da crítica da autora é a sorte de imposição que recai sobre a disciplina de filosofia no que diz respeito às possibilidades de preservação de suas especificidades nas interações com as demais disciplinas, nomeada como “precarização do trabalho disciplinar”. A tensão existente entre o que pregam os documentos oficiais acerca da interdisciplinaridade – como espécie de panaceia para os males didáticos advindos da fragmentação dos saberes corporificada nas práticas curriculares cotidianas – e a necessidade de ensinar filosofia é algo com o que precisamos estar aptos a lidar de modo conceitualmente tratado. Em outras palavras, Alencar sugere cautela aos entusiastas da interdisciplinaridade, sob pena de endossarem compreensões e práticas do ensino de filosofia que terminam não somente por descaracterizá-lo como *ensino de filosofia*, mas também por propor um currículo que, a despeito do apelo da imagem deleuziana do rizoma, pode facilmente deslizar em uma visão totalizadora que não corresponde aos fatos epistemológicos básicos da arte do desenho curricular. O que parece estar em jogo aqui é a exigência de uma maior abertura a reflexões que não se pautem somente pelos aspectos de ordem micropolítica e nas relações de força e poder entre os sujeitos que atravessam as práticas curriculares, mas na problematização epistemológica e na avaliação crítica dos principais temas de fundo da prática curricular, como as noções mesmas de área de saber, os critérios para sua classificação e para a discussão das possibilidades de hierarquização entre eles – sem elas as práticas de ensino de filosofia podem se perder entre a Cila da Panaceia Interdisciplinar e a Caríbdis do Idiosincrático Isolamento Filosofal.

Em sintonia com alguns problemas sugeridos no texto de Alencar, Ronai P. da Rocha apresenta ao leitor deste livro o desfecho ideal. Enquanto o texto que o precede aponta, via caso concreto, para tensões típicas de prá-

ticas cujo fundo reflexivo não é claramente determinado, o capítulo composto por Rocha traz à baila justamente razões pelas quais a filosofia pode contribuir de modo ímpar para as investigações sobre currículo escolar. Tais razões, sabe o leitor, são fornecidas pela via da epistemologia.

Colocando o fenômeno do currículo contra o pano de fundo da epistemologia, Rocha destaca, de início, a importância da problematização dos critérios determinantes das decisões com as quais os currículos são desenhados. Seu texto divide-se em três momentos, marcados pela exploração da imagem do currículo como mensagem e da epistemologia como estudo de formas discursivas; pela indicação da origem do debate contemporâneo sobre a associação entre os dois campos, epistemologia e currículo, e pela atualização de pontos importantes desse debate a partir de uma síntese do estado atual da arte em epistemologia. Não é preciso lembrar ao leitor das publicações brasileiras sobre ensino de filosofia que este tipo de abordagem é inédito. Que seja também de relevância capital, não julgo ser necessário argumentar. Sugiro, no máximo, um retorno ao texto, em atenta leitura, não só para que se certifique da compreensão das ideias ali formuladas, senão também para que se sublinhem as inúmeras conexões singulares propostas, e se anotem os aprendizados que preconizam – em termos de epistemologia, currículo, suas melhores relações.

É, portanto, em atmosfera de convite que se encerra este epílogo. Não sem uma inevitável observação.

Um leitor escrupuloso reclamaria, ao ler este apanhado, do lugar que lhe foi dado na cartografia geral da obra. Não seria este, por seu conteúdo e estrutura, um típico texto de apresentação, portanto melhor funcionando como prólogo dos *Registros*?

A isso responderia recorrendo, fracasso da inventividade, ao que ensina o dicionário. O *Houaiss* informa que o sentido originário da palavra *epílogo*, historiada na língua mãe desde 1523, tem relação ancestral com as peças literárias, sendo o momento narrativo no qual se *recapitula* e *resume* a ação; onde se faz a *alusão ao destino* depois de ocorrido o desfecho da ação, ou

mesmo a *revelação* do que se seguiu após o desenlace. *Epilogar*, o verbo que lhe corresponde, é, portanto, elaborar sinopse que, indica o mesmo *Houaiss*, *complementa o sentido da ação narrada*, daquela linha transversal à qual remeti inicialmente para falar do nexos que busquei explicitar aqui.

A escolha por apresentar a visão de conjunto da obra como epílogo, e não como apresentação, legitima-se não somente pelo apreço à autonomia do leitor frente ao poder de persuasão eventualmente associado à letra do organizador de um livro, mas também porque seu efetivo prólogo, explicitamente, recomendava que o leitor não buscasse um fio condutor como o aqui proposto. Ainda mais importante, a escolha pela apresentação do resumo ao final da obra se deu na intenção de convidar à releitura do livro – aqui apresentado como similar ao texto de uma peça de teatro –, a cada um de seus leitores o que sua imaginação permitir.

Porto Alegre, inverno de 2016.

SOBRE OS AUTORES

Elisete Medianeira Tomazetti

Possui graduação em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1991) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal de Santa Maria, no Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFSM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ FILJEM (Filosofia, Cultura e Ensino Médio). Coordenadora do LEAF – Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Filosofia, do Curso de Filosofia/UFSM. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, ensino médio e culturas juvenis. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM nos anos de 2010 e 2011 e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/Filosofia/UFSM no período de 2010 a 2015. É bolsista de produtividade do CNPQ.

