**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ANDRÉ DE PAULA MAIA

**CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE
WITTGENSTEIN PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

SÃO PAULO

2017

ANDRÉ DE PAULA MAIA

**CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE
WITTGENSTEIN PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para obtenção do título de Mestre em
Educação.

Área de Concentração: Filosofia da
Educação

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Maria
Cornelia Gottschalk

SÃO PAULO

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37.01
F223a	Maia, André de Paula Contribuições da perspectiva filosófica de Wittgenstein para a educação em direitos humanos / André de Paula Maia; orientação Cristiane Maria Cornelia Gottschalk. São Paulo: s.n., 2017. 123 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Filosofia da educação 2. Direitos Humanos 3. Ética 4. Educação moral 5. Ensino e aprendizagem 6. Cidadania I. Gottschalk, Cristiane Maria Cornelia, orient.
-

MAIA, A. P. Contribuições da perspectiva filosófica de Wittgenstein para a Educação em Direitos Humanos. 2017. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____
Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus pais, Pedro e Elisa, os quais ao longo de minha vida sempre valorizaram a minha formação.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Cristiane Gottschalk, por ter me acolhido como seu orientando, pela disposição, paciência, cordialidade e ensinamentos que tornaram possível a conclusão desta dissertação.

Aos colegas do grupo *Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática* (FELP), pelas discussões e contribuições que foram feitas ao longo desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo Henrique, por ter contribuído de inúmeras formas para a minha formação e ter acreditado no meu potencial desde a graduação.

Ao Prof. Dr. José Sergio, pelos sábios conselhos e indicações em meu exame de qualificação.

Aos meus pais, Pedro e Elisa, por terem me dado a condição e o suporte necessário para trilhar o caminho que escolhi.

Às minhas primas, Aísha e Priscila, pelo apoio e incentivo quando eu mais precisava dele.

À Kêmelly por ter estado ao meu lado nos momentos de incerteza e sempre ter me motivado.

Aos Colegas da E. E. Tito Prates da Fonseca, com os quais pude trocar experiências e ideias.

RESUMO

MAIA, A. P. **Contribuições da perspectiva filosófica de Wittgenstein para a Educação em Direitos Humanos**. 2017. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Este trabalho tem como proposta pensar a Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva wittgensteiniana. Desse filósofo, Ludwig Wittgenstein, apropriamo-nos de sua concepção de filosofia a partir da qual os problemas filosóficos decorrem de uma má compreensão da linguagem, conduzindo a confusões de natureza conceitual, como também nos apropriamos de sua terapia filosófica, processo pelo qual essas confusões de natureza conceitual podem ser dissolvidas ou evitadas. Com o intuito de desenvolvermos nossa proposta, analisamos as características da Educação em Direitos Humanos em comparação com outras propostas de formação moral. Pudemos perceber, após essa análise, que a Educação em Direitos Humanos tem um potencial formativo que possibilita uma formação diferenciada, ao possibilitar uma reflexão não dogmática sobre os valores. Por se tratar também de uma formação moral, discutimos a partir da filosofia de Wittgenstein alguns equívocos que podem ser evitados. Por exemplo, quando não levamos em conta a distinção existente entre a aprendizagem de certezas e a de conhecimentos, de tal forma que a Educação em Direitos Humanos passa a ser vista apenas como mais um conteúdo na grade curricular. Ou quando acreditamos que a Educação em Direitos Humanos deve ocorrer exclusivamente por meio de estratégias de convencimento do educando. Ou ainda, ao se ter como objetivo, o abandono, por parte do aluno, de certezas que compõem a sua visão de mundo. Por fim, defendemos que uma atitude antidogmática é promovida pela Educação em Direitos Humanos quando diversas visões de mundo são comparadas em suas semelhanças e diferenças, apontando o fundamento convencional que há em cada uma delas, de tal forma que o educando possa ver o mundo também a partir da perspectiva daquele que é o diferente, o discriminado, reconhecendo-se, assim, que essa outra perspectiva também tem o direito de ser respeitada.

Palavras-Chave: Filosofia da Educação. Direitos Humanos. Ética. Educação Moral. Ensino e Aprendizagem. Cidadania.

ABSTRACT

MAIA, A. P. Contributions of Wittgenstein's philosophical perspective to Human Rights Education. 2017. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

This work intends to think about Human Rights Education from a Wittgensteinian perspective. From this philosopher, Ludwig Wittgenstein, we draw upon his conception of philosophy from which philosophical problems derive from a misunderstanding of language, leading to confusions of a conceptual nature, as well as appropriating his philosophical therapy, a process by which these confusions of conceptual nature can be dissolved or avoided. To develop our proposal, we analyze the characteristics of Human Rights Education in comparison with other proposals for moral formation. After this analysis, we can see that Human Rights Education has a formative potential that allows a differentiated formation, allowing a non-dogmatic reflection on values. Because it is also a moral formation, we discuss from the philosophy of Wittgenstein some misconceptions that can be avoided. For example, when we do not consider the distinction between learning certainties and knowledge, in such a way that Human Rights Education is just another content in the curriculum. Or when we believe that Education in Human Rights must occur exclusively through strategies of convincing the student. Or, to have as objective, the abandonment, on the part of the student, of certainties that make up his vision of the world. Finally, we defend that an anti-dogmatic attitude is promoted by Human Rights Education when different worldviews are compared in their similarities and differences, pointing out the conventional basis in each of them, so that the student can see the world too from the perspective of the one who is the different, the discriminated, recognizing, therefore, that this other perspective also has the right to be respected

Keywords: Philosophy of Education. Human rights. Ethic. Moral Education. Teaching and learning. Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO	19
1.1 Contexto de surgimento e características gerais dos Direitos Humanos 19	
1.2 A promoção dos Direitos Humanos por meio da educação.....	29
1.3 A EDH como uma formação moral	37
1.4 A educação moral no Brasil	38
1.4.1 A Educação Jesuítica	38
1.4.2 O ensino religioso	40
1.4.3 A Educação Moral e Cívica	43
1.5 O caráter antidogmático da EDH	47
2. A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE LUDWIG WITTGENSTEIN	51
2.1 Uma breve apresentação do filósofo e a sua relação com a temática educativa	51
2.2 A filosofia como a resolução de problemas de natureza linguística.....	53
2.3 A Terapia Wittgensteiniana como um trabalho sobre a vontade	57
2.4 A função positiva da terapia wittgensteiniana	64
2.5 A terapia filosófica no campo educacional.....	69
3. A ÉTICA NA FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN.....	73
3.1 A ética no Tractatus lógico-philosophicus	73
3.2 A Conferência sobre Ética.....	77
3.3 A Ética na segunda fase de Wittgenstein	83
4. OS EQUÍVOCOS QUE PODEM SER COMETIDOS NA EDH.....	93
4.1 A EDH como mais um conteúdo na grade curricular.....	93
4.2 A EDH por meio do convencimento e da imposição de valores	101
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117

INTRODUÇÃO

A primeira vez em que entrei em contato mais profundo com um documento sobre a Educação em Direitos Humanos foi no final de 2013. Na ocasião, estava estudando para o concurso público da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o cargo de Professor de Filosofia e o documento em questão – as diretrizes curriculares para a educação em direitos humanos de 2012 – estava presente na bibliografia do edital.

Ao estudar as diretrizes, encontrei-me diante de um problema, a princípio, bastante pessoal. Havia reconhecido a importância de uma educação mais humana, voltada para o respeito da dignidade. Entretanto, surgiram inúmeras dúvidas sobre como educar de acordo com os princípios da educação em direitos humanos. Dito de outra forma, como um professor de Filosofia – sem perder de vista a sua área de formação – pode educar em direitos humanos?

A partir das dúvidas que surgiram, pesquisas foram feitas pela busca de materiais que pudessem responder as questões colocadas. O que foi encontrado – textos que trabalhassem ao mesmo tempo a educação em direitos humanos e a Filosofia – versavam mais sobre uma análise filosófica dos direitos humanos (sua conceituação e fundamentação) do que uma discussão específica sobre a educação em direitos humanos no ensino de Filosofia. Nesse momento foi observado que as dúvidas antes pessoais poderiam ser também as dúvidas de outros professores. Portanto, tentar resolvê-las seria importante para a área do ensino de Filosofia.

O projeto de pesquisa inicial que foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) tinha como objetivo principal identificar as contribuições específicas do ensino de Filosofia para a Educação em Direitos Humanos, isto é, discutir como o professor de Filosofia em sala de aula, e sem interromper o seu curso regular para fazer projetos, poderia desenvolver uma formação de acordo com os valores que permeiam a Educação em Direitos Humanos.

Ainda conforme a proposta inicial, pretendíamos em um primeiro momento fazer uma discussão mais geral sobre a Educação em Direitos Humanos, identificando aqueles elementos didáticos que devem ser do conhecimento de qualquer docente, independentemente de sua disciplina, para em um segundo momento abordar o que

seria específico da disciplina de Filosofia, ou seja, que potencialidades estariam presentes nessa disciplina e não em outras, por exemplo.

Como é previsto em todo projeto de pesquisa que se desenvolve no decorrer de alguns anos, mudanças foram feitas conforme novos autores eram estudados, disciplinas eram cursadas e a bibliografia inicial ia se ampliando. As mudanças mais significativas que ocorreram nesse período foram duas, as quais valem a pena serem destacadas aqui. A primeira delas diz respeito ao recorte que antes havíamos feito como escopo da nossa pesquisa.

Inicialmente, ao buscarmos as contribuições do ensino de Filosofia para a Educação em Direitos Humanos, não estávamos levando em conta a multiplicidade de concepções de ensino existentes quando pensamos o ensino de Filosofia, assim como essa multiplicidade já está presente no próprio fazer filosófico, de tal forma que não existe a filosofia, mas diversas concepções filosóficas. Portanto, dentre as inúmeras perspectivas, tínhamos que optar por uma específica.

A segunda mudança está relacionada com a primeira e ocorre na medida em que aprofundamos nossos estudos sobre o filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein. Percebemos que ao pensarmos a educação em direitos humanos a partir de sua perspectiva filosófica – embora o próprio Wittgenstein não tenha escrito nada diretamente relacionado com a EDH – chegaríamos a conclusões bem diferentes se adotássemos outro autor, de tal forma que a nossa pesquisa do começo ao fim acabou sendo influenciada pela filosofia de Wittgenstein.

