



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía

## Uma reflexão filosófico-educacional sobre a virada linguística de Wittgenstein em tempos de pós-verdade.

Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

FEUSP/Brasil

[crisgott@usp.br](mailto:crisgott@usp.br)

### *Resumen*

En una posición intermedia entre las corrientes dogmáticas de la filosofía, por un lado, y los del escepticismo, por otro, el filósofo austriaco Ludwig Wittgenstein nos presenta una nueva concepción del lenguaje, que nos libera de ciertos enunciados a los que la filosofía tradicional nos ha conducido, a las que llamó Imágenes de nuestro lenguaje que guían dogmáticamente nuestro pensamiento. La tarea del filósofo sería entonces llevar a cabo la terapia de estas Imágenes aplicadas de manera dogmática, obteniendo como resultado terapéutico la disolución completa (y no definitiva) de la mayor parte de las cuestiones filosóficas que aún nos intrigan. Desde esta perspectiva wittgensteiniana, dos Imágenes en particular han creado confusiones de carácter conceptual a lo largo de los siglos: la concepción referencial del lenguaje y la idea de precisión conceptual. Mi objetivo es mostrar algunas de las implicaciones educativas cuando estamos atrapados en estas dos Imágenes, recurriendo a dos episodios de las políticas educativas implementadas en Brasil analizadas por Azanha (1987, 2006), que tratan sobre la controvertida democratización de la educación que tuvo lugar en el Estado de São Paulo a fines de los años sesenta y la reciente implementación de la pedagogía de las competencias en los currículos oficiales. Teniendo como blanco terapéutico los conceptos de “calidad de la enseñanza” y “competencia”, interpretados dogmáticamente en los referidos episodios, concluyo que, a partir de las herramientas lingüísticas creadas por Wittgenstein, la terapia filosófica permite esclarecer estos y otros impasses educativos, impidiendo que sucedan de ahí buena parte de las confusiones de carácter conceptual que han resurgido en estos tiempos de la posverdad.

*Palabras clave:* significado, aprendizaje, Imagen, Azanha, Wittgenstein.



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

## Resumo

Em uma posição intermediária entre as vertentes dogmáticas da filosofia, por um lado, e as do ceticismo, por outro lado, o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein nos apresenta uma nova concepção de linguagem, que nos liberta de determinados enunciados a que nos conduziu a filosofia tradicional, os quais ele denominou de *Imagens* da nossa linguagem que guiam dogmaticamente o nosso pensamento. A tarefa do filósofo seria, então, a de fazer a terapia destas *Imagens* quando aplicadas de modo dogmático, obtendo como resultado terapêutico a dissolução *completa* (e não definitiva) da maior parte das questões filosóficas que ainda nos intrigam. Desta perspectiva wittgensteiniana, duas *Imagens*, em particular, têm instaurado confusões de natureza conceitual ao longo dos séculos: a *concepção referencial da linguagem* e a ideia de *exatidão conceitual*. Meu objetivo é o de mostrar algumas das implicações educacionais quando estamos presos a estas duas *Imagens*, recorrendo a dois episódios nas políticas educacionais implementadas no Brasil analisados por Azanha (1987, 2006), os quais versam sobre a polêmica democratização do ensino ocorrida no Estado de São Paulo no final da década de sessenta e a recente implementação da pedagogia das competências nos currículos oficiais. Tendo como alvo terapêutico os conceitos de “qualidade de ensino” e o de “competência” quando interpretados dogmaticamente nos referidos episódios, concluo que, a partir das ferramentas linguísticas criadas por Wittgenstein, a terapia filosófica possibilita o esclarecimento destes e outros impasses educacionais, prevenindo-se, assim, boa parte das confusões de natureza conceitual que têm ressurgido nestes tempos de pós-verdade.

*Palavras-chave:* sentido, aprendizagem, Imagem, Azanha, Wittgenstein.

## Abstract

In an intermediate position between the dogmatic currents of philosophy, on the one hand, and those of skepticism, on the other hand, the Austrian philosopher Ludwig Wittgenstein presents us with a new conception of language, which frees us from certain statements to which traditional philosophy has led us, which he called Images of our language that dogmatically guide our thinking. The philosopher's task would then be to carry out the therapy of these Images when applied in a dogmatic way, obtaining as a therapeutic result the complete (and



**VI CONGRESO LATINOAMERICANO  
DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN  
BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023**

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

not definitive) dissolution of most of the philosophical questions that still intrigue us. From this Wittgensteinian perspective, two Images, in particular, have created confusions of a conceptual nature over the centuries: the referential conception of language and the idea of conceptual exactness. My objective is to show some of the educational implications when we are trapped in these two Images, resorting to two episodes in the educational policies implemented in Brazil analyzed by Azanha (1987, 2006), which deal with the controversial democratization of education that took place in the State of São Paulo at the end of the sixties and the recent implementation of the pedagogy of competences in official curricula. Having the concepts of “quality of teaching” and “competence” as a therapeutic target, when interpreted dogmatically in the referred episodes, I conclude that, based on the linguistic tools created by Wittgenstein, philosophical therapy makes it possible to clarify these and other educational impasses, thus preventing much of the confusion of a conceptual nature that has resurfaced in these post-truth times.

*Keywords:* meaning, learning, Image, Azanha, Wittgenstein.



## Introdução

Na história da educação é possível extrair exemplos de como as práticas pedagógicas propostas em diferentes épocas pressupõem determinadas teorias do conhecimento, em sua maior parte dogmáticas, no sentido de que pressupõem uma concepção de conhecimento ancorada em fundamentos *absolutos*, sejam eles metafísicos, mentalistas ou de algum modo passíveis de serem observados na natureza ou decorrentes da experiência empírica. A linguagem, por sua vez, teria como função precípua *nomear* os significados previamente existentes nestes diferentes mundos, ou seja, tratam-se de concepções de conhecimento vinculadas a uma *concepção referencial da linguagem*<sup>1</sup>. Mesmo as vertentes do ceticismo filosófico, que colocam em dúvida a possibilidade de um verdadeiro conhecimento, não deixam também de ser fundacionistas no sentido de que também estão atreladas a uma concepção referencial da linguagem, tal como os dogmáticos, com a diferença de que não seria possível ter acesso ao que de fato existe, daí que *todo* conhecimento poderia ser refutado.