[E-mail: elisetem2@gmail.com](mailto:elisetem2@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/3942924352722374>

Daniel Simão Nascimento

Possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1999-2003). Concluiu o mestrado (2005-2007) em Filosofia Contemporânea – sob a orientação do professor Paulo César Duque Estrada – e o doutorado (2009-2013) em Filosofia Antiga – sob a orientação da professora Maura Iglésias – pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de

Janeiro. Entre 2010 e 2011 foi professor contratado no Departamento de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde era responsável pela disciplina “Filosofia da Educação”. Entre 2011 e 2012 foi bolsista CAPES de doutorado sanduíche na Universidade Paris 1 (Panthéon Sorbonne) sob a supervisão da professora Annick Jaulin. Atualmente, é pós-doutorando (2013-2016) em filosofia na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), onde desenvolve uma pesquisa sobre o conceito de lei em Aristóteles e Hannah Arendt. Suas principais áreas de atuação são ética e filosofia política, tendo especial interesse no período clássico da filosofia grega.

[E-mail: danielsimaonascimento@gmail.com](mailto:danielsimaonascimento@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/8318886100859494>

Renato Matoso R. G. Brandão

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006), Mestrado na área de concentração Filosofia Antiga e da Linguagem (2009) e doutorado em Filosofia Antiga e Ontologia pela mesma instituição. Atua na área de Filosofia Antiga, com ênfase em Metafísica, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Linguagem. Desde 2004, exerce atividades de pesquisa junto ao Núcleo de Filosofia Antiga (NUFA) da PUC-Rio. Durante seu doutoramento, colaborou com a professora Mary Louise Gill da Brown University em pesquisas acerca da obra de Platão, em especial o diálogo *Parmênides*. Exerceu pesquisas de Pós-Doutorado junto à Cátedra UNESCO-Archai da Universidade de Brasília e ao Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica da UFRJ. Atualmente, Renato é professor dos Programas de Graduação e Pós-Graduação em Filosofia da PUC-Rio, Docente convidado do Programa de Pós-Graduação em Metafísica da UnB e membro ativo da International Plato Society e da Metaphysical Society of America.

[E-mail: renatomatoso@gmail.com](mailto:renatomatoso@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/1388182534894415>

Frank Thomas Sautter

Doutor em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atua desde 1995 na Universidade Federal de Santa Maria, onde atualmente é professor associado do Departamento de Filosofia. Seus principais interesses estão nas áreas de Lógica e de Filosofia da Lógica.

[E-mail: ftsautter@ufsm.br](mailto:ftsautter@ufsm.br)

<http://lattes.cnpq.br/2804652028967760>

Nastassja Plugiese

Atualmente cursa o doutorado em Filosofia na University of Georgia (UGA - Estados Unidos) – sob orientação do professor Edward Halper, que coordena sua tese sobre a teoria da imaginação de Espinosa – com cargo de assistente de ensino (Teacher Assistant) oferecido pelo Departamento de Filosofia. Suas áreas de especialização são Filosofia Moderna, Teoria do Conhecimento e Metafísica. É mestre pela PUC-Rio com a orientação do professor Oswaldo Chateaubriand Filho, tendo pesquisado aspectos da epistemologia de W.V. Quine. Possui Licenciatura e Bacharelado pela UFRJ e especialização em Arte e Filosofia pela PUC-Rio.

[E-mail: nsap@uga.edu](mailto:nsap@uga.edu)

<http://lattes.cnpq.br/3608911193996742>

Marta Vitória de Alencar

Professora de Filosofia na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, desde 2001. Doutoranda em Filosofia pelo Departamento de Filosofia da FFLCH-USP e Mestre em Educação pela FE-USP (2011).

[E-mail: martavitoriadealencar@gmail.com](mailto:martavitoriadealencar@gmail.com)

<http://lattes.cnpq.br/8849100174382142>

Ronai Pires da Rocha

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1973), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1977) e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é Professor Associado no Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de ensino de filosofia, teoria curricular e didática, filosofia da linguagem e teoria do conhecimento.

ronai@ufsm.br

<http://lattes.cnpq.br/6507162920508018>

Gisele Dalva Secco

Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2004), onde realizou seu mestrado (2006) com bolsa da CAPES – sob a orientação de Frank Thomas Sautter – e atuou como professora auxiliar entre os anos de 2007 e 2008. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio, 2013), onde foi bolsista do CNPq – sob orientação de Luiz Carlos Dias Pinheiro Pereira. Realizou doutorado sanduíche pelo Programa CAPES/Cofecub, na Universidade de Paris 1 – Panthéon Sorbonne, com bolsa vinculada ao projeto “Teorias Lógicas Contemporâneas e Filosofia da Linguagem: questões epistemológicas e semânticas”. Atuou como professora horista do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) – a Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getulio Vargas (FGV) – entre 2010 e 2011. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Suas pesquisas enfatizam temas de Filosofia da Lógica, da Linguagem e da Matemática. É membro associado do Grupo Conesul de Filosofia das Ciências Formais (GCFCF). Tem como especial área de interesse o ensino de filosofia no nível médio brasileiro, buscando

pesquisar propostas curriculares com ênfase nas características transversais da disciplina. Atuou como professora coordenadora do subprojeto Interdisciplinar - Campus do Vale, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UFRGS entre 2014 e 2016. Sua tese de doutorado recebeu o Prêmio Capes de Tese 2014 da área de Filosofia /Teologia: Subcomissão Filosofia.

gisele.secco@ufrgs.br

<http://lattes.cnpq.br/1081009950294509>