De Wittgenstein, o que mais nos influenciou foi a sua concepção de filosofia como uma atividade de esclarecimento conceitual e a sua terapia filosófica, a qual também pode ser chamada de terapia wittgensteiniana, e que pode ser vista como o seu “método” de filosofar. De acordo com essa concepção de filosofia, problemas filosóficos aparecem quando não percebemos adequadamente o funcionamento da linguagem e equívocos podem ser cometidos quando fazemos um uso dogmático dos conceitos. A terapia wittgensteiniana aparece justamente para prevenir e desfazer esses equívocos que podem ser cometidos.

Em nosso trabalho, adotamos a perspectiva filosófica de Wittgenstein e analisamos a educação em direitos humanos a partir dessa concepção de filosofia. Isso significa que tentamos identificar aqueles equívocos que poderiam ser cometidos nesse tipo de educação ou em qualquer tipo de formação voltada para o ensino de valores. Utilizamos a terapia filosófica de Wittgenstein para pensarmos como esses

equívocos podem ser evitados pelos professores em sala de aula, inclusive, pelos professores de Filosofia.

Dado a importância da perspectiva wittgensteiniana para a nossa pesquisa, decidimos modificar o título do nosso trabalho para *Contribuições da perspectiva filosófica de Wittgenstein para a Educação em Direitos Humanos*, assim como modificamos a estrutura interna da dissertação em sua sequência de capítulos. Em seguida, faremos uma breve apresentação dos quatro capítulos que compõem a nossa dissertação.

Em nosso primeiro capítulo, discutiremos o que são os direitos humanos, qual é o contexto no qual eles ganham força internacional, assim como o papel do conceito de dignidade humana como elemento central que irá justificar os direitos humanos. Apontamos a importância da educação para a promoção de uma cultura que respeite e proteja a dignidade humana, os principais documentos no Brasil que versam sobre a Educação em Direitos Humanos e algumas características gerais desse tipo de formação. Concluiremos esse primeiro capítulo voltando o nosso olhar para outros tipos de educação que visam a formação em valores. O nosso objetivo com essa investigação, ao compararmos a EDH com outros tipos de formação moral, será identificar o que pode haver de novo na EDH, ou seja, em que medida a EDH não é a repetição de uma concepção de educação já defendida em outros momentos, apenas com uma nomenclatura diferente.

Visto que a perspectiva wittgensteiniana ocupa uma função central em nosso trabalho, decidimos dedicar o segundo capítulo de nossa dissertação para apresentarmos a visão que Wittgenstein tinha sobre a filosofia. Como o pensamento desse filósofo foi dividido em fases, a tal ponto que os comentadores falam de um “Primeiro Wittgenstein” e “Segundo Wittgenstein”, abordaremos brevemente cada uma dessas frases. Também nesse capítulo, iremos apresentar a terapia filosófica e como ela é desenvolvida. Concluiremos o capítulo apontando como a filosofia de Wittgenstein tem sido utilizada para se pensar questões educacionais.

Continuando a apresentação das ideias de Wittgenstein, no terceiro capítulo veremos como esse filósofo entendia a ética. Assim como no capítulo anterior, levaremos em conta as diferentes fases desse filósofo. Nesse capítulo começaremos a esboçar alguns equívocos que podem ser cometidos ao pensarmos os valores morais. O capítulo será encerrado com a distinção que Wittgenstein faz entre certezas e conhecimentos. Na medida em que essa distinção nos ajuda a pensar a

aprendizagem dos valores morais e os equívocos que aparecem quando essa distinção não é levada em conta, continuaremos essa discussão no capítulo seguinte.

Em nosso quarto e último capítulo, reunimos de um lado o que foi discutido no segundo capítulo sobre a concepção filosófica de Wittgenstein e aquilo que discutido no terceiro capítulo sobre a ética. O nosso objetivo é apontarmos alguns equívocos que podem ser cometidos em uma formação moral e, conseqüentemente, na EDH.

1. OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

1.1 Contexto de surgimento e características gerais dos Direitos Humanos

A partir da primeira metade do século XX, temos em um curto período de tempo diversos eventos que se tornaram um marco na história mundial devido ao grande impacto e magnitude desses eventos. Nos anos entre 1914 e 1918 temos o conflito europeu que ficou conhecido como *grande guerra* ou *primeira guerra mundial*. Apesar de inúmeros conflitos terem ocorrido ao longo da história, nenhum conflito havia até então atingido as proporções desse combate. Estima-se que em decorrência da guerra algo em torno de nove milhões de pessoas tenha morrido, entre militares e civis, além de incalculável destruição material (FIGUEIRA, 2011, p. 58).

No transcorrer de duas décadas, temos a ascensão de regimes totalitários, como é o caso do Nazismo na Alemanha e do Fascismo na Itália, culminando no início da Segunda Guerra Mundial em 1939. Este segundo evento causou maiores danos que o primeiro, tendo como resultado mais de 50 milhões de mortos entre civis e militares com 28 milhões de pessoas mutiladas em consequência dos combates. A guerra somente terminou em setembro de 1945, mas apenas meses depois de um novo evento com o potencial de chocar o mundo tanto quanto as duas guerras. Estamos falando do bombardeio das duas cidades japonesas, Hiroshima e Nagasaki, pelas forças armadas americanas.

A primeira bomba foi lançada em 6 de agosto de 1945 sobre a cidade de Hiroshima, gerando uma explosão que de acordo com estimativas causou a morte de pelo menos 140 mil pessoas que habitavam a cidade. Nagasaki sofreu um destino parecido dois dias depois, em 8 de agosto. Devido à topografia da cidade, os efeitos da bomba tiveram uma proporção menor que a bomba de Hiroshima, contudo, mesmo assim mais de 70 mil habitantes perderam a vida. Os números citados se referem àqueles que morreram imediatamente após as explosões. Dezenas de milhares de pessoas perderam a sua vida em decorrência da radiação que foi emitida pelas bombas (MOURÃO, 2005, p. 698).

Este quadro horrendo que estamos fazendo do século XX não ficaria completo se não fosse mencionado, mesmo que brevemente, os campos de extermínio que foram criados durante a segunda guerra pela Alemanha nazista. Diferente dos campos de concentração, os quais eram presídios que mantinham prisioneiros de guerra e

inimigos do Estado em um regime árduo de trabalho forçado, no caso dos campos de extermínio, havia uma estrutura criada engenhosamente com o objetivo de eliminar o maior número de pessoas com precisão e eficiência.

Diversos campos foram criados, mas um se destacou dada a sua extensão: Auschwitz. O nome se refere ao maior complexo de campos de concentração criado pelo regime nazista, sendo que um deles, Auschwitz II, exercia a função de campo de extermínio. Também chamado de Auschwitz-Bikernau, esse campo de extermínio foi construído em 1941 nas proximidades da cidade polonesa de Brzezinka. Teve grande participação no plano alemão de eliminar todos os judeus. Ainda em 1941, o gás Zykon B, um pesticida a base de ácido cianídrico, começou a ser utilizado em câmaras para as quais os prisioneiros eram levados. De acordo com dados do United States Holocaust Memorial Museum¹, enquanto o campo esteve em funcionamento, aproximadamente 1,1 milhão de judeus e 200 mil pessoas de outras etnias foram deportadas para Auschwitz, sendo que 960,000 judeus foram exterminados e das outras etnias o mesmo aconteceu com 21,000 ciganos, 15,000 prisioneiros de guerra soviéticos e de 10,000 a 15,000 civis de outras nacionalidades.

Os acontecimentos citados acima tiveram uma enorme repercussão e geraram uma enorme desconfiança sobre os usos que os homens podem fazer da razão e da ciência. Até então, era forte a ideia de que a humanidade, por meio da ciência, estava em um constante progresso. As novas tecnologias que surgiam traziam consigo a esperança de um mundo melhor, mas o desenvolvimento tecnológico, ao invés de trazer bem-estar a todos, foi um instrumento a favor das maiores atrocidades que a humanidade vivenciou.

Foi nesse contexto de atrocidades que, em 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que pretende ser um instrumento em defesa da dignidade humana. Já em seu preâmbulo, a declaração menciona a importância do “reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana” como em seu primeiro artigo reforça essa ideia ao proclamar que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

¹ Além do museu físico situado em Washington, foi criado um site para o museu onde dados sobre o holocausto estão disponíveis. A página do museu pode ser acessada pelo seguinte endereço eletrônico: <http://www.ushmm.org>

A concepção de Direitos Humanos não se separa do conceito de dignidade da pessoa humana, pois o objetivo de se proclamar os direitos humanos é reconhecer e respeitar essa dignidade humana². Para Rabenhorst (2008, p. 5), os Direitos Humanos são aqueles direitos correspondentes à dignidade dos seres humanos e são direitos que possuímos não porque o Estado assim decidiu por meio de leis ou porque nós os criamos a partir de acordos, mas “são direitos que possuímos pelo simples fato de que somos humanos”.

Benevides (2007, p. 3), ao definir os Direitos Humanos como aqueles essenciais a todas as pessoas, enfatiza o seu caráter de universalidade ao destacar que sobre esse assunto não pode haver “distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral”.

Para Carbonari (2008, p. 28), a universalização dos Direitos Humanos também é algo fundamental, pois sem ela abrimos espaço para a exceção quando um grupo de pessoas não tem a sua humanidade reconhecida ou é rebaixada:

Quando se instala a ‘exceção’, deixa-se de reconhecer o direito a ter direitos (e também o direito a exigir direitos). Em outras palavras, produz-se completo estranhamento formal e material, dos humanos que passam a ser considerados, por algum argumento unilateral e autoritário, como sendo ‘quase-humanos’ ou ‘não-humanos’. (CARBONARI, 2008, p. 28).

A exceção muitas vezes aparece no cotidiano quando se defende um discurso a favor dos Direitos Humanos, mas não para todos, somente para aqueles que podem ser considerados *humanos direitos*. Desta forma, aqueles que cometeram algum tipo de delito teriam quebrado “a ordem que os reconheceria como sujeitos de direito” e por isso “merecem tratamento à margem do Direito”³. Segundo Carbonari (2008, p. 28-29), esse discurso dos Direitos Humanos para *humanos direitos* coloca o grupo que é tratado como exceção em uma condição de inferioridade pela qual eles próprios seriam culpados, como também legitima a barbárie na medida em que coloca qualquer tipo de violência ou punição contra esse grupo como uma ação civilizatória.

² As expressões “dignidade da pessoa humana” ou a sua simplificação como “dignidade humana”, assim como termos similares são pleonismos como veremos mais adiante, pois o conceito de dignidade, partindo da sua própria definição, só pode ser aplicado à vida humana. Não suprimimos essas expressões em nosso texto, pois seu uso é freqüente em textos e documentos sobre o tema, como é o caso das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos que aponta a dignidade humana como o primeiro de seus princípios.