Em uma posição intermediária entre os dogmáticos e os céticos, o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein nos apresenta uma nova concepção de linguagem, que irá ressaltar o papel de proposições que não se referem a nada no mundo, desempenhando, por sua vez, uma função normativa, as quais ele denominou de *Imagens*<sup>2</sup> da nossa linguagem. A tarefa do filósofo seria então a de fazer a terapia destas Imagens quando aplicadas dogmaticamente, obtendo como resultado terapêutico a dissolução *completa* (e não definitiva) da maior parte das questões filosóficas que, ao ressurgirem sob novas terminologias, ainda nos intrigam. Desta perspectiva wittgensteiniana, duas Imagens, em particular, conduzem dogmaticamente nosso pensamento, instaurando diversas confusões de natureza conceitual: a *concepção referencial da linguagem* e a ideia de *exatidão conceitual*. Meu objetivo é o de mostrar algumas das implicações educacionais quando estamos presos a estas Imagens, e apontar para outro modo de ver determinados impasses educacionais imersos na polêmica secular relativa aos

<sup>1</sup> Nesta concepção de linguagem, todo signo linguístico *deve* se referir a algo no mundo que seria a referência semântica do signo.

<sup>2</sup> Passarei a utilizar a palavra Imagem com i maiúsculo no sentido técnico atribuído por Wittgenstein, a saber: expressões linguísticas que comportam uma necessidade e que são, por vezes, aplicadas dogmaticamente, como explicitamos a seguir.



fundamentos do conhecimento, prevenindo-se, assim, eventuais confusões de natureza conceitual, bastante presentes nestes tempos de pós-verdade.

*A linguagem como um conjunto de jogos de linguagem entrelaçados entre si*

A filosofia de Wittgenstein se afasta radicalmente não só apenas das vertentes filosóficas dogmáticas, as quais pressupõem fundamentos últimos e absolutos de um conhecimento verdadeiro, como também das vertentes ditas antifundacionistas, defendidas tanto pelo pragmatismo americano<sup>3</sup> como também pelos filósofos da pós-verdade que o sucederam. Em particular, estes últimos negam veementemente qualquer fundamento epistêmico, na medida em que para eles o mundo não passa de uma ficção, e sua eventual descrição se reduz a meras narrativas. Em contraposição à posição antifundacionista, Wittgenstein não nega a existência de fundamentos epistêmicos, apenas observa que não são absolutos, na medida em que são constituídos através de um *trabalho* da linguagem (a partir de nossas diversas práticas linguísticas), e portanto, são de natureza *convencional*. Ainda segundo o filósofo, ao serem expressos através de proposições da linguagem, estes fundamentos operam no seu interior desempenhando um papel *normativo*, análogos a regras que aprendemos a seguir, constituindo os sentidos do que pensamos, sentimos ou fazemos. Assim, a linguagem não desempenha apenas um papel comunicativo ou descritivo dos fatos do mundo, como pressupõe a concepção referencial da linguagem que atravessou os séculos e que ainda é hegemônica; pelo contrário, nossos enunciados e expressões linguísticas exercem diferentes funções, constituindo-se, assim, o que o filósofo passará a denominar de *jogos de linguagem*. Este conceito, “jogo de linguagem”, passa a enfatizar as diferentes atividades que estão envolvidas com a linguagem, constituindo-se, assim, os significados de nossas palavras e expressões linguísticas<sup>4</sup>.

Nesta concepção de linguagem apresentada por Wittgenstein na segunda fase de seu pensamento<sup>5</sup>, o significado de uma palavra passa a ser visto como o conjunto de aplicações que

<sup>3</sup> Em particular, as teses de William James, e poderíamos incluir aqui também John Dewey, que além de filósofo também era pedagogo.

<sup>4</sup> Como veremos a seguir, estas atividades não são meramente empíricas, tratam-se de atividades *regradadas*, daí a expressão *jogo* de linguagem. O jogo é uma metáfora utilizada por Wittgenstein para descrever o funcionamento da linguagem.

<sup>5</sup> A obra de Wittgenstein tem sido dividida por seus comentadores em duas fases: a primeira refere-se aos escritos de sua primeira grande obra publicada, o *Tractatus Logico-Philosophicus*, enquanto que a segunda abrange seus



fazemos dela em diferentes contextos. Em outros termos, o significado de um conceito seria este conjunto aberto de sentidos que vão sendo constituídos na práxis da linguagem, conforme aplicamos a palavra que expressa o conceito em diferentes situações. Um signo sozinho não tem vida, não tem significado. É no seu *uso* que ele adquire sentido: “Todo signo, *sozinho*, parece morto. *O que* lhe confere vida? Ele *está vivo* no uso. Ele tem em si o hálito da vida? - Ou é o *uso* o seu hálito?” (Wittgenstein, IF §432, itálicos do autor)

O dogmatismo na filosofia ocorre, por exemplo, quando elegemos *um* dos sentidos de um conceito como sendo *o* correto, *o* verdadeiro, identificando-o como sendo a essência oculta das diferentes aplicações da palavra que expressa o conceito. A tarefa da filosofia seria, então, fazer a *terapia*<sup>6</sup> deste uso dogmático de conceitos problemáticos que conduzem a impasses em uma determinada área do conhecimento, quando nosso pensamento está subjugado às Imagens mencionadas acima. Através de sua terapia filosófica, Wittgenstein observa que todos os sentidos de uma mesma palavra são igualmente legítimos, sem que haja uma hierarquia entre os diferentes jogos em que estão inseridas. Os diferentes sentidos da palavra seriam “aparentados” entre si, em maior ou menor grau, não cabendo a pressuposição de uma característica comum a todas aplicações de uma mesma palavra (IF §§65-71), que seria a referência ou o significado último desta palavra. O máximo que constatamos entre estas diferentes aplicações são “semelhanças de família”, conceito forjado por Wittgenstein que possibilitará o esclarecimento de diversas confusões de natureza conceitual oriundas de uma concepção referencial da linguagem. Ainda segundo Wittgenstein, nossos conceitos são intrinsecamente vagos, e seria esta vagueza o que possibilita o entrelaçamento dos diversos jogos de linguagem que fazem parte de uma *forma de vida*<sup>7</sup>, esclarecendo-se, assim, as

---

escritos a partir da década de 30, em particular, os que estão presentes em sua obra postumamente publicada, *Investigações filosóficas* (IF). Mais recentemente, tem-se estudado o que veio a ser chamado o período intermediário de Wittgenstein, que contempla o período entre seu retorno a Cambridge em 1929 a 1932-33. Trataremos aqui, apenas de suas ideias filosóficas presentes na segunda fase de seu pensamento.

<sup>6</sup> Lembrando que Wittgenstein utiliza o termo terapia não no sentido psicológico, mas no sentido filosófico, o que envolve um diálogo polifônico com diversos interlocutores representantes das mais diversas vertentes filosóficas. No caso acima, entendida como a descrição dos múltiplos sentidos de aplicação de uma mesma palavra em diferentes jogos de linguagem, com a finalidade de dissolver confusões que ocorrem quando se privilegia uma determinada aplicação como sendo *a* correta, em detrimento de outras possíveis.

