



Do primado de uma “logica utens” sobre uma “logica docens” no ensino da filosofia na educação secundária

Joaquim Neves Vicente

Síntese

– Que pode a disciplina de Filosofia trazer de específico à formação geral da educação secundária? Ou, procurando ser ainda mais preciso: – Que pode a disciplina de Filosofia trazer de mais-valia à formação geral que outras disciplinas não estão (tão) habilitadas a trazer?

Universidade de Coimbra

Comunicação proferida no Colóquio “O lugar da lógica e da argumentação no ensino da filosofia

Do primado de uma *logica utens* sobre uma *logica docens* no ensino da filosofia na educação secundária

§ 1. A especificidade do contributo da filosofia para a *formação geral* no ensino secundário

A comunicação que preparámos para este Colóquio é um ensaio que tem por objectivo, num primeiro momento, dar resposta a esta questão geral: – Que pode a disciplina de Filosofia trazer de específico à *formação geral* da educação secundária? Ou, procurando ser ainda mais preciso: – Que pode a disciplina de Filosofia trazer de mais-valia à *formação geral* que outras disciplinas não estão (tão) habilitadas a trazer?

A pergunta releva, em primeiro lugar, do princípio da *especificidade científica e disciplinar* da Filosofia. Releva, também, do *interesse formativo* no quadro dos outros saberes.

Em Filosofia não devemos dispersar-nos pelo que outros podem fazer tão bem como nós ou até melhor. Devemos concentrar-nos no que nos cabe a nós e que outros não estão certamente em condições de fazer.

O campo da reflexão filosófica estende-se por um grande número de problemas distribuídos por algumas áreas tradicionalmente delimitadas: Epistemologia, Filosofia da Ciência, Antropologia, Ética, Estética, Filosofia Social e Política... É no quadro destas áreas que os programas de Filosofia no secundário têm procurado demarcar os temas, os problemas, as teorias e os argumentos julgados de maior *interesse formativo*. Seria um prejuízo fazer a economia de alguma dessas áreas, encurtando ou cortando mesmo os horizontes.

Há, porém, uma outra área que tem sido um parente pobre do ensino filosófico no ensino secundário (e no ensino superior também) que não pode ser descurada, dada a sua omnipresença no trabalho filosófico de qualquer tema ou problema. Referimo-nos ao que, a partir de Aristóteles, veio a ser designado como *órganon*, que inclui mas não se reduz à lógica e muito menos à lógica formal; que inclui mas não se reduz a uma teoria da argumentação, que, por razões que não poderemos agora explicitar suficientemente, preferiríamos designar por retórica – uma retórica integral –, entendida como ciência, arte ou técnica do discurso. Para sermos mais precisos, afirmamos que o que para nós está aqui em causa é a mestria das *operações discursivas* ou *lógico-discursivas* ou, se preferirmos, a mestria da *dimensão discursiva* indispensável ao trabalho filosófico, no limite indispensável a todo o trabalho intelectual.

Ao contrário do que pretendem alguns e ao contrário até do que têm sido algumas orientações mais recentes, não atribuímos à lógica formal e dedutiva o estatuto de *o órganon* do trabalho filosófico, ainda que a entendamos como *uma* das suas partes. Estaríamos dispostos a incluir nesse *órganon* o que alguns designam por *teoria da argumentação* ou *nova retórica*¹; outros por *lógica informal*², outros por *nova dialéctica*³, orientações que, com outros ainda, poderíamos também designar por *lógica discursiva*⁴.

Todos nós testemunhamos na escola secundária, e mesmo na universidade, as muitas dificuldades que um grande número de alunos tem em exprimir as suas ideias por escrito (e oralmente) de maneira clara, precisa e coerente. Não é só porque têm dificuldades com a ortografia ou com a gramática ou porque têm estilo pobre. O problema principal é mais profundo; mergulha a sua raiz num pensamento mal organizado e nebuloso que não percorreu ainda a *via crucis* do processamento discursivo nas suas diversas dimensões: processamento conceptual, processamento sintáctico, processamento semântico, processamento lógico e processamento argumentativo.