³ Ibid., p. 29

Defender os Direitos Humanos, mas apenas para algumas pessoas, é equivalente a dizer que apenas algumas pessoas possuem dignidade. Se analisarmos a concepção de dignidade, perceberemos que essa restrição é indevida. Para demonstrar isso, começaremos analisando as definições que aparecem em dois dicionários de filosofia. O primeiro deles é o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), no qual o verbete *dignidade* é descrito desta forma:

Como 'princípio da dignidade humana' entende-se a exigência enunciada por Kant como segunda fórmula do imperativo categórico: 'age de tal forma que trate a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre também como um fim e nunca unicamente como um meio' (grundlegungsurmet dersitten, II). Esse imperativo estabelece que todo homem, aliás, todo ser racional, como fim em si mesmo, possui um valor relativo (como é, p. ex., um preço), mas intrínseco, ou seja, a dignidade. 'O que tem preço pode ser substituído por alguma outra coisa equivalente, o que é superior a qualquer preço, e por isso não permite nenhuma equivalência, tem dignidade. (ABBAGNANO, 2007, p. 276).

É esclarecedora a diferença que é apontada entre preço e dignidade. Aquilo que tem um preço pode ser comprado, substituído por outra de mesmo valor e esse valor, por sua vez, pode ser medido. A partir disso, podemos afirmar que uma coisa vale mais que a outra. Com a dignidade, entendida como o valor intrínseco da vida humana, esse raciocínio não pode ser utilizado. A dignidade não pode ser medida e, portanto, não podemos afirmar que a vida de uma pessoa vale mais que a de outra, independente de quem seja⁴. Na definição dada por Comte-Sponville (2011), encontramos praticamente a mesma ideia, porém, com palavras diferentes:

Dignidade (dignité) – o valor do que não tem preço, nem mesmo valor quantificável: objeto não de desejo ou de comércio, mas de respeito (...). A dignidade é um valor intrínseco absoluto (...). A dignidade de um ser humano é a parte dele que não é um meio mas um fim, que não serve para nada mas que tem de servir, que não está à venda e que por isso, ninguém pode comprar. Se a escravidão e o proxenetismo são indignos, não é porque suprimem a dignidade de um indivíduo, esse é um poder que não tem, mas porque a negam ou lhe faltam ao respeito. (COMTE-SPONVILLE, 2011, p. 167-168).

A proximidade entre Abbagnano e Comte-Sponville é grande porque os dois autores utilizam a concepção de dignidade defendida por Kant em sua obra *A*

⁴ Esta é uma afirmação que gera bastante polêmica. Enquanto pela concepção que defendemos a dignidade é um valor *a priori*, isto é, toda vida humana possui dignidade, para aqueles que defendem os Direitos Humanos somente para 'humanos direitos' a dignidade é um valor *a posteriori*, ou seja, a conduta e o caráter da pessoa determinam se a sua vida seria digna ou não.

metafísica dos Costumes. Para Queiroz (2005), Kant foi o primeiro teórico a reconhecer que um preço não pode ser atribuído à vida humana e que ela deve ser tratada como um fim em si mesmo. Mas apesar da forte influência kantiana sobre a concepção de dignidade – quando pensamos no que fundamenta o valor da vida humana – diversas respostas surgem, algumas delas se afastando do pensamento original de Kant.

Segundo Dornelles (2006), existem três grandes concepções que irão fundamentar filosoficamente os direitos da pessoa humana. A primeira delas pode ser chamada de concepção idealista da dignidade, pois ela explica o valor da vida humana a partir de uma visão metafísica e abstrata. Dentro dessa concepção, a fundamentação ocorre de duas maneiras, uma de teor religioso e outra racionalista. Na primeira, os direitos são identificados a valores superiores criados por uma ordem transcendental que pode se manifestar como uma vontade divina (DORNELLES, 2006, p. 16). Encontramos um exemplo dessa concepção no feudalismo, período no qual a palavra do rei se torna lei por este ser um representante de Deus na terra.

No segundo caso, encontramos a concepção jusnaturalista. Os direitos deixam de ser fundamentados por uma vontade divina para terem a sua fundamentação na razão natural humana. Essa concepção surge a partir do século XVII, com a moderna escola do direito natural. De acordo com Dornelles:

É dessa concepção que vem a ideia de que os direitos humanos são inerentes ao homem, ou nascem pela força da natureza humana. Assim, os homens já nasceriam livres, iguais, dignos, etc., ou pela obra e graça do 'espírito santo', ou como expressão de uma razão natural. Os direitos dos seres humanos à vida, à segurança e à liberdade existiriam independentemente do seu reconhecimento pelo Estado. Os direitos são um ideal. (DORNELLES, 2006, p. 16).

Se nessa primeira concepção os direitos existem independentemente do seu reconhecimento pelo Estado, de acordo com uma segunda concepção, os direitos somente existem na medida em que são reconhecidos pelo Estado e estão escritos na lei. Por isso essa concepção será chamada de legalista. Portanto, os direitos humanos não seriam direitos inerentes ao próprio homem, resultado de uma vontade divina ou exigência da razão humana, mas “um produto que emana da força do Estado através do seu processo de legitimação e reconhecimento legislativo” (DORNELLES, 2006, p. 16).

Por último, há uma terceira concepção que se desenvolveu durante o século XIX e é influenciada pela obra de Karl Marx, embora o próprio Marx tenha feito críticas contundentes aos Direitos do Homem em sua obra *A Questão Judaica* de 1844. Para o filósofo alemão, os direitos do homem, tal como foram formulados pela constituição francesa de 1793, seriam um reflexo do indivíduo egoísta em favor do coletivo. Em relação à liberdade, Marx (1993, p. 57) afirma:

A liberdade como direito do homem não se funda nas relações entre homem e homem, mas antes na separação do homem a respeito do homem. É o direito de tal separação, o direito do indivíduo circunscrito, fechado em si mesmo.

Em relação ao direito à propriedade privada, Marx (1993, p. 57) faz uma crítica semelhante:

O direito humano da propriedade privada, portanto, é o direito de fluir da própria fortuna e de dela dispor como se quiser, sem atenção pelos outros homens, independentemente da sociedade. É o direito do interesse pessoal.

Outros filósofos marxistas reavaliaram as críticas feitas por Marx e chegaram a outras conclusões, como ocorreu com Claude Lefort e Jacques Rancière⁵. De acordo com Lefort (2011, p. 67):

Marx cai e nos joga numa armadilha que em outras ocasiões e para outros fins foi bastante hábil em desmontar: a da ideologia. Deixa-se aprisionar pela versão ideológica dos direitos, sem examinar o que significam na prática, que reviravolta fazem na vida social. E, por isso, torna-se cego ao que no próprio texto da Declaração aparece à margem da ideologia.

Rancière (2014), seguindo uma reflexão semelhante à de Lefort, encontra mudanças reais na sociedade a partir da proclamação de certos direitos. Embora a igualdade defendida nas cartas de direitos não possa ser constatada empiricamente, ela tem o poder de criar um outro tipo de relação social.

A partir dessa concepção, a qual podemos chamar de histórica, os Direitos Humanos são tratados como o resultado de um longo processo histórico. Em outras

⁵ Para um estudo mais aprofundado sobre as críticas de Marx aos Direitos Humanos e como influentes pensadores marxistas retomaram essas críticas, ver: SOUSA, Tomás Bastian de. **Política e Direitos Humanos em Marx: Da Questão Judaica à Ideologia Alemã**. 2008.

palavras, os Direitos Humanos aparecem no decorrer da História em resposta a um importante acontecimento, exigência de algum segmento social que até então foi negligenciado ou perseguido. Nesse sentido, diferente das duas concepções anteriores nas quais os direitos possuem um caráter de dádiva – por ser oferecido por uma vontade divina, no primeiro caso, e um consentimento do Estado, no segundo – na terceira e última concepção, os direitos são conquistados após conflitos e brigas de interesses entre grupos divergentes. Um direito conquistado, em alguns casos, nada mais é do que a negação de privilégios por um grupo restrito.

Quando vemos os Direitos Humanos a partir de uma perspectiva histórica, podemos falar de gerações de direitos, isto é, grupos de direitos que surgem majoritariamente em um século para atender uma demanda social desse período. Para Lins Júnior (2012, pg. 110), “o processo de construção dos direitos fundamentais avança com o fluxo das necessidades humanas básicas na dimensão espaço-tempo”, sendo a evolução desses direitos que nos remete à ideia de gerações de direitos.

O primeiro a distinguir os direitos em gerações foi T. A. Marshall em sua obra *Cidadania, classe social e status* (1967). Na ocasião ele estava pensando no seu país de origem, a Inglaterra. Em outros países, o modo como os direitos foram conquistados se distancia do caso inglês, e como bem salienta Carvalho (2012, p. 11), o modelo apresentado por Marshall serve apenas como um meio de comparação:

Os caminhos são distintos e nem sempre seguem linha reta. Pode haver também desvios e retrocessos, não previstos por Marshall. O percurso inglês foi apenas um entre outros. A França, a Alemanha, os Estados Unidos, cada país seguiu seu próprio caminho. O Brasil não é exceção. Aqui não se aplica o modelo inglês. Ele nos serve apenas para comparar por contraste⁶.

Não existe unanimidade na classificação dos direitos, ou seja, quanto ao número de gerações. Isso ocorre porque com o surgimento de novos direitos ou sua demanda, pensa-se no acréscimo de gerações. Contudo, o mais comum é os direitos serem divididos em três gerações, opção feita por Dornelles, ou com a inclusão de uma quarta dimensão que pode ser encontrada em Tosi (2008) e Lins Júnior (2012). Vale a pena mencionar a advertência de Tosi (2008, p. 52), para o qual “essa listagem é apenas indicativa, já que existe controvérsia sobre a oportunidade de considerar como direitos ‘efetivos’ os de terceira e de quarta geração, porque não existe um poder

⁶ Para uma análise específica de como os direitos foram sendo conquistados no Brasil, ver: CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

que os garanta, assim como há divergência quanto à lista dos direitos a ser incluídos nessas categorias”.

No geral, os autores citados identificam os direitos da primeira geração como aqueles direitos que protegem a integridade do indivíduo perante o Estado. São direitos individuais. Lins Júnior (2012, p. 109), ao descrever o contexto do século XVII, aponta que os direitos desse período surgem da luta contra a opressão e a tirania imposta ao povo pelos governos despóticos de orientação absolutista. Esses direitos têm como princípio a liberdade, seja em seu caráter de atribuir escolhas à própria vida sem a intervenção do Estado, eles estão representados pelos direitos civis; seja em seu caráter de participação, tendo a oportunidade de contribuir com as deliberações do Estado, estes estão representados pelos direitos políticos.