<sup>7</sup> Este é outro conceito fundamental na obra de Wittgenstein, embora tenha sido utilizado apenas cinco vezes nas *Investigações Filosóficas*, e poucas outras vezes em toda a sua obra publicada. Uma interpretação possível para este conceito seriam nossos costumes e hábitos, e principalmente, nossas instituições, permeadas pelos diversos jogos de linguagem.



enigmáticas relações entre linguagem e mundo, tema que era central na sua primeira grande obra, o *Tractatus Logicus-Philosophicus*. Como veremos a seguir, estas observações de Wittgenstein previnem várias confusões não apenas no campo da filosofia, mas também em diversas outras áreas do saber, em particular, na educação, confusões provenientes de Imagens aplicadas dogmaticamente ao longo dos séculos, como veremos a seguir.

*Duas imagens que forçam o nosso pensamento em uma única direção e seus reflexos nas concepções de ensino e de aprendizagem*

A nova concepção de linguagem de Wittgenstein após o *Tractatus* possibilitará a crítica contundente do filósofo às duas Imagens mencionadas inicialmente: a *concepção referencial da linguagem*, sistematizada por Agostinho em sua obra *O Mestre* e ainda hegemônica nos dias de hoje; e a *exatidão conceitual*, perseguida pelos gregos desde Parmênides, grande mestre de Platão, e que continua presente, paradoxalmente, em vertentes pós-estruturalistas da filosofia. A terapia filosófica<sup>8</sup> de Wittgenstein destas imagens, a meu ver, contribui significativamente para esclarecer confusões presentes no campo da filosofia da educação, em particular as decorrentes de pressupostos essencialistas de *teorias epistemológicas* subjacentes a concepções de ensino e aprendizagem oriundas da escola nova, que por sua vez, postulam um uso dogmático de conceitos educacionais, tais como, os de ‘qualidade de ensino’ e, mais recentemente, o de “competência” (transposto para o campo educacional), entre outros, como veremos adiante.

De fato, desde os pré-socráticos, os filósofos se perguntam sobre o que é o belo, a virtude, a justiça, a verdade, a razão, entre outros conceitos, procurando definições universais que digam respeito aos princípios mais gerais, fixos e inalteráveis subjacentes à multiplicidade do empírico. E a partir destes princípios constroem sistemas de teses, procurando fundamentos últimos e absolutos para um verdadeiro conhecimento, que não se reduza a meras opiniões<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> A terapia filosófica wittgensteiniana é um “método” empregado pelo filósofo que parte de certezas de seus interlocutores relativas a uma mesma questão filosófica para em seguida relativizá-las, contrapondo-as entre si, tendo em vista a dissolução do problema filosófico em questão. (Gottschalk, 2015)

<sup>9</sup> Esta me parece ser uma questão que permanece até os dias atuais, em que se procura estratégias para discernir os fatos das fake news... Apesar dos milênios que nos separam dos gregos antigos, esta questão filosófica tem ressurgido com muita força no atual contexto das redes sociais, mesmo que revestida de uma nova terminologia!



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía

Platão, por exemplo, postula uma teoria que afirma haver um mundo das ideias separado do mundo sensível, no qual se encontrariam as *essências* subjacentes às manifestações empíricas dos nossos conceitos. Assim, para cada coisa do mundo sensível haveria sua essência correspondente no mundo inteligível, ou seja, sua correspondente ideia. Como se vê no diálogo platônico *Mênon*, ao longo do qual Sócrates investiga a natureza do conceito de virtude (o que é virtude?), subjacente a todas as manifestações de virtude no mundo sensível deveria existir algo em comum a todas elas, algo *a priori*, a saber, a *ideia* de virtude, eterna, imutável e atemporal. Este conhecimento absoluto previamente existente no mundo das ideias já teria sido contemplado pela nossa alma imortal, e ter acesso a ele seria apenas uma questão de recordá-lo através de um interrogatório bem conduzido, de modo metódico, que passou a ser chamado de maiêutica socrática. Assim, ao se pressupor entidades metafísicas como as de “alma” e “ideias” localizadas em um mundo ideal, Sócrates deduz que *aprender* algo seria apenas *rememorar* o que nossa alma já teria contemplado neste mundo das ideias, o qual teria uma existência independente dos homens (Platão, 2001).

Oito séculos mais tarde, bastante influenciado pelas ideias de Platão, Agostinho (2002) também vai defender a ideia de que ensinar algo é levar o outro a rememorar, mas este processo de rememoração seria possível por meios que independem do emprego de uma linguagem. Reformula a teoria das ideias de Platão e apresenta sua Teoria da Iluminação Divina, a qual afirma que fomos criados à imagem e semelhança de Deus, portanto teríamos a centelha divina dentro de nós que conteria as verdades absolutas reveladas por Deus. Assim as ideias platônicas são como que transportadas para dentro de cada indivíduo através da centelha divina. Aprender as verdades reveladas por Deus se daria, então, *através de um processo de contemplação interior*, uma vez que já estariam localizadas previamente em nossas mentes. Bastaria olhar para o nosso “templo interior”. Assim, à diferença de Platão, não seria através da linguagem (interrogando) que teríamos acesso direto a elas, mas sim através de uma experiência mística. A linguagem apenas teria o papel de *nomear* o que já existiria de algum modo dentro de nós. Em suma, a experiência seria *anterior* à linguagem. Daí a afirmação de Wittgenstein logo no primeiro parágrafo das *Investigações Filosóficas* de que Agostinho apresenta em seus escritos uma concepção referencial da linguagem, pois para o filósofo da patrística o significado de uma palavra já estaria no próprio objeto a que a palavra se refere, como se as palavras tivessem apenas a função de “etiquetar” o que já existiria de antemão. As



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

implicações pedagógicas desta teoria do significado são imediatas, aprender, portanto, seria distinto de ensinar através das palavras, que podem nos enganar. O verdadeiro conhecimento só poderia ser acessado diretamente dentro de nós, sem a intermediação da linguagem. Em uma terminologia mais contemporânea, nossas verdades mais fundamentais estariam *previamente* em nossas mentes.

Como se vê na obra *O Mestre* de Agostinho, o filósofo fornece uma resposta metafísica, e, portanto, dogmática, à possibilidade de um verdadeiro conhecimento. Ao longo dos séculos seguintes, tanto os filósofos realistas neoplatônicos quanto os idealistas herdeiros da concepção referencial da linguagem de Agostinho continuam a postular uma exatidão conceitual universal fundamentada em um reino ideal ou mental, recorrendo-se, entretanto, não mais a entidades metafísicas como as de alma, ideias a priori e Deus, na medida em que estas entidades são transmutadas nos conceitos de mente, estruturas cognitivas, relações lógicas e, mais recentemente, em competências radicadas em estruturas cognitivas a serem desenvolvidas nas crianças desde a escola (Perrenoud, 1999), fazendo parte de “novas” teorias de conhecimento e do significado que repercutem diretamente nas práticas pedagógicas vigentes.