¹ Chaïm Perelman, *Rhétorique et philosophie: pour une théorie de l'argumentation en philosophie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1952; Chaïm Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, Paris, PUF, 1958.

² Ralph H. Johnson and J. Anthony Blair, *Logical Self-Defense*, Toronto, McGraw Hill-Ryerson, 1977¹ e 1994³; John Woods, "What is informal logic?" in J. Anthony Blair and Ralph H. Johnson (Eds.), *Informal Logic: The First International Symposium* (1980), Point Reyes, CA: Edgepress; Anthony Blair, "Qu'est-ce que la logique non formelle?" in A. Lempereur, (éd.), *L'Argumentation / Colloque de Cerisy*, Bruxelles, Mardaga, pp. 79-90. Veja-se também: *Informal Logic* na Stanford Encyclopedia: <http://plato.stanford.edu/entries/logic-informal>.

³ Van Eemeren, F. e Grootendorst, R., *Fundamentals of Argumentation Theory*, Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 1996 (trad. fr., *La Nouvelle Dialectique*, Paris, Éditions Kimé, 1996).

⁴ G. Vignaux, *L'Argumentation. Essai d'une logique discursive*, Genève, Librairie Droz, 1976.

Obviamente, que não imputamos à disciplina de Filosofia a responsabilidade exclusiva por todas estas dimensões, mas não deixamos de assinalar, sob a forma de perguntas, algumas dimensões que caracterizam a especificidade do trabalho a realizar em Filosofia e que devem fazer parte do “caderno de encargos” da disciplina no ensino secundário, enquanto parte integrante da formação geral.

- A quem compete mais do que à filosofia ensinar a definir, a distinguir, a relacionar e a classificar os conceitos? É que há regras e critérios a respeitar em que mais ninguém inicia os nossos alunos. Nesta área, o parente mais pobre é certamente o desconhecimento das categorias de relação.
- A quem compete senão à filosofia ensinar a distinguir os diversos tipos de proposições (enunciados de facto ou de observador, juízos de valor, enunciados prescritivos) e avaliar os critérios respectivos da sua comprovação e aceitabilidade?
- A quem compete senão à filosofia ensinar a analisar e a avaliar argumentos, ou seja, a distinguir as proposições-premissas da proposição-conclusão, a detectar a forma lógica do argumento e a apreciar a sua validade, a avaliar a pertinência, a relevância e a suficiência das premissas que dão apoio efectivo, ou não, à conclusão?
- A quem se há-de encarregar senão à filosofia da análise da consistência ou da coerência de um discurso?
- A quem compete senão à filosofia fazer do discurso a expressão adequada do pensamento? A substituição da expressão deficiente pela expressão adequada é tarefa do professor de línguas, mas não o é menos do professor de Filosofia no que esse trabalho tem de lógico e até, porque não, de retórico.
- A quem vamos pedir no ensino secundário que ensine os alunos a identificar uma definição ou um argumento circulares, a corrigir um enunciado ambíguo, a criticar uma afirmação gratuita ou a desocultar uma contradição escondida?
- A quem vamos pedir ajuda para que os alunos aprendam a distinguir um indício fraco de uma prova rigorosa ou uma simples opinião de um conhecimento fortemente estabelecido?
- A quem vamos pedir senão à filosofia que inicie os alunos na composição de um comentário ou na composição de uma dissertação (ou de um ensaio, se preferirmos)?

Há um lamento que se ouve com frequência entre os professores de Filosofia: – Os alunos não sabem filosofia porque não sabem português. E se invertêssemos os termos da afirmação? Talvez os alunos não saibam mais português porque não sabem mais filosofia, isto é, porque não adquirem em Filosofia algumas competências discursivas indispensáveis ao trabalho intelectual; porque, do nosso ponto de vista, não lhes valemos com o que na tradição fora proporcionado pelo ensino dialéctico ou retórico. Estamos a falar da retórica *integral* e não, obviamente, da retórica restringida das figuras. Estamos a falar da retórica enquanto arte de se defender e não da retórica enquanto arte de enganar ou manipular. Estamos a falar da retórica enquanto arte ou técnica que ensina a proceder ao “inventário” (*inventio*) prévio dos argumentos pertinentes e relevantes e também em número suficiente, para blindar a possibilidade da réplica, antecipando até o maior número possível das objecções. Estamos a falar da retórica enquanto arte ou técnica que ensinava a dispor os argumentos (*dispositio*) da forma mais adequada e mais convincente. Estamos a falar da retórica também enquanto arte ou técnica de redacção do discurso (*elocutio*), emprestando a este a melhor expressão possível, para que o *bene dicendi*, o *dizer bem*, fosse simultaneamente um *dizer a verdade* (dimensão cognitiva), um *dizer o que tem de ser dito* (dimensão pragmática) e ainda um *dizer belamente* (dimensão estética).

