

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.