Embora na idade moderna tenham surgido filósofos empiristas que passam a criticar a metafísica cristã, a procura pela exatidão conceitual permanece guiando o pensamento ocidental, ainda ancorado em uma concepção referencial da linguagem. O filósofo e pedagogo mais representativo desta época foi o filósofo naturalista Rousseau (1999), que, à diferença dos filósofos racionalistas anteriores, irá afirmar que não existe uma razão pronta no homem. Segundo o filósofo genebrino a criança é um ser pré-racional, adquirindo primeiro uma razão sensitiva que seria formada observando-se a natureza em contato direto com as coisas e experimentando-as, sendo que apenas por volta dos doze anos de idade é que a criança formaria o que o filósofo genebrino irá denominar de uma razão intelectual. Rousseau adota, portanto, uma concepção empirista do conhecimento, com implicações imediatas para a sua proposta pedagógica, a saber: não se deve dar preceitos até os doze anos de idade, mas deixar que a criança os encontre por si só! Isto porque ela ainda não teria uma razão formada, e, portanto, não teria como se defender dos ensinamentos de homens pertencentes à uma sociedade injusta e desigual, que ao instruírem a criança apenas a corrompem com seus ensinamentos, incutindo nela os mais diversos preconceitos. Assim, ecoando os preceitos de Agostinho, também para Rousseau *a experiência seria anterior à linguagem*, os sentidos dos nossos conceitos poderiam



ser acessados inicialmente em contato direto com a natureza e através da experimentação com as coisas, mas só quando de posse de uma razão intelectual é que a criança poderia ser instruída através da linguagem (a educação que vem dos homens). Estas ideias de Rousseau vieram a influenciar não só boa parte das vertentes da escola nova, como continuam presentes em propostas pedagógicas contemporâneas que pressupõem um desenvolvimento natural da criança, que seria capaz de aprender por si só, bastando para isso proporcionar determinadas situações de aprendizagem.

### *A segunda virada linguística de Wittgenstein e suas implicações na educação*

Só mais recentemente na história da filosofia, que alguns filósofos, físicos e matemáticos passaram a questionar *a existência de fundamentos últimos em um reino metafísico (Platão) ou em processos mentais (Agostinho), ou mesmo no mundo empírico (Rousseau)*. Mais precisamente, desde a virada linguística que ocorreu no final do século XIX e início do século XX, o matemático e lógico alemão Gottlob Frege, o filósofo inglês Bertrand Russell, os integrantes do movimento que ficou conhecido como o círculo de Viena e, em particular, o jovem Wittgenstein, passaram a investigar os fundamentos da própria linguagem e suas relações com os fatos do mundo, pressupondo relações lógicas como fundantes de todo conhecimento possível. Já na segunda fase de seu pensamento Wittgenstein empreenderá uma segunda virada linguística, rompendo radicalmente com o movimento logicista e fazendo uma autoterapia de suas teses apresentadas no *Tractatus*, ao constatar que nossos conceitos são intrinsecamente vagos, e não exatos. Passa a fazer uma crítica a Platão e a Agostinho, rebatendo a ideia de que haveria uma essência extralinguística oculta por trás de nossos conceitos, e que teria uma existência prévia aos usos efetivos das palavras que os expressam na linguagem.

Da perspectiva do segundo Wittgenstein, por exemplo, ao dizermos que algo é vermelho no mundo empírico é porque aprendemos *através da linguagem* a identificar objetos vermelhos a partir da apresentação de diferentes objetos com tonalidades de vermelho distintas entre si, e não porque haveria algo como o “vermelhão” presente em todas elas. Assim, não se tem uma essência de vermelho, mas semelhanças entre suas diferentes tonalidades que permitem reconhecer determinados objetos como vermelhos, e não como azuis ou amarelos, dentro de um sistema *convencional* de cores. Apenas para algumas *finalidades específicas* é



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

que *definimos* precisamente nossos conceitos (IF §69). O próprio Agostinho, muitos séculos antes, já havia ficado intrigado com a possibilidade de se *saber* algo e, no entanto, não sermos capazes de *dizer* precisamente o que sabemos, paradoxo que foi retomado pelo próprio Wittgenstein no famoso parágrafo 89 das *Investigações filosóficas*:

Agostinho diz (Confissões XI/14): “quid est ergo tempus? si nemo ex me quaerat scio; si quaerenti explicare velim, nescio”. - Não daria para dizer isto de uma questão da ciência da natureza (p. ex., da questão peso específico do hidrogênio). Aquilo que sabemos, se ninguém nos pergunta, mas que já não sabemos mais, se devemos explicá-lo, é algo de que devemos nos *lembrar*. (E, obviamente, é algo de que, por um motivo qualquer, dificilmente nos lembramos.) (IF §89)

De fato, nenhum de nós aqui teria dificuldade de usar a palavra 'tempo' nas mais diversas situações, no entanto, se determinadas vertentes filosóficas pressupõem que nossos conceitos devam ser exatos e bem delimitados, torna-se um problema de natureza filosófica não sermos capazes de definir *precisamente o que é o tempo*, tarefa que ocupou boa parte dos filósofos que passaram a investigar este conceito, apresentando teses sobre ele e a partir delas foram criados sistemas filosóficos sobre a questão da temporalidade, como se o significado último deste conceito devesse se referir a algo *ainda* não encontrado. Este e outros paradoxos passam então a ser terapeutizados por Wittgenstein, apenas observando como a linguagem de fato funciona. Segundo ele, não utilizamos a linguagem somente para comunicar nossos pensamentos ou descrever os objetos do mundo. A linguagem tem várias outras funções, inclusive uma função que antecede a da descrição dos fatos do mundo, que é a de constituir os próprios sentidos do que vemos, fazemos e sentimos! Em outros termos, há enunciados da nossa linguagem que desempenham uma função normativa, e não descritiva. Dizer, por exemplo, que determinado objeto é vermelho, pressupõe o aprendizado do que é ser vermelho, através de um treinamento bastante próximo do que denominamos de *adestramento*<sup>10</sup>. Isto porque a relação entre a palavra ‘vermelho’ com objetos vermelhos não é imediata, mas intermediada pelo jogo de linguagem das cores, ou seja, por *regras de natureza convencional*

<sup>10</sup> Embora os comentadores e tradutores da obra de Wittgenstein até hoje evitem o termo “adestramento” (*Abrichtung*) como parte do conceito de aprendizado em seus escritos posteriores, traduzindo-o por “treinamento” para suavizar o conceito no contexto educacional, não há dúvidas, a meu ver, de que ele tenha utilizado no sentido mesmo do adestramento animal, como uma etapa preparatória necessária para que seja possível o aprendizado da língua materna (IF §§ 5, 6, 86, 630).