§ 2. O desafio de conjugar conhecimentos declarativos com conhecimentos processuais

Um dos grandes desafios do ensino da Filosofia no ensino secundário é o de conjugar, no processo mesmo de ensino e de aprendizagem, o desenvolvimento dos temas e problemas com o desenvolvimento das competências, o cruzamento dos objectivos cognitivos com os objectivos metacognitivos, a articulação dos conteúdos com as formas ou a associação dos conhecimentos declarativos com os conhecimentos processuais. Parafraseando Immanuel Kant, dir-se-ia que os conteúdos sem forma são cegos e a forma sem conteúdos é coisa vazia.

A necessidade de conjugar conteúdo com forma e forma com conteúdo coloca a questão do bom manejo do *organon* do trabalho filosófico ou, se preferirmos, a questão do estatuto e do lugar da lógica (ou da dialéctica) no trabalho filosófico.

Sem o domínio efectivo das “noções elementares de lógica”, sem o bom manejo dos “instrumentos básicos do pensamento e do discurso” – para usar os termos do Programa de *Introdução à Filosofia* de 1991

– como o são os conceitos, os juízos e os raciocínios, sem a capacidade de “conceptualizar, problematizar e argumentar” – como se preferiu dizer na versão actual daquele programa, seguindo de perto Michel Tozzi⁵, sem o conhecimento efectivo de como se podem definir, distinguir e relacionar conceitos, sem o conhecimento dos critérios de avaliação formal e informal dos argumentos, enquanto condições instrumentais ou metodológicas da configuração do pensamento e do discurso, não é possível desenvolver trabalho intelectual de qualidade e, *a fortiori*, trabalho filosófico rigoroso.

A lógica natural de que a gramática dá conta, sendo condição necessária, não é condição suficiente para desenvolver trabalho intelectual de qualidade. Não é possível, com base apenas nos rudimentos gramaticais, abordar de forma adequada a exigente discursividade do trabalho filosófico. Donde a necessidade da introdução nos programas de Filosofia de um capítulo de *Lógica*, ou de *Lógica e Argumentação*, enquanto propedêutica do trabalho filosófico; necessidade, de resto, cada vez mais sentida nos programas europeus de Filosofia no secundário, onde a lógica e a argumentação têm sido descuradas: em Itália, em Espanha e mesmo em França, mas não assim no Canadá de expressão francófona.

Em Portugal, há que reconhecê-lo, vários têm sido os programas que introduziram uma unidade de *lógica* ou de *lógica e argumentação*, mas há também que reconhecer que os resultados alcançados não têm sido satisfatórios. É que não basta introduzir algures no programa um capítulo de lógica e/ou de argumentação e que essa matéria seja efectivamente abordada – *quod est probandum* – para que o trabalho filosófico passe a ser configurado logicamente e em conformidade com as regras da boa argumentação. Não basta, nesse capítulo propedêutico, aprender teoricamente, e mesmo com exercícios, como se define um conceito ou como se podem relacionar dois conceitos, para que nos capítulos seguintes se definam bem ou se relacionem convenientemente os conceitos com que se trabalha.

Quantas vezes, depois de se ter dado esse capítulo de lógica, se continua a fazer tábua rasa dos conhecimentos supostamente adquiridos sobre a definição, a distinção de conceitos ou sobre as categorias de relação lógica. E o próprio professor infringe e deixa infringir as regras da definição, ou faz tábua rasa das categorias da relação lógica, dizendo ou permitindo dizer, sem corrigir, que dois conceitos se relacionam *estritamente*, *intrinsecamente* ou *intimamente* (como se estas designações fossem categorias de relação lógica), em vez de dizer e fazer dizer, com propriedade lógica, que esses conceitos *se implicam* ou são *efeito e causa* ou *género e espécie* ou *antecedente e conseqüente* ou *simplesmente relativos* ou *correlativos*, consoante a natureza efectiva da relação em causa.