Como exemplo de direitos dessa primeira geração, temos o direito à vida, à propriedade, à liberdade de locomoção, opinião, expressão e manifestação, direito ao voto e ao devido processo legal, entre outros. Com o objetivo de consolidar esses direitos, também defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1966 foi assinado o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos.

Os direitos considerados de segunda geração aparecem com maior nitidez na constituição do México de 1917 e na constituição de Weimar em 1919. São os direitos econômicos e sociais. Enquanto nos direitos de primeira geração, a função do Estado é negativa no sentido de não intervir nas liberdades individuais, a não ser para impedir a negação desses direitos por terceiros, os direitos de segunda geração exigem uma prestação por parte do Estado. Saímos do âmbito do que o Estado não pode fazer com o cidadão para o âmbito do que ele deve fazer pelos cidadãos.

Exemplos de direitos de segunda geração são os direitos à educação, saúde, ao trabalho, moradia e a assistência social. Da mesma forma que os documentos de primeira geração são protegidos por um documento de abrangência internacional, os direitos de segunda geração são protegidos pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, também de 1966.

Os direitos de terceira geração são chamados de *direitos de solidariedade* ou *direitos transindividuais*. Isso porque o foco desses direitos não é mais o indivíduo em sua singularidade, mas tenta abranger nações inteiras, inclusive, as gerações futuras. Dado a sua abrangência, são direitos a serem garantidos pelo esforço conjunto “do Estado, dos indivíduos, dos diferentes setores da sociedade e das diferentes nações” (DORNELLES, 2006, p. 35).

Os direitos dessa geração aparecem com o surgimento da ONU e refletem a tensa organização mundial pós-guerra. Para Martins (1999, p. 263), esse contexto histórico criou “a necessidade de uma nova ordem de direitos, que atingissem a todos, buscando a paz e cooperação mundial na defesa dos direitos individuais e coletivos”. Como direitos de terceira geração há o direito a paz, ao desenvolvimento e à autodeterminação dos povos, direito a um meio ambiente saudável e ecologicamente equilibrado, e o direito à utilização do patrimônio comum da humanidade.

Por fim, os autores que defendem a quarta geração de direitos apontam para as transformações trazidas com o desenvolvimento tecnológico, envolvendo principalmente sua interferência direta na vida humana. Para além da divergência entre autores sobre quais direitos fariam parte desta categoria, eles se desenvolvem em dois eixos, a saber: os direitos da bioética e os direitos da informática (LINS JÚNIOR, 2012, p. 119).

Como os direitos humanos vão além das fronteiras, existem mecanismos internacionais para a sua proteção. A despeito de não ser o primeiro documento visando a proteção internacional de direitos – o pacto constituinte da Sociedade das Nações de 1919 já trazia alguns avanços nesse sentido – a Carta das Nações Unidas⁷ de 1945 foi um marco no processo de proteção internacional dos direitos humanos.

Com a promulgação da Carta das Nações Unidas pelos Estados membros, o tratamento desumano infligido aos seus nacionais deixa de ser assunto exclusivo do país⁸. A Declaração Universal dos Direitos do Homem é uma continuação nesse processo de proteção internacional aos direitos humanos na medida em que a Carta das Nações Unidas promoveu a criação de instituições e instrumentos de proteção, como é o caso da Declaração⁹.

Conforme Borges e Brant (2004, p. 7-8), embora a Declaração Universal dos Direitos do Homem não seja de adesão obrigatória pelos Estados, ela “tornou-se uma espécie de imagem do que a comunidade internacional entende por direitos humanos”¹⁰. Haveria, portanto, uma obrigatoriedade tácita em relação à Declaração:

Sua aceitação como instrumento de referência na determinação da proteção internacional dos direitos humanos acabou por torná-la unanimemente

⁷ Também conhecida como Carta de São Francisco por ter sido assinada nessa cidade em 26 de junho de 1945, é o documento que estabelece a criação da Organização das Nações Unidas (ONU).

⁸ BORGES, L. E. ; BRANT, L. N. C. . **A proteção internacional dos Direitos Humanos**. 2004, p. 5.

⁹ Idem, Ibidem.

¹⁰ Idem, ibidem, p. 7.

obrigatória, não em função de sua natureza jurídica, mas em razão do *opinion juris* de que ela representa o interesse e a vontade da comunidade internacional. (BORGES; BRANT, 2004, p. 7-8).

Para reforçar e sistematizar a proteção dos direitos contidos na Declaração, a Assembleia Geral da ONU adotou em 1966¹¹ dois pactos já mencionados neste trabalho, a saber: O Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos; e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Entretanto, como os Pactos não possuem o poder de coagir os Estados que não respeitarem os documentos, as violações aos direitos continuam.¹²

Além do sistema internacional de proteção internacional dos Direitos Humanos, existem três sistemas regionais de proteção, isto é, o sistema interamericano, o sistema europeu e o sistema africano. No caso do sistema interamericano, ele tem início com a criação da Organização dos Estados Americanos (OEA) em 1948¹³. A Declaração Americana dos Direitos Humanos foi aprovada no mesmo ano e se assemelha muito à Declaração Universal dos Direitos do Homem, inclusive, em seu caráter de recomendação sem possuir uma obrigação formal¹⁴.

Assim como a Declaração Universal dos Direitos do Homem possui Pactos para viabilizar a concretização, no caso da Declaração Americana dos Direitos Humanos, foi aprovada em 1978 a Convenção Americana de Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de San José. Por conseguinte, há uma dupla proteção aos direitos humanos, pois os sistemas internacional e regional se acumulam¹⁵.

Embora existam diversos documentos afirmando os direitos humanos, eles não são suficientes para proteger a dignidade humana. Em diversos lugares ao redor do mundo, a dignidade é violada. Mesmo após a Declaração Universal dos Direitos do Homem, inclusive em Estados signatários dos Pactos que vieram com a Declaração, a vida humana não foi respeitada em sua integridade.

Na América Latina, ditaduras chegam ao poder e, para mantê-lo, cometeram inúmeros crimes. Na África, a guerra civil desestabiliza países como o Congo, a Somália e Uganda – e não podemos esquecer o Apartheid que durou até 1994, na

¹¹ Os dois documentos somente entraram em vigor em 1976.

¹² Idem, ibidem, p. 12.

¹³ Assim como a ONU foi instituída pela Carta de São Francisco, a OEA foi instituída por uma carta que leva o nome da cidade no qual o documento foi assinado, no caso da OEA é a Carta de Bogotá.

¹⁴ BORGES, L. E. ; BRANT, L. N. C. . **A proteção internacional dos Direitos Humanos**. 2004, p. 21.

¹⁵ Idem, ibidem, p. 22-23.

África do Sul. No Oriente médio, eclodem conflitos religiosos que não estão resolvidos até hoje.

Atualmente, os problemas relacionados com a violação dos direitos humanos não são menores nem menos complexos. A organização terrorista conhecida como Estado Islâmico tem ganhado força e cometido diversos atentados no Oriente Médio e na Europa, além dos vídeos de execuções de prisioneiros que são lançados na internet. No Brasil, a violência continua sendo um problema não resolvido, com o país possuindo taxas de homicídios próximas a de países em guerra.

1.2 A promoção dos Direitos Humanos por meio da educação

No meio educacional, já é bastante conhecida a afirmação de Paulo Freire em sua carta sobre o assassinato do índio pataxó em Brasília quando ele escreve que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”¹⁶. Em relação à Educação em Direitos Humanos, não poderia ser diferente, por se tratar de um tipo de educação que visa a transformação social. Mais importante do que criar mecanismos de punição para aqueles que violam os direitos humanos, devemos criar mecanismos que promovam o respeito à dignidade humana.

Para Maria Benevides (2007), o reconhecimento e a promoção dos Direitos Humanos partem de dois movimentos distintos, um que leva em conta a organização da sociedade para exigir do Estado os seus direitos e outro que parte de uma campanha de esclarecimento da população:

Nossa sociedade só perceberá – e, mesmo assim, gradualmente – a necessidade de se reconhecer, defender e promover os direitos humanos de todos, a partir de dois movimentos: 1. a organização do povo, pela base, para exigir, do Estado, a garantia real dos direitos fundamentais – segurança, educação, saúde, acesso à justiça e aos bens culturais, moradia, emprego e salário justo, seguridade social etc; 2. uma vigorosa campanha de esclarecimento, nos meios de comunicação, do significado dos direitos humanos, associados à justiça social e à democracia, e um compromisso com a educação em direitos humanos, nas escolas e em outros espaços públicos, desde já. (BENEVIDES, 2007, p. 345).

¹⁶ FREIRE, Paulo. **Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – Índio pataxó**. In. Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. 2000, p. 31.

Margarida Genevois (2007) segue uma linha semelhante de pensamento ao ressaltar a importância de uma educação em direitos humanos para além do reconhecimento desses direitos no plano jurídico e político:

Embora seja necessário e indispensável, não basta reconhecer e afirmar os direitos nos planos político e jurídico. É preciso realizar, acima de tudo, um trabalho de formação, que atinja corações e mentes. Um trabalho de educação no sentido mais amplo, que parta da consciência dos valores para o convencimento de que sua transformação em práticas é o único caminho para a construção de uma sociedade justa para todos. (GENEVOIS, 2007, p. 10).

A relação entre educação e direitos humanos é intrínseca, principalmente se concordamos com Marcelo Andrade (2008) quando ele afirma que a educação “é um sinônimo muito específico de humanização”¹⁷. Isto é: “Tornamo-nos humanos na medida em que convivemos com outros humanos e nesta convivência nos educamos” (ANDRADE, 2008, p. 25). Todavia, cabe a advertência de Eduardo Bittar – influenciado pelo pensamento de Theodor Adorno – quando afirma que não há uma implicação direta entre a educação com o progresso, desenvolvimento e melhoria da sociedade¹⁸. Essa falta de implicação ocorreria porque sempre existe a possibilidade de haver desvios no processo educativo:

Se todo projeto educacional induz certos valores, e não há educação isenta, desvios podem ocorrer, por exemplo, aqueles que induzam ao fortalecimento de uma ideia de coletivo que sufoca a autonomia individual, ou ainda, aqueles que priorizam a formação técnico-operacional e reificadora da consciência, quando se nega, ao mesmo tempo, a formação ampla, crítica e humanística. (BITTAR, 2007, p. 314).

Por isso, a importância de uma educação em direitos humanos, em outras palavras, uma educação que de maneira consciente busque a promoção de uma cultura de valores protetores da dignidade humana. Já no preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é defendida a promoção dos direitos e liberdades por meio do ensino e da educação, além das medidas progressivas nacionais e internacionais¹⁹.