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

que aprendemos para distinguir *o que é e o que não é*, vermelho, e assim, gradualmente, constituirmos o *conceito* de vermelho, observando semelhanças e diferenças entre diferentes tonalidades de vermelho. Assim, ao dizermos, “isto é vermelho!” apontando para uma certa tonalidade de vermelho, dentre outras, estamos instituindo uma relação interna de sentido entre a palavra 'vermelho' e o objeto vermelho que está sendo apontado. Estabelece-se, assim, uma regra de sentido, que adquire uma função *transcendental*: a *amostra* de vermelho utilizada e o enunciado concomitante apontando-se para ela através de um gesto ostensivo, passa a constituir o sentido *do que é ser* vermelho (Moreno, 2005).

Uma vez aprendidas as cores, passamos a estabelecer relações entre elas, tais como, “a cor branca é mais clara que a cor preta”, “a cor branca não é transparente”, enfim, tem-se agora afirmações que comportam uma necessidade, não conseguimos pensar o contrário do que expressam estas afirmações<sup>11</sup>. Estamos diante do que Wittgenstein passará a denominar de *proposições gramaticais*. Estas proposições passam a desempenhar um papel análogo ao de regras, que aprendemos a seguir, e que organizam o mundo empírico de determinados modos. Assim, a própria percepção sensível já é conceitual, ver algo como sendo vermelho, ou azul, ou verde etc. pressupõe o aprendizado destes conceitos e suas relações, ou seja, pressupõe o domínio de regras que aprendemos a seguir ao empregar a palavra que expressa o conceito. Analogamente, o conceito de tempo também passa a se articular com outros conceitos constituindo enunciados que expressam regras que seguimos para aplicar a palavra tempo com sentido, tais como, “hoje estou sem tempo”, ou então, “que tempo bonito está fazendo hoje!”, entre várias outras afirmações, que não pressupõem uma definição essencial da palavra tempo. E a partir do uso ordinário que fazemos dos nossos conceitos é que a ciência opera, construindo suas teorias sobre as cores, relações do tempo com o espaço e, fundamentalmente, estabelecendo lastros com a realidade empírica.

No entanto, um modelo pedagógico que, por exemplo, parte do pressuposto de que os sentidos atribuídos a nossas palavras já teriam uma existência prévia no mundo (seja este um mundo metafísico, mental ou empírico) e que a linguagem teria apenas a função de nomeá-los, acaba por suprimir a função normativa da linguagem desempenhada pelas proposições gramaticais e/ou expressivas da nossa linguagem, as quais estabelecem as condições de sentido

<sup>11</sup> Estou interpretando as proposições gramaticais como Imagens da nossa linguagem no sentido de Wittgenstein, conforme sistematizado pelo filósofo Arley Ramos Moreno (1995).



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

para os nossos enunciados em geral. Estas condições, por sua vez, por serem de natureza convencional, precisam ser *aprendidas*, e não descobertas naturalmente pela criança. A confusão se dá quando nivelamos todos os enunciados da linguagem a uma função meramente descritiva, pois o professor passa a ser visto apenas como um facilitador de aprendizagem e se exime de apresentar as regras que foram *inventadas* pelos homens para *organizar de determinado modo* a experiência empírica. Na ausência de fundamentos normativos, tudo passa a valer, caímos em um relativismo total, e passamos a viver em um reino de meras opiniões. Torna-se possível afirmar tanto que “A Terra é plana” como “A Terra é redonda”, surgindo realidades paralelas dentro de cada bolha das redes sociais, como estamos vivenciando nestes tempos de pós-verdade. Segundo nosso filósofo, de fato é *possível* duvidar de tudo, como advogam os cétricos (hoje os defensores da pós-verdade), *mas por que então não duvidamos?*

Segundo Wittgenstein, as proposições gramaticais que expressam nossas certezas compartilhadas em uma forma de vida possuem um lastro com a nossa *história natural*, a saber, são formadas a partir de ligações internas com nossos *costumes, hábitos e instituições*. Sem elas, nada faria sentido. Os sentidos de nossas palavras e expressões linguísticas não têm uma existência prévia no mundo (mental ou empírico), como pressupõe a concepção referencial da linguagem<sup>12</sup>. Tampouco possuem uma exatidão conceitual previamente ao uso efetivo de nossos conceitos. Estes vão sendo constituídos ao aprendermos nossa língua mãe, intrinsecamente envolvida com hábitos e costumes de uma determinada cultura. Ao longo deste aprendizado incorporamos tacitamente algumas normas de sentido, tais como as de que o mundo existe, nós existimos, que todo objeto é idêntico a si mesmo, etc., afirmações que se tornam condições de sentido para outros enunciados, permitindo que eu diga com sentido, por exemplo, que estou escrevendo este texto, que a cadeira em que estou sentada não vai afundar no chão, etc., *certezas* que passamos a incorporar dentro de nós, e que passamos a não duvidar delas. Enfim, essas certezas tornam-se a *condição* para a atribuição do sentido em geral, fundamentos sem fundamentos, como diz Wittgenstein, para enfatizar a natureza *convencional* dos enunciados gramaticais que expressam nossas certezas. Nos jogos de linguagem das

<sup>12</sup> A crítica de Wittgenstein a esta concepção de linguagem (presente na obra de Agostinho) já aparece logo no primeiro parágrafo das *Investigações filosóficas* (IF): “Nesta imagem da linguagem encontramos as raízes da ideia: toda palavra tem um significado. Este significado é atribuído à palavra. Ele é o objeto que a palavra designa.” (IF §1)



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía

ciências, por exemplo, estas nossas certezas, em sua maior parte, tácitas, desempenham o papel de *condições de sentido* para atribuímos valores de verdade ou falsidade aos fatos do mundo. Esta é uma observação importante para questionar as teses defendidas por teorias da pós-verdade, na medida em que podemos ver os jogos de linguagem das ciências empíricas como um lastro importante para o que consideramos verdadeiro ou falso, conectados em maior ou menor grau com os demais jogos de linguagem (Gottschalk, 2023). Questionar a ciência a partir de diversos modos de negacionismo significa abalar todo um sistema de crenças que está enraizado nas nossas formas de vida, crenças das quais não abrimos mão por estarem presentes *na* linguagem, como nos lembra Wittgenstein (IF, § 241), mas que ao serem sistematicamente negadas, corre-se o risco de se cair em um relativismo total, onde tudo vale.