Quantos erros categoriais se continuam a cometer depois, após se ter dado lógica, por descuido ou preguiça intelectual, dizendo ou permitindo dizer, sem corrigir: que um determinado conceito é *equivoco*, como se a equivocidade não fosse propriedade dos termos e não dos conceitos; que o argumento X é *verdadeiro* ou *falso*, como se verdade e falsidade não fossem antes valores das proposições e não dos argumentos dos quais convém antes que se diga que são *válidos* ou *inválidos*, *pertinentes* e *relevantes*, mais ou menos *fortes*, consoante os casos.

Quantas vezes, na análise de um texto argumentativo, depois de se ter dado a argumentação e com ela alguns instrumentos adequados para a análise das estruturas argumentativas, se faz tábua rasa dos instrumentos adquiridos, se despreza a oportunidade de utilizar bem e de reforçar o uso correcto de conceitos metodológicos tais como *tese e argumento*, *premissa e conclusão*, *premissa explícita* e *premissa subentendida*, *premissa refutativa*, *concessão e refutação* ou *argumento dedutivo* e *argumento indutivo*, *argumento circular* e *argumento de autoridade*, *argumento ad hominem* e *argumento ad ignorantiam*, *argumento por analogia* e *argumento pelo exemplo*, etc., etc.

Quantas oportunidades perdidas durante as aulas ou na correcção dos exercícios de composição para conjugar de forma apropriada forma e conteúdo, conhecimentos declarativos e conhecimentos processuais, de forma a contribuir para uma efectiva educação lógica e argumentativa e para o desenvolvimento de um efectivo pensamento crítico!

Não basta, de facto, dar a lógica e as teorias da argumentação, se elas não são efectivamente postas em prática do primeiro ao último dia de aulas, de forma continuada e progressiva. Seria mesmo o caso de questionar a necessidade de concentrar num capítulo as noções de lógica e de argumentação e se não seria preferível recorrer a elas como se recorre à gramática no ensino das línguas, isto é, tratando-as como um recurso, um cânone, a que se acode, quando, no desenvolvimento dos temas e dos problemas, parecer necessário e conveniente, explorando numa primeira fase o trabalho de conceptualização e depois de argumentação, de forma gradual e planificada.

⁵ TOZZI, Michel et al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Hachette/CNDP, 1992.

Algo de semelhante poderia ser admitido para a planificação de outras metodologias do trabalho filosófico, com destaque para a iniciação às actividades de análise metódica de textos, de comentário e finalmente de composição (escrita) metódica de comentário e de dissertação.

§ 3. Primado de uma *logica utens* sobre uma *logica docens*

É por via das alegações que acabam de ser feitas que advogamos o primado de uma *logica utens* sobre o primado de uma *logica docens* no ensino da filosofia na educação secundária e inclusive no ensino da filosofia em geral.

Não entraremos aqui na discussão, sem dúvida relevante, de saber se a lógica é parte integrante da filosofia ou apenas seu instrumento ou *organon*. António Manuel Martins, na sua tese de doutoramento *Lógica e Ontologia em Pedro da Fonseca*⁶, enunciou com precisão bastante, a propósito das “Quaestiones” em torno da dialéctica (CMA I, 1. II, c.3, Q. 1-4) discutidas por Pedro da Fonseca, as várias dimensões da questão e os vários problemas que a discussão suscita⁷.