¹⁷ ANDRADE, Marcelo. **Direitos humanos nas escolas**. 2008, p. 25.

¹⁸ BITTAR, Eduardo C. B.. **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. 2007, p. 313.

¹⁹ Cf. ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. São Francisco. 1948. Preâmbulo.

Em 1974, a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) elabora um documento²⁰ destinado aos Estados membros apontando recomendações sobre como deve ser a educação para que ela auxilie na compreensão dos direitos humanos e liberdades fundamentais.

Em 1978, temos o Congresso Internacional sobre Ensino de Direitos Humanos e em 1993 é lançado o Plano Mundial de Ação para a Educação em Direitos Humanos. No ano seguinte, é redigida a Declaração sobre o Ensino dos Direitos Humanos – Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia. Em 2001 e 2007, temos a Declaração do México sobre a Educação em Direitos Humanos e o Seminário Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, respectivamente. Portanto, não são poucos os documentos que reconhecem o papel fundamental da educação na difusão de uma cultura de respeito aos direitos humanos²¹.

Na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação, é ressaltado que os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior – assim como os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura – deverão garantir nos currículos conteúdos relacionados aos direitos humanos:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (BRASIL, 2015, Art. 13, §2º)

²⁰ Trata-se da “**Recomendação da UNESCO sobre a educação para a compreensão, cooperação e paz internacionais e a educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais**”.

²¹ Para um estudo mais aprofundado sobre a educação em documentos legais sobre direitos humanos, conferir: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito**. In: Direitos Humanos: Capacitação de Educadores. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 121-140.

O processo de consolidação da EDH no país foi lento e gradual. Esse processo ganhou maior força na segunda metade da década de 80 com os processos de redemocratização do país. Em 1995 foi fundada a Rede Brasileira de EDH com a finalidade de “reunir em atividades conjuntas pessoas e entidades que desenvolviam experiências nesta temática em diferentes partes do Brasil”. (BRASIL, 2013, pg. 30). Diversas Instituições de Ensino Superior e ONGs contribuíram de maneira significativa com trabalhos de pesquisa, ensino e extensão em EDH, entre elas, a UFPB, a PUC-RIO, a USP e a ONG NOVAMERICA em parceria com entidades nacionais como a OEA, a UNESCO e a IIDH.

O Brasil oficializa a EDH como política pública em julho de 2003 com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), o qual elaborou e lançou em dezembro do mesmo ano o nosso primeiro Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Em 2009 esse documento é reformulado, ganhando uma nova versão que teve contribuições das Conferências Nacionais de Direitos Humanos - especialmente a de 2008 - vindo a se tornar o PNEDH-3 promulgado em 2010. Segundo Zenaide (2008, p. 32), o direito à educação em direitos humanos nesse período foi sendo conquistado pelas entidades da sociedade civil que desenvolveram as primeiras experiências de educação para os direitos humanos na modalidade não-formal.

Mais recentemente, no ano de 2012, entram em vigor as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* de tal forma que se torna obrigatória a efetivação da Educação em Direitos Humanos pelos sistemas de ensino e suas instituições²². No ano seguinte – e com o objetivo de contribuir para transformar a educação em direitos humanos em um direito humano efetivo²³ – é lançado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República o caderno *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. A história da EDH no Brasil é mais antiga do que a sua institucionalização como política pública, todavia, optamos por fazer esse recorte mais curto devido aos propósitos e dimensões da nossa pesquisa²⁴.

²² Cf. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2012. Art. 2.

²³ Cf. BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília, 2013. p. 8.

²⁴ Para um estudo aprofundado e consistente sobre a história da Educação em Direitos Humanos no Brasil, ver: VIVALDO, F. V. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Afinal, constatada a importância da educação no processo de reconhecimento e promoção dos direitos humanos, como se caracteriza a Educação em Direitos Humanos²⁵? Conforme definição oferecida pelas *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* em seu 2º artigo, a EDH refere-se:

Ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012).

Em parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a elaboração das diretrizes citadas, é apontado que essa educação se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercer os seus direitos, também respeitando os direitos dos demais²⁶. Ademais, a EDH tem como escopo principal uma educação ética, crítica e política²⁷.

Para Candau (2007, p. 404), os processos de EDH “devem começar por favorecer processos de formação de sujeitos de direito, a nível pessoal e coletivo, que articulem as dimensões ética, político-social e as práticas concretas”. Benevides, por sua vez, destaca três pontos a partir dos quais a EDH parte:

Primeiro, é uma educação permanente, continuada e global. Segundo, está voltada para a mudança cultural. Terceiro, é educação em valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, ou seja, não se trata de mera transmissão de conhecimentos. Deve abranger, igualmente, educadores e educandos. (BENEVIDES, 2007, p. 346).

Partindo do pressuposto de que a EDH é uma educação permanente, continuada e global, conforme afirma Benevides, então as atividades de formação não devem se restringir somente a algumas datas específicas. É muito comum alguns temas somente serem lembrados e discutidos em datas específicas, como é o caso da temática étnico-racial no mês da consciência negra.

Segundo Candau: “Não é difícil promover eventos, situações esporádicas, introduzir alguns temas relacionados com os Direitos Humanos”²⁸. Esses eventos muitas vezes aparecem na forma de encontros, debates, oficinas, projetos escolares

²⁵ Doravante, utilizaremos a sigla EDH.

²⁶ BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Brasília, 2012. p. 2.

²⁷ Idem, ibidem, p. 8.

²⁸ CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: desafios atuais**. 2007. p. 405.

ou até mesmo shows artísticos, como é o caso do Festival Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) da Prefeitura de São Paulo. O mais difícil, segundo a autora, seria “promover processos de formação que trabalhem em profundidade e favoreçam a constituição de sujeitos e atores sociais, no nível pessoal e coletivo”²⁹.

Para Carvalho (2007), a despeito desses eventos específicos como o dia da consciência negra ter a sua importância por representar o esforço de trazer a tona temas como a discriminação e o preconceito, eles não são suficientes quando o que pretendemos é cultivar valores:

É preciso ressaltar que ações pontuais tendem a ser largamente insuficientes se o que se pretende, mais do que difundir informações, é o cultivo de valores que se traduzam num *modo de vida*, ou seja, uma formação voltada para uma *ação ético-política* identificada com os direitos humanos. (CARVALHO, 2007, p. 482).

Embora a EDH deva ser desenvolvida em todos os ambientes formativos – seja da educação formal como as instituições de ensino e informal com os movimentos sociais, organizações não-governamentais, meios artísticos e de comunicação – a escola, mais especificamente a pública, é um lugar privilegiado para esse tipo de formação. Conforme Benevides:

A escola pública é um *locus* privilegiado, pois, por sua própria abertura, tende a promover um espírito mais igualitário, na medida em que os alunos, normalmente separados por barreiras de origem social, aí convivem. Na escola pública, o diferente tende a ser mais visível e a vivência da igualdade, da tolerância e da solidariedade impõe-se com maior vigor. (BENEVIDES, 2007, p. 347).

Quando é colocada a questão de como deve ocorrer a EDH, é quase unânime a visão de que estamos lidando com um tipo de formação que vai além da mera transmissão de certos conteúdos. Celma Tavares (2007) sintetiza três pontos que reforçam essa ideia:

É necessário que o educador não seja um mero transmissor dos conteúdos formais e sim que: a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser

²⁹

Idem, ibidem, p. 406.

incoerente exigindo aos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que os propósitos deste tipo de educação é a de formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos. (TAVARES, 2007, p. 496).

Carvalho (2007), assim como Tavares (2007), destaca a importância dos exemplos e das ações em detrimento de uma formação pautada apenas nas palavras:

O aprendizado de princípios e valores éticos, como os que animam os Direitos Humanos, não se dá, portanto, pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das práticas sociais cotidianas dos profissionais da educação, da consciência que têm dos princípios que as animam e do significado de seus esforços no sentido de os traduzirem, aplicá-los e mantê-los vivos. A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em suas palavras, mas em suas ações como professores e profissionais da educação. (CARVALHO, 2007, p. 483-484).

Cabe destacar que dar maior ênfase às atitudes e ações que perfazem o processo formativo em EDH não significa ignorar que exista um conteúdo, mesmo que inicialmente informativo, o qual deva ser trabalhado com os educandos. Para Luciano Maia (2007, p. 90), um passo inicial e básico da EDH seria “conhecer o conjunto de direitos humanos previstos nos tratados internacionais de direitos humanos, para que sejam a base da cultura universal, e para que sejam respeitados”. Também refletindo sobre os conteúdos que fariam parte da EDH, Maria Benevides (2007) afirma:

Quais seriam os pontos principais do conteúdo da educação em direitos humanos? Há um conteúdo óbvio, decorrente da própria definição de direitos humanos e do conhecimento sobre as dimensões históricas, sobre as possibilidades de reivindicação e de garantias etc. Este conteúdo deve estar efetivamente vinculado a uma noção de direitos, mas também de deveres, estes decorrentes das obrigações do cidadão e de seu compromisso com a solidariedade. É importante, ainda, que sejam mostradas as razões e as consequências da obediência a normas e regras de convivência. Em seguida, este conteúdo deve conter a discussão – para a vivência – dos grandes valores da ética republicana e da ética democrática. (BENEVIDES, 2007, p. 348).

Ainda em relação às características da EDH, no caderno *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* é oferecida uma proposta de metodologia fundamentada no modelo problematizador de Madendzo. Conforme a definição dada pelo documento, o modelo problematizador:

Caracteriza-se pela abordagem crítica, levando o educando ou o defensor dos direitos humanos à conscientização dos problemas ou dificuldades que afetam sua comunidade, a partir da análise das dimensões políticas e ideológicas. (BRASIL, 2013, p. 56).

Em relação às suas etapas, o modelo problematizador contempla três momentos distintos, a saber: o *momento do diagnóstico*; *momento do desenvolvimento*; e, por fim, o *momento em que se levantam alternativas de soluções*³⁰. No *momento do diagnóstico*, os envolvidos no processo identificam situações problemáticas em seu contexto social e histórico, procurando conexões com os aspectos essenciais relacionados ao desenvolvimento social, ao meio ambiente e aos direitos humanos³¹. Esse é um momento de sensibilização.

O *momento do desenvolvimento* possui duas fases. A primeira corresponde a delimitação do problema, seleção e sistematização das informações necessárias para a sua solução. A segunda seria um mapeamento de interesses que estão em jogo, por exemplo, quem será beneficiado, quais direitos são violados e as consequências disso³².