Em suma, as confusões surgem quando desconsideramos a função normativa das proposições gramaticais, e passamos a vê-las como tendo uma função *descritiva*, procurando suas referências em algum lugar extralinguístico; ou também quando pressupomos uma exatidão a priori de conceitos que são intrinsecamente vagos. Tendo em vista evitar essas confusões, Wittgenstein sugere olharmos como de fato aplicamos nossas palavras em diferentes contextos de nossas formas de vida. Então veremos que aprendemos o significado das palavras seguindo as regras já estabelecidas na linguagem, como se as tivéssemos “engolido” ao aprendermos nossa língua materna. Portanto, estas regras não são extraídas naturalmente de situações empíricas, e tampouco estão presentes potencialmente em certas estruturas mentais; pelo contrário, são regras de natureza convencional que possibilitam um determinado modo de organização de nossas experiências em geral, tanto internas (sensações, pensamentos) como as do mundo externo. O mesmo ocorre com os novos conceitos aprendidos no contexto escolar, onde a criança passa a ser introduzida a jogos de linguagem que envolvem uma maior exatidão conceitual, sendo apresentadas a ela novas definições de determinados conceitos, *a parte post*<sup>13</sup>, ampliando-se, assim, seus sentidos previamente aprendidos, sem desconsiderar os seus usos ordinários. Portanto, o *modo* como se ensina novos usos de um conceito passa a fazer parte da constituição de seu significado, o que nos inspira a pensar em

---

<sup>13</sup> Estou utilizando aqui a expressão latina *a parte post* no sentido apresentado por Moreno (2005) em sua obra *Introdução a uma pragmática filosófica*, em que caracteriza as proposições gramaticais como sendo *a priori a parte post*, ou seja, elas adquirem uma autonomia em relação ao empírico (tornando-se, assim, a priori), e são cristalizadas em nós gradativamente (*a parte post*) conforme vamos “jogando” nossos diversos jogos de linguagem.



propostas pedagógicas que considerem o papel normativo da linguagem na constituição dos sentidos, tendo em vista uma formação crítica e preventiva da crença em *fake news*, na medida em que estas passam a ser percebidas como descoladas de uma rede de sentidos entrelaçados gradualmente no interior de nossas formas de vida, e que no contexto escolar inclui os jogos de linguagem das ciências.

Assim, desta perspectiva wittgensteiniana da linguagem, apresentarei dois exemplos no campo da educação extraídos da obra do filósofo da educação José Mário Pires Azanha, que se inspirou na obra madura de Wittgenstein para problematizar dois conceitos fundamentais da educação: o de *qualidade de ensino* no contexto da democratização do ensino, e o termo *competência* aplicado ao campo da educação através da pedagogia das competências, que tem sido hegemônica nas políticas educacionais do Brasil.

#### *A polêmica sobre a democratização do ensino no estado de São Paulo*

Em seu livro, *Uma ideia de pesquisa educacional*, o filósofo da educação José Mário Pires Azanha (1992) apresenta um estilo de investigação educacional que ele denomina de *abstracionismo pedagógico*<sup>14</sup>. A título de amostra de um caso de abstracionismo pedagógico na investigação educacional discutido por ele, relatarei de modo bastante sintético a polêmica que se instaurou no final dos anos sessenta por ocasião da ampliação radical de vagas ocorrida no estado de São Paulo, decorrente de um decreto da secretaria de educação vigente<sup>15</sup>, que não por acaso, contava como diretor geral do departamento de educação o próprio Azanha.

A medida em questão foi a de unificar os exames de admissão que existiam na época, adotados em todas as escolas com diferentes graus de dificuldade, com a finalidade de permitir (ou não) o acesso ao ginásio (hoje denominado de fundamental II), e que deixavam para fora da escola a maior parte dos egressos do primário (hoje denominado de fundamental I). Uma vez unificados estes exames e reduzidas as suas exigências, praticamente duplicou-se, no ano seguinte, o acesso para o nível do ginásio, o que levou a uma revolta não só da sociedade como inclusive dos próprios professores, que consideraram esta medida uma massificação do ensino

<sup>14</sup> Azanha (1992) caracteriza este estilo de investigação como a pesquisa teórica que desconsidera a concretude do objeto investigado, recorrendo ao empírico apenas para ilustrar as teses já defendidas de antemão.

<sup>15</sup> Isto se deu na administração de Ulhoa Cintra (1967-1970).



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

com um consequente rebaixamento da sua qualidade. Os professores trataram então de manter os altos níveis de exigência anteriores aplicando avaliações em sala de aula que levavam à repetência dos alunos e consequentemente a uma alta evasão, tendo em vista retornar ao *status quo* anterior.

Parte das escolas, como os ginásios vocacionais, mantiveram exames de admissão próprios, entendendo que a democratização do ensino deveria ser realizada dentro dos muros da escola, através de práticas pedagógicas fundamentadas no ideal de liberdade, inspiradas pelo movimento da escola nova, que por sua vez, era herdeiro das ideias do grande mestre genebrino Jean-Jacques Rousseau. Deste modo, a criança aprenderia a ser um cidadão democrático vivenciando os ideais da democracia dentro da escola, evitando-se, assim, uma ampliação radical das vagas que levaria a um rebaixamento da qualidade de ensino. Este discurso permanece infelizmente até hoje, pois o sistema educacional brasileiro continua dividido entre a escola pública, cujo acesso está praticamente universalizado, mas com problemas estruturais gravíssimos, como falta de professores e escolas depredadas, e, por outro lado, a escola particular, que mantém poucos alunos em sala de aula e possui uma estrutura física e pedagógica bastante diferenciada.

Diante deste quadro persistente de uma divisão que atende a interesses de uma parcela elitista da população, em seu artigo “Democratização do ensino e suas vicissitudes no ensino paulista”, Azanha faz uma reflexão filosófica, a meu ver, de natureza terapêutica no sentido wittgensteiniano, na qual critica o *uso* dogmático que se fazia na época (e ainda se faz) do conceito de “qualidade de ensino”. Segundo ele, referindo-se ao episódio da expansão de vagas no ensino ginásial que ocorrera no final da década de sessenta:

Fundado na convicção de uma inevitável queda da qualidade do ensino, o professorado não procurou se ajustar à nova realidade da clientela escolar e insistiu na manutenção de exigências intracurso que anulariam pela reprovação maciça o esforço de abertura escolar. Nem se alegue que isso seria a evidência empírica da queda do nível de ensino. Ao contrário, nível de ensino não é variável abstrata, e reprovação em massa é sempre índice de defasagem entre critérios de exigência e reais condições de ensino-aprendizagem. Ao expandir as matrículas, a Administração estava executando uma política de educação num sentido amplo, que não poderia nem *deveria* ser aferida didaticamente como se fosse uma simples questão interna da escola. (1987, p.33, grifo do autor)



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

Um dos equívocos dos defensores de uma democratização do ensino como sendo através da adoção de práticas pedagógicas supostamente democratizadoras é, então, explicitado pelo autor:

*Consiste em supor que oajuizamento acerca da qualidade do ensino seja feito a partir de considerações exclusivamente pedagógicas, como se o alegado rebaixamento pudesse ser aferido numa perspectiva meramente técnica. Contudo, essa suposição é ilusória e apenas disfarça interesses de uma classe sob uma perspectiva técnico-pedagógica. Esta - ainda que sinceramente invocada e mesmo quando baseada em pesquisas empíricas - apenas obscurece o significado político dos argumentos em jogo. Para constatar isso, é suficiente assinalar que *qualidade do ensino* não é algo que se defina em termos abstratos e absolutos. Sendo assim, a *queda* dessa qualidade de ensino é relativa a um nível cultural anterior. Mas que nível? Não, evidentemente, o da grande maioria até então desatendida. (1987, p.42, grifos do autor)*

Azanha conclui este texto afirmando que para esta grande maioria até então desatendida houve um acréscimo da qualidade do ensino, e não um rebaixamento! Em outros termos, não se trata de uma questão de natureza empírica, que poderia ser resolvida através de avaliações que comprovariam um suposto rebaixamento do nível de ensino, pressupondo-se que a sua qualidade se daria num mundo platônico, ou seja, uma qualidade absoluta e atemporal, e que validaria o pressuposto de que a ampliação radical de vagas conduz ao rebaixamento desta entidade, denominada de “qualidade de ensino”. A investigação filosófica se dá, portanto, na relativização deste pressuposto<sup>16</sup>, inserindo os conceitos em questão em contextos *concretos*, no caso em tela, o contexto de uma exclusão persistente da maior parte da população do acesso às vagas em um determinado nível do sistema público de ensino.