Da sua extensa análise queremos apurar, no entanto, duas ideias que se nos apresentam como esclarecedoras para o que deve ser o estatuto e o lugar da lógica em didáctica da filosofia. À luz das *Instituições Dialécticas* e sobretudo à luz dos *Comentários à Metafísica de Aristóteles* (CMA), o papel da lógica (ou da dialéctica) não se restringe ao domínio da argumentação, da demonstração ou do silogismo; estende-se também ao trabalho filosófico da divisão e da definição, domínios conexos, porventura, até implícitos no trabalho de argumentar, mas não redutíveis à argumentação. Tomamos este alargamento do âmbito de intervenção da lógica ou da dialéctica para além do campo restrito da argumentação como uma boa proposta para o que deve ser o trabalho didáctico da conceptualização, por vezes menosprezado em ensino da filosofia, mas efectivamente relevante de um ponto de vista semântico. O trabalho didáctico em ensino e aprendizagem da conceptualização não pode prescindir efectivamente das tarefas de definição e de divisão e, com base nestas, acrescentaríamos, não pode dispensar-se também da tarefa da distinção conceptual e da, não menos relevante e mais difícil, tarefa de relação conceptual, para o qual se impõe o conhecimento explícito das várias categorias de relação lógica.

Assim sendo, também diríamos, com Pedro da Fonseca e com António Martins, que “a lógica é uma ciência prática «non tamen effectiuam sed actiuam»... porque não tem por fim a busca de qualquer conhecimento que se possa desejar por si mesmo, mas [tem] antes [por fim] ensinar como é que se divide, define e argumenta”⁸.

Sobre as vantagens de uma iniciação, prática e contextual, à argumentação e ao debate oral na aula de filosofia pode ler-se com interesse a exposição de Nicole Grataloup, “Une forme de débat oral en classe: le colloque des philosophes”, incluída no n.º 6 da revista da ACIREPH⁷, cujo “Dossier” foi dedicado ao tema “Apprendre à raisonner en Philosophie”, tema também do sexto colóquio anual da ACIREPH, que decorreu em Paris nos dias 23 e 24 de Outubro de 2004.

Na mesma revista *Côté-Philo*, no n.º 9, Outubro 2006, Pascal Engel⁸⁹, propõe também ele o interesse maior de uma *logica utens*, ou seja, de uma “aprendizagem *in vivo* da razão e do espírito crítico”, sobre uma *logica docens*, limitada a uma transmissão, pouco proveitosa, de regras e de preceitos.

Os melhores exemplos de um ensino prático e contextual da lógica e da argumentação vêm-nos talvez do Québec, de que Victor Thibaudeau, convidado e participante neste Colóquio, é um bom exemplo, com os seus *Principes de logique: définition, énonciation, raisonnement*¹¹ e já antes com *Logique et expression de la pensée*¹⁰. A este autor se tem de acrescentar também Pierre Blackburn com o seu trabalho *Logique de l'argumentation*¹¹ e já antes com *Connaissance et argumentation*¹². São também dignos de menção alguns manuais do Québec concebidos para o ensino da filosofia no ensino colegial e, em particular, para o *Premier cours – Philosophie et rationalité*. (ver Referências).

Da Alemanha, mais precisamente do Estado da Renânia-Palatinado (Land Rheinland-Pfalz) nos chega um programa de Filosofia (*Lehrplan Philosophie*) para o ensino liceal (Gymnasium) onde é dada, num módulo

⁶ António Manuel Martins, *Lógica e Ontologia em Pedro da Fonseca*, Lisboa, FCG – JNICT, 1994.

⁷ *Ibidem*, pp. 46.56. ⁸ *Ibidem*, p. 49.

⁷ Nicole Grataloup, “Une forme de débat oral en classe: le colloque des philosophes” in *Côté-Philo – Le journal de l'enseignement de la philosophie*, n.º 6. juin 2005, pp. 33-38.

⁸ Pascal Engel, “Y a-t-il une vie après la dissertation?” in *Côté-Philo – Le journal de l'enseignement de la philosophie*, no n.º 9, octobre 2006, pp. 33-44.

⁹ Victor Thibaudeau, *Principes de logique: définition, énonciation, raisonnement*, Laval, PUL, 2006.

¹⁰ Victor Thibaudeau, *Logique et expression de la pensée*, Gaétan Morin éditeur, 1997.

¹¹ Pierre, Blackburn, *Logique de l'argumentation*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2002.

¹² Pierre Blackburn, *Connaissance et argumentation*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1992.

inicial, toda a importância a uma metodologia do trabalho filosófico. Reproduzimos, a seguir, a parte inicial do Programa.