Na última etapa, isto é, no *momento em que se levantam alternativas de soluções*, o objetivo é desenvolver um trabalho visando estimular a cooperação e sentimento de solidariedade de tal forma que todos trabalhem na construção de um saber coletivo³³. Como resultado, seriam elaboradas soluções para o problema investigado, as quais podem ser de três tipos:

Ações (conduzem os alunos a interagir direta e ativamente sobre o problema); atitudinais (correspondem a uma tomada de consciência acerca do problema, um desejo de tomar partido, se comprometer); e cognitivas (são aquelas em que o aluno oferece soluções discursivas e intelectuais sobre o problema). (BRASIL, 2013, p. 58).

Até o momento, apresentamos características gerais da EDH. Em outras palavras, destacamos aquilo que pode estar presente no trabalho pedagógico de qualquer educador, independentemente de sua disciplina. Se por um lado docentes de diversas disciplinas podem estar unidos em um trabalho conjunto visando a EDH, por outro, cada professor – na especificidade disciplinar do seu trabalho em sala de

³⁰ Cf. BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília, 2013. p. 57-58.

³¹ Idem, ibidem, p. 57.

³² Idem, ibidem.

³³ Idem, ibidem, p. 58.

aula – tem aquilo com o qual possa contribuir à EDH, sem se afastar da sua área de atuação. Carvalho (2007), defendendo que mesmo no interior das disciplinas a vinculação de temas envolvendo os ideais almejados deve ser recorrente, oferece alguns exemplos:

Um professor de literatura, por exemplo, encontrará na tradição literária brasileira personagens, eventos e configurações sociais que lhe permitirão análises críticas e reflexões éticas vinculadas a esses ideais. Analogamente, um professor de história encontrará no âmbito de sua disciplina outras inúmeras oportunidades de abordar o tema, vinculando seu ensino não só à transmissão de um conhecimento específico, mas ao cultivo de um conjunto de valores que, por seu caráter público, devem nortear a ação conjunta de toda a instituição. Isso porque os conteúdos escolares não são meras informações, eticamente neutras, mas representam uma herança simbólica pública à qual atribuímos valor. (CARVALHO, 2007, p. 482-483).

1.3 A EDH como uma formação moral

Após observarmos algumas características da EDH, somos levados a crer que ela se trata de uma educação de cunho moral ou de uma formação ética. No momento não estamos fazendo uma distinção entre as duas expressões. Por ora, entendemos a educação moral ou formação ética como um modelo de educação que não tem como objetivo apenas a aprendizagem de um saber técnico ou teórico, mas a preocupação também com uma formação voltada para o bem. Esse bem pode ser representado pela busca do bem viver em sociedade, pela formação do bom cidadão, bom aluno, da boa convivência, etc. Em resumo, um modelo de educação que visa transformar a conduta daquele que aprende perante os outros.

Nesse sentido apresentado acima, podemos dizer que a discussão sobre a formação ética não tem nada de recente, estando presente já na antiguidade. No diálogo *Ménon* de Platão, por exemplo, é colocada a questão se a virtude pode ser ensinada. Ademais, discute-se quem estaria apto para promover tal ensinamento.

Carvalho (2002) em seu texto *Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?* Retoma justamente esse texto de Platão – entre outras referências como Aristóteles – para pensar elementos importantes para a formação ética.

A questão que tentaremos responder até o final do capítulo é: há algo de novo na EDH ou estaríamos apenas repetindo modelos antigos de educação moral com uma roupagem nova? Há de fato algo de diferente na EDH ou a mudança apenas ocorre no nome que foi dado? Como veremos na última seção deste capítulo, há um

elemento que – apesar de não ser exclusivo da EDH – permite que ela não seja meramente a reprodução de modelos já existentes em outros contextos históricos e educacionais, ou mesmo que levam a equívocos nas práticas escolares contemporâneas.

1.4 A educação moral no Brasil

Para podermos fazer uma breve comparação entre o modelo de educação que é proposto pela EDH e outros modelos de educação moral já existentes, fizemos um recorte de algumas fases da educação moral no Brasil, as quais serão apresentadas a seguir, a saber: a educação jesuítica, o ensino religioso e a Educação Moral e Cívica. O objetivo desse recorte não foi fazer um estudo aprofundado sobre o tema, o que demandaria um estudo específico dessas questões, mas apenas conseguir levantar dados suficientes para que a questão colocada na seção anterior possa ser respondida.

1.4.1 A Educação Jesuítica

A história dos jesuítas no Brasil inicia-se em 1549. A companhia de Jesus, nome da ordem religiosa fundada pelo padre Inácio de Loyola em 1540 na Europa, tinha como missão catequizar e evangelizar as pessoas. Na colônia brasileira, o principal alvo da conversão eram os índios, embora os filhos dos colonos também fossem educados pelos jesuítas. Para Mesquida (2013, p. 246), “os jesuítas foram os únicos responsáveis oficiais pela educação formal no Brasil durante duzentos e dez anos, formando uma elite letrada que dava continuidade aos seus estudos em Portugal, na Espanha ou na França”.

Sob a chefia do padre Manuel de Nóbrega, os jesuítas criaram na Bahia a primeira escola de ler e escrever. Ensinar aos índios a língua portuguesa era um passo fundamental para o processo de conversão. Para isso, Manuel de Nóbrega organizou a construção de aldeias de catequização, localizadas próximas das vilas. Essas aldeias eram habitadas pelos padres jesuítas e pelos índios a serem convertidos.

Além do objetivo doutrinário que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios, as aldeias também tinham um objetivo econômico ao visar instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira, e um

objetivo político ao utilizar os índios convertidos contra os ataques dos inimigos externos (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 176).

Em relação às características da educação jesuítica, a formação oferecida pela Companhia de Jesus tinha como base a *Ratio Studiorum*, o que não chegava a ser “um tratado sistematizado de pedagogia, mas sim uma coletânea de regras e prescrições práticas e minuciosas a serem seguidas pelos padres jesuítas em suas aulas” (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 180).

Nesse modelo de educação proposto pela *Ratio Studiorum*, a figura central é o professor, aquele que detém o saber acumulado. Influenciado pelo pensamento de Tomás de Aquino e Aristóteles, a *Ratio* define o aluno como um ser em potência a ser atualizado pelo trabalho do professor. A metáfora que descreve bem essa concepção é a do escultor com o mármore a ser esculpido, com o professor assumindo a função de escultor e o aluno a de mármore, respectivamente. De acordo com Mesquida (2013, p. 246-247), esse processo de formação era realizado:

Por meio de um discurso bem articulado, lógico, inquestionável (respeito à autoridade pedagógica): um monólogo pedagógico, pois o ensino era visto como a transmissão do conhecimento (pela *prelection*) do adulto (homem acabado, atualizado para os jovens (em formação)).

Gostaríamos de salientar dois pontos em relação à educação jesuítica. O primeiro deles é a ênfase dada à razão a qual se apresenta por meio de uma argumentação logicamente bem elaborada³⁴. A verdade, no caso, seria demonstrada por esse discurso bem articulado e só caberia ao aluno, portanto, a sua aceitação imediata. Isso nos leva ao segundo ponto, o qual já é destacado por Mesquida (2013, p. 247) quando ele afirma:

Na medida em que o aluno é um recipiente do conhecimento, cuja única atividade é a memorização pelos exercícios mnemônicos os mais diversos, a ação de pensar e refletir autonomamente fica prejudicada, inibindo a criação e, portanto, estimulando a formação de consumidores do saber em detrimento da produção. Com isso, o ensino nada mais é do que a reprodução do saber acumulado, sem que os partícipes do processo educativo sejam responsáveis pela elaboração do conhecimento.

A autonomia e o pensamento crítico são ausentes nesse tipo de formação. A verdade é revelada, não restando espaço para questionamentos, os valores são

³⁴ Essa ênfase dada à razão é uma influência clara do pensamento de Tomás de Aquino para o qual a razão também seria uma via de acesso à verdade, além da fé. Pensamento diferente desse é o de Agostinho de Hipona, por exemplo, para o qual na ausência da fé, o uso da razão seria inútil.

postos, cabendo aos aprendizes viverem de acordo com eles e, portanto, o modo correto de se viver e pensar já estariam configurados. A conversão ocorre no abandono das crenças falsas e com a adoção da perspectiva supostamente verdadeira.

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 por ordem do marquês de Pombal, no entanto, a sua influência na educação brasileira se estendeu por mais tempo. Para Paiva (2015, p. 219), desse modelo de educação proposta pelos jesuítas, ficou como herança para as práticas educacionais brasileiras o “seu caráter hierárquico, elitista, formalista, meritocrático e dogmático”.

1.4.2 O ensino religioso

Como foi apresentado na seção anterior, a relação entre educação e religião foi bem forte durante os primeiros séculos no Brasil com o controle dos jesuítas sobre a educação no país. Após a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, esse domínio apenas diminuiu em partes. Nesta seção iremos analisar brevemente como a religião é inserida novamente na educação na condição de um componente curricular denominado de “Ensino religioso”.

Os motivos de analisarmos o Ensino religioso como um modelo de educação moral no Brasil são dois, embora estejam intrinsecamente relacionados. O primeiro deles é a pretensão que esse modelo tem de supostamente resolver um problema que geralmente é chamado de “crise dos valores”. Durante as últimas décadas, a sociedade – e principalmente as gerações mais novas – estariam se afastando cada vez mais da moral religiosa tradicional e instituições como a igreja e a família estariam perdendo a sua função formativa.

O segundo motivo seria o pressuposto, consequência da pretensão anterior, de que não existe moralidade sem religião, na medida em que o fundamento último da moral seria Deus. Portanto, de acordo com essa visão, essa “crise dos valores” só poderia ser solucionada por uma formação de cunho religioso. Desta forma, a separação entre educação moral e religião no Brasil somente irá ocorrer após forte polêmica na elaboração de documentos legais, seja sobre a regulação do ensino religioso propriamente dito, ou da disciplina “Educação Moral e Cívica”, a qual será analisada na próxima seção.

O Ensino religioso³⁵ como condição de componente curricular no país foi inicialmente regulado pelo Decreto lei n. 19.941, de 30 de abril de 1931. Na ocasião, o oferecimento da instrução religiosa pela instituição de ensino não era obrigatória, mas facultativa. Para o curso ser oferecido, era necessário pelo menos 20 alunos matriculados para compor a turma. Além disso, o horário das aulas não poderia prejudicar as demais disciplinas (CUNHA, 2007, p. 288).