Em termos wittgensteinianos, temos aqui um exemplo de aplicação dogmática do conceito de “qualidade de ensino”, onde um determinado sentido passa a ser privilegiado em detrimento de outros, ao se pressupor que “a ampliação de vagas conduz a um rebaixamento do nível de ensino”, com consequências deletérias para o sistema educacional público como

<sup>16</sup> A relativização de um pressuposto não se dá no vazio, mas no interior de uma forma de vida em que compartilhamos valores e direitos sociais e políticos, tais como os de liberdade, igualdade e fraternidade já reclamados desde a Revolução Francesa, e que vão se ampliando, surgindo novas gerações de direitos humanos como resultado de muita luta. Em termos wittgensteinianos, uma vez institucionalizados, tornam-se valores e direitos de que não abrimos mão, ou seja, comportam uma necessidade, *deve* ser assim. Daí que não se trata de um relativismo inconsequente em oposição a verdades imutáveis, mas de um relativismo que podemos chamar de *gramatical*, a saber, trata-se de enunciados gramaticais pelos quais lutamos e que, através dos quais, nos humanizamos, ao invés de nos tornarmos meros seres autômatos e heterônomos.



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

um todo, ao se desconsiderar o contexto mais amplo de aplicação do conceito de qualidade, pois trata-se agora de outra escola após a ampliação radical de vagas, que precisa ser pensada a partir de *outros critérios* que não admitam a “solução” da reprovação em massa para atender as demandas de uma sociedade injusta e desigual.

## *A concepção referencial mentalista da pedagogia das competências*

Mesmo após quase meio século do episódio relatado acima da ampliação de vagas dos ginásios, a questão da qualidade do ensino permanece assombrando os educadores, nostálgicos de uma escola do passado. Para lidar com a escola massificada, ao invés de procurarem identificar experiências exitosas ao longo deste período mais recente, optou-se a partir da década de noventa pela implementação de uma *única* pedagogia para todo o Brasil, denominada de “pedagogia das competências”. Esta pedagogia, baseada nas ideias do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999), passou a nortear não apenas as avaliações em todos os níveis da escola básica, como também os exames de admissão para o ensino superior. No ano de 1998 foi criado o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), fundamentado em uma matriz de competências a ser desenvolvida desde a escola, e que deveria ser visto como um modelo para novas práticas pedagógicas no ensino básico, desde as primeiras séries. Temos aqui o surgimento de outro conceito problemático na educação: o de *competência*.

Agora no próprio âmbito pedagógico, e não mais no político, um novo tipo de dogmatismo é instaurado no interior da linguagem educacional: a ideia de que “que o termo ‘competência’ designa algo (capacidade, processo, estado, disposição ou o que quer que seja) - para o qual não se havia atentado” (Azanha, 2006, p. 178), como se este termo “se referisse a algo que possa ser descrito assim como descrevemos outras coisas também designadas por nomes gerais como ‘pedra’, ‘rio’, ‘mesa’, etc.” (Azanha, 2006, p. 179), ou seja, é a força da *imagem referencial da linguagem* que, mais uma vez, dirige dogmaticamente o pensamento educacional, correndo-se o sério risco da palavra ‘competência’ ser coisificada com a seguinte consequência, entre outras, como alerta Azanha:

(...) em alguns textos, competências são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e ensino médio) devessem se preocupar mais com a



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

constituição daquelas do que como o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se um matemático competente pelo desenvolvimento de uma “coisa” que se chama “competência matemática” distinta do estudo intensivo de tópicos de matemática, ou, da mesma forma como se fosse possível tornar-se um competente intérprete de Chopin sem o treinamento continuado na execução de suas obras. Estes exemplos põem em evidência que competência refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade específica do que à posse de algo nebuloso que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral. (2006, pp. 181-2)

Assim, ao invés do uso ordinário da palavra “competência” para expressar o grau de excelência em uma determinada atividade, transpõe-se este termo para o campo da educação com um novo sentido, como se as proclamadas competências se referissem a algo ainda a ser desvelado em nossas mentes pelas ciências cognitivas, mesmo que ainda em suas formas incipientes, e que supostamente se desdobram, cada uma delas, em um certo número de habilidades. Percebe-se, assim, mais uma vez, o pressuposto dos filósofos dogmáticos de que o sentido de uma palavra já teria uma existência prévia no mundo, ressurgindo, desta vez, na ideia de que a palavra competência estivesse se referindo a estruturas mentais da criança, que em gênese já as conteriam, bastando promover seu desenvolvimento. As implicações desta concepção mentalista do significado nas práticas pedagógicas reduzem o papel do professor a um mero mediador/facilitador da aprendizagem de seus estudantes, apresentando a eles situações de aprendizagem em que se passa a priorizar o desenvolvimento de supostas competências em detrimento do ensino de conhecimentos.

No entanto, ignora-se, mais uma vez, que os conhecimentos de nossa herança cultural não se reduzem a meras proposições, mas envolvem um “saber fazer” dentro de contextos/jogos de linguagem em que estão imersos. Como vimos acima, um conhecimento proposicional não se reduz a meras palavras, estas estão intrinsecamente ligadas a diferentes atividades, constituindo-se, assim, os diversos jogos de linguagem. Como já observara Wittgenstein: o que confere vida a um signo é o seu *uso* em um destes jogos. (IF §432)

Consequentemente, ao privar as crianças de determinados conhecimentos por não serem considerados necessários para o desenvolvimento de determinadas competências, elas também acabam sendo privadas do acesso às normas que desempenham o papel de *condições de sentido* para a descrição e compreensão dos fatos do mundo, condenando-as, assim, a não aprender e, mais grave ainda, a não discriminar *o que faz* e *o que não faz* sentido, correndo-se



o risco de serem levadas a acreditar cegamente em informações falsas. Além do que, dado que as proposições com função normativa são de natureza convencional, não são passíveis de serem descobertas “naturalmente” pelas crianças, através de intuições ou experimentações empíricas. Assim, a naturalização das proposições em geral, em que todas teriam uma função descritiva, assume um caráter paradoxalmente dogmático, pois pressupõe-se que *todas* as crianças, dadas as mesmas condições de aprendizagem, desenvolvem as mesmas competências, como se existisse uma mesma racionalidade (natural) comum a todas elas, independentemente do conhecimento empregado para desenvolver tais competências. Daí que, ignorar o papel normativo da linguagem é, portanto, adentrar neste mundo da pós-verdade, onde tudo passa a valer.