METODOLOGIA - Que método filosófico é necessário para examinar um problema filosófico de maneira filosoficamente pertinente?

Temas	Elementos de estudo
T1: Como elaborar uma <u>terminologia</u> filosófica e aprender a utilizá-la correctamente?	Análise e explicação de termos Elaboração e determinação de termos (<i>ie</i> definição, abstracção) Distinção, classificação, categorização de conceitos Distinção de graus conceptuais (<i>ie</i> abstracto-concreto, particularuniversal) Distinções que permitam relacionar e ordenar (<i>ie</i> parte-todo, fim-meio)
T 2: Como obter <u>proposições</u> teórica e praticamente válidas (discurso apofântico e prescritivo) e verificar o seu valor?	Análise lógica de proposições (<i>ie</i> declaração, afirmação, norma, regra) Explicação de pressupostos (<i>ie</i> axioma, hipótese) Generalização e concretização Formalização e quantificação Construção de analogias Variação nas maneiras de colocar um problema
T 3: Como articular com pertinência as proposições e verificar a consistência e a pertinência das <u>argumentações</u> ?	Análise de argumentações teóricas e práticas (<i>ie</i> conclusões válidas, paralogismos, paradoxos, regressão ao infinito, artifícios argumentativos) Explicação de condições necessárias e suficientes Inferência de sequências, consequências e conclusões (<i>ie</i> inductiva, dedutiva) Elaboração de sínteses / Construção de modelos / Estabelecimento de hipóteses

Fonte: Programa de Filosofia do Estado de Rheinland-Pfalz (1998) in <http://www.uni-koblenz.de/~ods/jgroe/pu/lehrplan.htm>

Regressando à dissertação de doutoramento de António Manuel Martins, dela retiramos uma segunda tese igualmente sublinhada pelo autor como constitutiva do papel atribuído à lógica por Pedro da Fonseca – uma tese que gostaríamos de inscrever também a favor do que se espera da lógica no ensino secundário, a saber, “que a lógica enquanto Organon universal, ultrapassa os limites da filosofia, enquanto um saber entre uma pluralidade de saberes. Mais, os processos lógicos mais característicos não se aplicam apenas no domínio do saber científico”¹⁵.

Neste sentido, diríamos que a iniciação à lógica e à argumentação no ensino secundário pode ser (e deveria ser) uma iniciação à metodologia de todo o trabalho intelectual, no que este tem necessariamente de lógico e de argumentativo. A iniciação à lógica e à argumentação deveria constituir-se efectivamente como uma iniciação “método-lógica” (passe a transgressão linguística) do trabalho intelectual. E também aqui podemos encontrar bons exemplos no Canadá francês, no Québec.¹⁶

¹⁵ António M. Martins, *op. cit.*, p. 51.

¹⁶ Um dos cursos mais interessantes a que tivemos acesso e que dá particular atenção a uma lógica discursiva, propedêutica necessária a todo o trabalho intelectual de rigor, é aquele que é oferecido pelo Departamento de Filosofia da Universidade de Laval sob o nome de “Cours Principes de logique” [PHI-16149], sob a orientação, entre outros de Victor Thibaudeau, autor de *Principes de logique: définition, énonciation, raisonnement*, publicado em 2006 pelas Presses de l'Université Laval. O curso é complementado por um instrumento, a bem dizer invulgar, que oferece 88 itens (88 *clefs*) para identificar num texto um defeito de lógica ou de expressão do pensamento – um instrumento que os

professores utilizam para efeitos não só da avaliação sumativa dos trabalhos concluídos mas também (e aqui reside a sua mais-valia) para a avaliação formativa dos trabalhos em fase de elaboração e redacção, o que permite aos alunos refazer a redacção, melhorando a expressão e a articulação das ideias e as estratégias argumentativas.