Na constituição de 1934, o oferecimento do ER é tornado obrigatório, sendo facultativo apenas para os alunos, com os pais ou responsáveis podendo manifestar sua preferência pelas distintas confissões religiosas (CUNHA, 2007, p. 289-290). No decorrer das próximas décadas, o ER continua a fazer parte do currículo nacional, havendo apenas algumas modificações em relação a como essa disciplina deveria ser ministrada. Por exemplo, em nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁶, promulgada em dezembro de 1961, o ER continua com o seu caráter facultativo. Todavia, a remuneração dos professores que assumem essa disciplina não poderia mais ser paga pelo poder público. Nas palavras de Cunha (2007, p. 294):

Vale dizer, as escolas públicas não poderiam remunerar os professores do ER. Numa interpretação estrita, nem mesmo os professores do quadro do magistério poderiam ser deslocados para essa atividade, ao menos durante seu horário de trabalho. O voluntariado e a remuneração por entidade religiosa seriam, então, as condições necessárias para a existência prática desse ensino.

Em relação à LDB seguinte de 1971, a única mudança significativa foi a revogação do artigo citado acima que impedia a remuneração dos professores pelo poder público. Atualmente, com as mudanças de LDB novamente em 1996 e as suas reformas, o ER continua presente no currículo nacional como componente curricular de matrícula facultativa pelo aluno. Em seu art. 33 consta:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplinas dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do outro aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos

³⁵ Doravante ER.

³⁶ Para um estudo mais aprofundado sobre o ER nesse período, as discussões no congresso que influenciaram a sua elaboração, etc. Ver: CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. **Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB**. Educ. Pesquisa. Vol. 38 n. 4, São Paulo, Out./Dez. 2012.

preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Em parecer do Conselho Nacional de Educação³⁷ elaborado para discutir o artigo da LDB mencionado acima, é ressaltada a separação entre o Estado e a Igreja configurado no art. 19 da Constituição Federal e são apresentadas duas maneiras como podemos entender o ensino religioso.

De acordo com essa primeira interpretação, o ensino religioso seria entendido como uma história das religiões, apresentando o conjunto de dogmas e crenças existentes. Assim sendo:

Um professor desta matéria – história da religião, antropologia cultural, ética religiosa – seria, como qualquer outro professor, credenciado pelo Estado através de concurso ou outra forma de atribuições de aula. Desse ponto de vista, nunca seria representante oficial de uma das religiões existentes no país. (BRASIL, 1997, p. 2)

O posicionamento do CNE é favorável a uma segunda interpretação, de acordo com a qual o ensino religioso é entendido como “o espaço que a escola pública abre para que estudantes, facultativamente, se iniciem ou se aperfeiçoem numa determinada religião”. Portanto, diferente da primeira interpretação que propõe um professor único para uma formação mais geral sem uma filiação oficial, neste segundo caso “somente as igrejas, individualmente ou associadas, poderão credenciar seus representantes para ocupar o espaço como resposta à demanda dos alunos de uma determinada escola” (BRASIL, 1997, p. 2).

As duas interpretações diferem bastante como modelos de educação moral. Enquanto no primeiro caso o foco estaria nos valores que existem em comum entre as religiões, como também na apresentação da sua diversidade de crenças, no segundo caso temos um modelo no qual o diálogo entre as religiões é mais restrito, pois cada representante credenciado estaria na escola para apresentar a sua perspectiva religiosa e o seu quadro de valores. Cunha (2013, p. 936) tece duras críticas ao ER, pois embora pela lei a disciplina deva ser facultativa, em muitas escolas que a disciplina existe não são oferecidas atividades alternativas para o aluno que não

³⁷ Doravante CNE.

queira participar da disciplina. Já em relação ao desenvolvimento do ER, o autor afirma:

O que acontece nas aulas de Ensino Religioso provém de um cardápio variado. Uma turma recebe aula de uma dada religião, outras de uma espécie de denominador comum às religiões da tradição cristã (católica e evangélicas), fruto de correlações de força onde nenhuma delas consegue a hegemonia na disputa tão real quanto dissimulada; outras, ainda, recebem aulas sobre “valores”, que negam sua genealogia religiosa, mas não passam de expressões confessionais de regras de conduta conservadoras ou reacionárias – uma espécie devota de Educação Moral e Cívica, de triste memória. (CUNHA, 2013, p. 936).

De certa forma, como bem aponta Cunha acima, podemos encontrar semelhanças entre o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica. Em primeiro lugar, existe a característica de ambas defenderem um tipo de formação moral. Na próxima seção de nosso trabalho, iremos olhar com mais detalhes para como ocorreu a Educação Moral e Cívica no Brasil.

1.4.3 A Educação Moral e Cívica

Assim como o ER passou por diversas reelaborações ao longo das décadas, algo semelhante aconteceu com a Educação Moral e Cívica³⁸. Instituída pelo Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, a EMC torna-se disciplina obrigatória em todas as escolas de todos os graus e modalidades de ensino no país. Conforme Amaral (2007, p. 352), a disciplina permanece obrigatória até meados da década de 80, sendo oficialmente retirada da grade curricular das escolas brasileiras com a promulgação da Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993, quando o decreto é revogado.

Como bem destaca Lemos (2011, p. 54), “no passado da história educacional do país, a Educação Moral e Cívica já havia existido”. Após a Proclamação da República, em 1889, a disciplina “Moral” – também chamada de “Moral e Cívica – é introduzida nos currículos escolares em determinados momentos. Como o período de maior presença da EMC ocorreu durante a vigência do Decreto-Lei n. 869, iremos ater a nossa análise sobre essa disciplina somente durante esse período.

³⁸

Doravante EMC.

Nesse meio tempo, entre a promulgação do Decreto-Lei em 1969 e a sua revogação em 1993, a EMC sofreu alterações que serão brevemente analisadas nesta seção com intuito de identificarmos as características gerais deste tipo de formação moral.

Segundo Cunha (2007, p. 296), a EMC em sua configuração unia o pensamento reacionário com o catolicismo conservador e a doutrina de segurança nacional concebida pela Escola Superior de Guerra, visando os seguintes objetivos:

a. a defesa do princípio democrático, pela preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b. a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c. o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d. o culto à Pátria, aos seus símbolos, às suas tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e. o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f. a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítico-econômica do país; g. o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; h. o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

Como pode ser constatado no primeiro objetivo (a), a despeito da EMC dar ênfase maior ao fortalecimento de valores e condutas de respeito à pátria e à cidadania, a educação de caráter religioso não foi posta de lado. Isso se deve bastante à forte influência da igreja católica na elaboração dos documentos e um reflexo disso foi a presença do Arcebispo-Conselheiro Luciano José Cabral Duarte como relator da Comissão Especial do CFE, encarregada de dar as diretrizes para os programas da EMC. De acordo com Cunha (2007, p. 296), ao analisar o parecer redigido pela comissão:

Apesar de o parecer dizer que a EMC deveria ser aconfessional, ele proclamou que a religião era a base da moral a ser ensinada. Para escapar do paradoxo, o Arcebispo Duarte lançou mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que leva ao conhecimento de Deus pela luz da razão, o que subentendia a racionalização teológica da tradição judaico-cristã.

Em relação aos níveis de ensino no qual a EMC era ensinada, no curso primário, a EMC deveria ser ensinada por todos os professores, não existindo um professor específico para esse tipo de formação. Sobre o objetivo da EMC nessa etapa de ensino, Lemos (2011, p. 130) afirma o seguinte:

O Objetivo da EMC para as séries iniciais deveria prever o desenvolvimento de hábitos e atitudes “corretas”, e ensinamentos sobre como conviver harmoniosamente em grupo, enfocando também o aprendizado sobre símbolos nacionais como, por exemplo, a bandeira e o hino nacional.

No ciclo ginásial, por sua vez, o aluno deveria ser preparado para o respeito e obediência às leis, sua fidelidade ao trabalho, como também à sua integração na comunidade. Por fim, no ensino superior, os estudantes deveriam compreender a realidade brasileira e as suas necessidades econômicas e sociais, assim como deveria ser discutida “a responsabilidade do cidadão para com a segurança externa e interna do país, o papel das Forças Armadas e do Conselho de Segurança Nacional, do Estado Maior das Forças Armadas” (LEMOS, 2011, p. 131).

Nos 3 ciclos apresentados, pode ser notado um tipo de formação que é mais voltada para a obediência e submissão do educando do que uma formação que valoriza a autonomia e a participação ativa do cidadão, mesmo quando o discurso oficial ressalta a importância da democracia.

Como já indicamos no início desta seção, a partir da década de 80 a EMC caminha em direção à sua revogação, quando isso ocorre efetivamente em 1993. Em 1986, o então presidente José Sarney envia ao Congresso o projeto que propõe a extinção da EMC. Devido à sua lenta tramitação no Congresso, somente 7 anos depois, o projeto será aprovado e a EMC deixa de existir com a revogação do Decreto-Lei n. 869/69 (CUNHA, 2007, p. 298).

Após a extinção da EMC, diversos projetos de lei foram escritos com o objetivo de possibilitar o seu retorno. Em seu artigo *Ética, Moral e Civismo: difícil consenso*, Amaral (2007) analisa os projetos que foram apresentados ao Congresso Nacional entre os anos de 1997 e 2006, visando o retorno da EMC. Nesse período de 9 anos, foram encontrados 11 projetos com o conteúdo destacado acima (AMARAL, 2007, p. 352).

Em relação às justificativas para esses projetos, após analisar 3 deles, Amaral (2007, p. 355) identifica em comum o discurso de que a ética como disciplina obrigatória teria o papel de resgatar valores que foram perdidos pela sociedade:

Essas três proposições apresentam em comum o fato de afirmarem que o tema ética, pela sua relevância, não pode ser apresentado nas escolas de forma transversal, mas deve ser sistematizado mediante uma disciplina obrigatória, o que permitirá construir e resgatar valores perdidos pela sociedade. Acreditam iniciar, com esses projetos, um movimento de resgate

de valores da escola brasileira que, segundo os autores, foram perdidos pela sociedade.

Em outros projetos também pode ser encontrado esse discurso do resgate de valores, assim como uma aproximação com o discurso religioso, como é o caso do projeto escrito pelo deputado Carlos Frederico Theodoro Nader, o qual, entre outras coisas, a EMC deve “preservar o espírito religioso” (AMARAL, 2007, 360). No caso do projeto defendido pelo deputado pastor Frankerbergen, os valores difundidos pela EMC estariam “sob a inspiração de Deus” (AMARAL, 2007, p. 362).

De todos projetos analisados, nenhum deles chegou a ser aprovado. Todavia, como bem salienta Amaral (2007, p. 368): “isso não significa que o tema perde força, porque ele pode ressurgir a qualquer momento”. Desde a pesquisa feita por Amaral até hoje, já são transcorridos quase 10 anos. Portanto, é bem provável que novos projetos com o mesmo teor tenham sido entregues para serem discutidos no Congresso.