### *Considerações finais*

Na história da educação é possível extrair exemplos de como as políticas educacionais e as práticas pedagógicas propostas pressupõem teorias do conhecimento, em sua maior parte dogmáticas, no sentido de privilegiarem determinados sentidos conceituais, a partir de interesses de classe. Em particular, em tempos de pós-verdade, corre-se um risco ainda maior de naturalização de pressupostos que fundamentam tais teorias, ressurgindo com força a questão filosófica fundamental sobre as condições para que tenhamos um conhecimento legítimo e confiável. Procurei mostrar a partir da reflexão filosófica de Wittgenstein sobre a linguagem, que à medida em que se tem clareza do funcionamento da linguagem e de seus processos de constituição de sentido, podemos olhar criticamente para as diretrizes educacionais vigentes e, eventualmente, apontar para modelos de ensino e de aprendizagem que previnam a adesão a crenças falsas sem lastro com os jogos de linguagem das ciências empíricas, ou servindo a interesses espúrios.

No episódio relatado por Azanha da expansão dos ginásios, pudemos identificar uma Imagem que ainda conduz nosso pensamento em uma única direção: a da *exatidão conceitual*. O conceito de *qualidade do ensino* foi empregado dogmaticamente pelos opositores da medida política implementada de ampliação radical das oportunidades educativas, na medida em que este conceito foi utilizado por eles como *variável abstrata e absoluta*, tendo como referência práticas avaliativas de uma escola destinada a poucos, desconsiderando-se o novo contexto



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para pensar el sentido de la educación y de la filosofía

escolar que se descortinava, e que demandava novos ajustes por parte do professorado. Com a ampliação efetiva de novas vagas, havia surgido uma nova escola, mas que sofreu a resistência de educadores que não se dispuseram a repensar suas metodologias e formas de avaliação. Sob o argumento de um rebaixamento da qualidade de ensino decorrente da entrada de parcelas da população antes excluídas da escola, a elite e parte da classe média passou a matricular suas crianças em escolas particulares que se propunham a manter os níveis da escola anterior.

Cinquenta anos depois, com o ensino básico praticamente universalizado, mas com um abismo entre as escolas públicas e particulares, uma nova forma de dogmatismo assolou o país, na forma de imposição de práticas pedagógicas que erigiram o termo “competência” como conceito fundamental do campo educacional, e que supostamente estaria resolvendo o problema ainda não erradicado da evasão escolar no sistema público de ensino, em particular no ensino médio. De fato, a pedagogia das competências ao priorizar o ensino de competências em detrimento de conhecimentos, parecia ser uma solução para diminuir não só a exclusão de boa parte dos alunos por não se exigir mais tantos conhecimentos, como também a falta de professores especialistas na sua matéria podia ser contornada, contratando-se professores cada vez mais generalistas, afinal, as competências eram transdisciplinares... Para além de análises sociológicas políticas de tais decisões, que denunciam os interesses ainda de classe por trás da adoção da pedagogia das competências, na medida em que se propicia uma formação mínima dos estudantes visando exclusivamente atender a demandas imediatas do mercado, o foco deste texto chama a atenção para a proliferação acelerada de *fake news* nos dias de hoje que, a meu ver, pode estar atrelada a uma cultura da pós-verdade, que tem assolado a educação de modo geral. Tanto o sentido atribuído ao conceito de “qualidade de ensino” como ao de “competência” na história recente da educação brasileira são exemplos, dentre vários outros possíveis, de um uso dogmático de determinados pressupostos políticos e pedagógicos que sedimentaram caminho para chegarmos hoje a uma situação análoga aos dos filósofos antigos, que se indagavam sobre a possibilidade (ou não) de se alcançar um conhecimento legítimo e confiável.

Muito longe de propor uma volta ao dogmatismo filosófico ou mesmo de algum tipo de relativismo radical, penso que as ideias da segunda fase do pensamento de Wittgenstein ao esclarecerem o funcionamento da linguagem e de seus processos de constituição de sentido, situam-se numa posição intermediária, pois possibilitam reflexões sobre o ensino e a



# VI CONGRESO LATINOAMERICANO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN BOGOTÁ, JULIO 12 - 14 DE 2023

**Hospitalidad y reencuentro: volvernos a ver para  
pensar el sentido de la educación y de la filosofía**

aprendizagem que, além de prevenirem a adesão a falsas crenças descoladas de nossas formas de vida, também nos sugerem outro olhar para nossas práticas pedagógicas e decisões político-educacionais, a saber, que estas promovam ações com a finalidade de formar *todas* as crianças não exclusivamente para os eventuais interesses de um mercado de trabalho (seja como empregados oriundos das escolas públicas ou empresários oriundos das particulares), mas para se tornarem cidadãos críticos e capazes de combater tanto o dogmatismo que nos ronda como o relativismo inconsequente, ainda tão presente em tempos de pós-verdade.



### *Bibliografía*

- Agostinho. 2002. *O Mestre*. São Paulo: Editora Landy.
- Azanha, José Mário Pires. 1987. Democratização do ensino: Vicissitudes da ideia no ensino paulista. *Educação, alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Azanha, J. M. P. 1992. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Editora EDUSP.
- Azanha, J. M. P. 2006. A pedagogia das competências e o ENEM. *A Formação do Professor e outros escritos*. SP: Ed. Senac São Paulo.
- Gottschalk, C. M. C. 2015. A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo da educação. *Ixtli: Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação*, vol. 2, nº4, pp. 299-315.
- Gottschalk, C. M. C. 2023. Wittgenstein e os limites do sentido: a constituição da intersubjetividade no contexto escolar em tempos de *fake news*. *Wittgenstein e as Investigações Filosóficas, 70 anos: recepção e impactos*. *Revista Ideação*, v. 1 n. 47, edição Janeiro-Junho. DOI: <https://doi.org/10.13102/ideac.v1i47>
- Moreno, A. R. 1995. *Wittgenstein - através das imagens*. Campinas: editora da Unicamp.
- Moreno, A. R. 2005. *Uma Introdução à Pragmática Filosófica* de Arley Ramos Moreno  
Campinas: editora da Unicamp.
- Perrenoud, P. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Platão. 2001. *Mênon*. São Paulo: Edições Loyola.
- Rousseau, J-J. 1999. *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wittgenstein, L. 1996. *Investigações filosóficas*. Rio de Janeiro: Vozes.