Um outro curso interessante que também proporciona uma boa resposta para o problema que aqui nos ocupa é o que é oferecido pelo Departamento de Filosofia da Universidade do Québec, em Montréal (UQÀM), não apenas aos alunos de filosofia, mas a todos os alunos da universidade e que toma o título de “Méthodologie du Travail Intellectuel”. Para além de uma efectiva introdução e iniciação às tarefas de preparação de um trabalho intelectual como a formulação de uma problemática (problematização), a pesquisa bibliográfica e documental, a leitura e análise de documentos e, inclusive as normas para a apresentação dos trabalhos, o curso presta grande atenção ao trabalho intelectual propriamente dito da análise textual e nela das inferências e dos raciocínios e crítica dos argumentos. Consulte-se:

<http://www.er.uqam.ca/nobel/philuqam/metho/>

Dito o que acaba de ser dito, haveria que abrir um outro grande capítulo sobre o ensino da lógica e da argumentação no ensino da filosofia na educação secundária, a saber, o capítulo da *didactização* da lógica e da argumentação.

Por falta de uma didáctica efectiva da filosofia e do trabalho filosófico, assistimos à proliferação de práticas bem pouco consentâneas com a natureza da filosofia e de valor seguramente duvidoso. O ensino da filosofia entre nós tem vindo a enfermar, há que reconhecê-lo, de uma grande *obesidade pedagógica*, agravada por duas outras maleitas: uma crescente *anorexia cognitiva* e uma endémica *anemia didáctica*.

REFERÊNCIAS

- Blackburn, Pierre, *Connaissance et argumentation*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 1992. Blackburn, Pierre, *Logique de l'argumentation*, Québec, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2002.
- Blair, Anthony, 1987. “Qu'est-ce que la logique non formelle?” in A. Lempereur, (éd.), 1987. *L'Argumentation / Colloque de Cerisy*, Bruxelles, Mardaga, pp. 79-90.
- Eemeren, Frans H. van and Rob Grootendorst, *Argumentation, Communication, and Fallacies: A Pragma-Dialectical Perspective*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- Engel, Pascal, “Y a-t-il une vie après la dissertation?” in *Côté-Philo – Le journal de l'enseignement de la philosophie*, no n.º 9, octobre 2006, pp. 33-44.
- Fisher, Alec, *Critical Thinking: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Govier, Trudy, *A Practical Study of Argument* (6th edition), Belmont, California, Wadsworth, 2006.
- Grataloup, Nicole, “Une forme de débat oral en classe: le colloque des philosophes” in *Côté-Philo – Le journal de l'enseignement de la philosophie*, n.º 6, juin 2005, pp. 33-38.
- Kahane, Howard and Nancy M. Cavender, *Logic and Contemporary Rhetoric: The Use of Reason in Everyday Life* (9th Edition), Belmont, Wadsworth, 2002.
- Martins, António Manuel, *Lógica e Ontologia em Pedro da Fonseca*, Lisboa, FCG – JNICT, 1994.
- Perelman, Chaïm e Olbrechts-Tyteca, L., *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*, Paris, PUF, 1958.
- Sinnott-Armstrong & Fogelin, Robert, *Understanding Arguments. An Introduction to Informal Logic* [Eighth Edition], Belmont, Wadsworth Cengage Learning [s.d.].
- Thibaut, Victor, *Logique et expression de la pensée*, Gaétan Morin éditeur, 1997.
- Thibaut, Victor, *Principes de logique: définition, énonciation, raisonnement*, Laval, PUL, 2006.
- Toussaint, Nicole & Ducasse, Gaston, *Apprendre à argumenter. Initiation à l'argumentation rationnelle écrite*, Sainte-Foy (Québec), Grifon d'argile, 1996.
- Tozzi, Michel et al., *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Paris, Hachette/CNDP, 1992.
- Van Eemeren, F. e Grootendorst, R., *Fundamentals of Argumentation Theory*, Mahwah, NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 1996 (trad. fr., *La Nouvelle Dialectique*, Paris, Éditions Kimé, 1996).
- Vicente, Joaquim Neves, *Educação, Retórica e Filosofia a partir de Olivier Reboul*, Coimbra, FLUC, 2008.
- Vignaux, G., 1976. *L'Argumentation: essai d'une logique discursive*, Genève, Librairie Droz, 1976.
- Walton, Douglas N., *Informal Logic: A Handbook for Critical Argumentation*, New York, Cambridge University Press, 1989.
- <http://www.uni-koblenz.de/~odsjgroe/pu/lehrplan.htm>