Um projeto de lei recente que não pode ser tratado como um retorno da EMC, mas traz transformações relevantes sobre a formação moral em sala de aula, é o projeto de lei do Senado n.º 193 de 2016 que tenta instituir o “Programa Escola Sem Partido”. Ainda em tramitação no momento em que esta dissertação foi escrita, o programa defende neutralidade por parte das instituições escolares quando se trata de assuntos políticos, morais e religiosos. Isso porque educar sobre esses assuntos seria função unicamente dos pais e não das escolas.

Em uma das justificativas para o projeto, mais especificamente na 14, o redator do projeto defende:

Ora, se cabe aos pais decidir o que seus filhos devem aprender em matéria de moral, nem o governo, nem a escola, nem os professores têm o direito de usar a sala de aula para tratar de conteúdos morais que não tenham sido previamente aprovados.

No sentido apresentado acima, uma limitação de conteúdos e práticas seria imposta às escolas. Para que certas questões sejam discutidas, a autorização dos pais deve ser solicitada, enquanto outros assuntos como gênero e sexualidade não deveriam ser discutidos em sala de aula.

Como já ocorreu em outros momentos, a relação entre formação moral e religiosa é estreita e no caso do “Programa Escola Sem Partido”. Essa aproximação

também ocorre – embora seja defendida a laicidade do Estado e a sua neutralidade sobre questões religiosas – porém essa aproximação fica evidente quando na justificativa 15 para o projeto é defendido:

Finalmente, um Estado que se define como laico – e que, portanto, deve ser neutro em relação a todas as religiões – não pode usar o sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, já que a moral é em regra inseparável da religião.

Gostaríamos de chamar a atenção para a última afirmação feita de que a moral é em regra inseparável da religião, pois essa afirmação é problemática na medida em que o seu dogmatismo limita a moralidade ao âmbito restrito da religião, como se não houvesse valores morais fora de uma perspectiva religiosa. Como veremos mais adiante na próxima seção, defendemos que o foco da EDH deve estar na dissolução de teses dogmáticas, abrindo assim novas perspectivas de pensamento com maiores chances de respeito ao diferente.

1.5 O caráter antidogmático da EDH

Após analisarmos o modo como a formação ética esteve presente ao longo da história da educação no Brasil, podemos perceber que, nos casos apresentados, a educação consiste na tentativa de transmitir alguns valores morais específicos, de tal forma que aquilo que deve ser aprendido, as atitudes a serem valorizadas já estão determinadas, bastando ao educando compreender a importância do que está sendo transmitido e assumir para si esses valores morais. No caso da educação jesuíta, a moral a ser aceita e obedecida é a moral cristã, enquanto no caso da EMC, a moralidade está subordinada ao Estado, isto é, é a valorização da pátria e a aceitação de seus ideais e símbolos que é incentivada.

Podemos nos perguntar se na formação ética proposta pela EDH não encontramos uma dinâmica semelhante, ou seja, a aceitação acrítica de valores pré-estabelecidos. Assim como na educação jesuíta, a moral cristã deve ser adotada e na EMC a pátria representada pelas suas instituições e leis deve ser enaltecida. O mesmo não ocorre com a defesa da dignidade humana, a tolerância e o respeito às diferenças na EDH? Em certo sentido sim, na medida em que podemos enumerar alguns valores morais que servem de base para a EDH e deveriam ser respeitados. Entretanto, gostaríamos de chamar a atenção para algo que está presente na EDH e

não está presente nas outras formações éticas apresentadas, podendo ser levado em conta ou ignorado no momento que a EDH é posta em prática. Esse algo será denominado por nós de postura antidogmática.

A educação jesuíta era dogmática não por defender a educação de valores determinados, mas por acreditar que esses valores representados pela moral cristã são os únicos aceitáveis, devendo até ser impostos caso o educando não compreenda a sua importância. Situação semelhante ocorre com a EMC, todavia, ao invés de um modelo moral religioso ser imposto, a imposição se faz com um modelo político.

Quando afirmamos que a EDH possui uma postura antidogmática, estamos falando de uma potencialidade que ela contém. Isso significa que essa potencialidade pode não ser efetivada, de tal modo que a EDH pode ser encarada de uma forma tão dogmática quanto a educação jesuíta e a EMC. Reconhecida essa eventualidade de uma postura dogmática na EDH, um dos nossos objetivos será oferecer algumas indicações que ajudam a evitar o dogmatismo na EDH. Uma proposta que também possui um potencial semelhante é o caso do ensino religioso apresentado anteriormente. Entretanto, aqui temos um caso no qual o dogmatismo não tem sido evitado na maior parte das vezes.

Se recordarmos, o ensino religioso como uma proposta de componente curricular que apresente as diversas concepções religiosas existentes sem o objetivo de doutrinar os seus alunos não fere a laicidade do Estado. Aliás, a proposta poderia ser um passo em direção à promoção da tolerância religiosa na medida em que poderia permitir o diálogo entre crenças diversas, mostrando como as questões religiosas permitem inúmeras perspectivas diferentes sem que uma delas seja considerada a única passível de ser válida. Por exemplo, no Brasil ainda existe um forte preconceito em relação às religiões de matriz africana como o candomblé e a umbanda. Esse preconceito é causado pelo desconhecimento e em diversos casos tem gerado perseguição religiosa contra os adeptos dessa religião.

O ensino religioso, se fosse feito visando o antidogmatismo, poderia auxiliar na quebra desse preconceito ao mostrar que essas religiões, com os seus rituais, são manifestações religiosas tão legítimas quanto cristianismo e o espiritismo. E que não é só legítima essa diversidade de crenças e perspectivas como também é um direito garantido pelo artigo 5º, inciso VI, da nossa constituição, no qual consta que “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício

dos religiosos e garantida na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”.

Cabe aqui destacarmos que essa diversidade religiosa também é defendida pela legislação concernente aos Direitos Humanos. Isso já na *Declaração Universal dos Direitos Humanos* em seu artigo XVIII, quando afirma:

Toda pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

Assim como também no *Programa Nacional dos Direitos Humanos*, em sua proposta 110, tem como meta “Prevenir e combater a intolerância religiosa, inclusive no que diz respeito a religiões minoritárias e a cultos afro-brasileiros” e na proposta 113 temos algo que segue na mesma direção quando se pretende “incentivar o diálogo entre movimentos religiosos sob o prisma da construção de uma sociedade pluralista com base no reconhecimento e no respeito às diferenças de crença e culto”³⁹.

O ensino religioso possui esse potencial que não foi efetivado. Isso porque a disciplina – quando oferecida na escola – acabou se tornando o espaço da promoção de uma determinada religião, geralmente, a perspectiva católica. O mesmo pode ocorrer com a EDH se a formação não promover algum grau de autonomia no educando para que ele tenha a capacidade de se posicionar, questionar e ser responsável por suas escolhas, enquanto ao mesmo tempo promove o respeito e a tolerância pelo que é diferente.

A EDH, embora promova valores, posturas e atitudes benéficas para a convivência em sociedade, corre alguns riscos quando é colocada de maneira dogmática. Theodor Adorno, em seu texto *Educação após Auschwitz*, chama a atenção para um desses riscos. Quando educamos alguém para a obediência a certas normas ou valores sem que exista algum questionamento sobre eles, estamos formando pessoas para a heteronomia e não para a autonomia. Adorno irá falar de ausência e falta de consciência daquele que é educado nesses moldes. O risco dessa heteronomia se encontra no fato de que com a mesma facilidade que o educando adere cegamente a valores e posturas desejadas para o bem viver em sociedade, o

³⁹ Para uma discussão mais aprofundada sobre a relação entre a diversidade religiosa e os direitos humanos, conferir: Brasil. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Brasília, DF: Centro Popular de Formação da Juventude (Vida & Juventude), 2004. 23p.

oposto também pode ocorrer com o educando sendo direcionado para aquilo que pretendemos evitar. Dito de outro modo, em um tipo de formação na qual determinados valores e comportamentos devem ser obedecidos cegamente – sendo isso o que ocorre em uma formação ética dogmática – essa obediência pode se dar tanto em relação aquilo que é bom quanto em relação aquilo que é mau.

Outro aspecto que configura um risco em uma formação dogmática desse tipo é a rejeição de perspectivas diferentes do dogma. Na medida em que uma postura é assumida dogmaticamente e traz consigo o pressuposto de que todos devem reconhecer essa perspectiva como a melhor e a mais apropriada para todos, qualquer um que apresentar uma perspectiva diferente será visto de um modo negativo e em casos extremos pode ser até perseguido. Logo, esse dogmatismo coloca obstáculos àquilo que pretendemos alcançar com o EDH, visto que ela visa o respeito ao diferente e à boa convivência sem discriminação de gênero, raça, nacionalidade, religião e classe social.

Para concluirmos essa seção, portanto, gostaríamos de reforçar a ideia – importante para o desenvolvimento de nosso trabalho – de que a EDH possui um potencial que precisa ser trabalhado e que ela não é imune ao dogmatismo. Nos próximos capítulos discutiremos de que modo o dogmatismo pode ser evitado, abrindo assim espaço para o tipo de EDH que desejamos ver efetivada. Defendemos que por meio da filosofia de Wittgenstein – mais especificamente por meio da sua terapia filosófica – podemos evitar diversos equívocos que nos levam a ter uma postura dogmática. Dada a importância de Wittgenstein para o nosso trabalho, o próximo capítulo será dedicado para apresentarmos a sua concepção de filosofia, seus conceitos centrais, a terapia filosófica e o modo como a ética aparece em sua filosofia.

2. A PERSPECTIVA FILOSÓFICA DE LUDWIG WITTGENSTEIN

2.1 Uma breve apresentação do filósofo e a sua relação com a temática educativa

Ludwig Josef Johann Wittgenstein nasceu em Viena, no ano de 1889. Sua família foi bastante influente em Viena desse período. Seu pai foi o diretor de uma grande siderúrgica por meio da qual obteve bastante riqueza e sua mãe, além de já vir de uma família rica, dedicava-se bastante à música. A casa de Wittgenstein era frequentada por grandes nomes da sociedade vienense como o músico Johannes Brahms (1833-1897).

Wittgenstein teve parte da sua educação em casa, até os 14 anos, quando foi enviado para uma escola em Linz, a qual valorizava mais o estudo da matemática e da física em detrimento da educação clássica. Após três anos nessa escola, estudou engenharia mecânica na Escola Técnica Superior em Berlim e seguiu para a Inglaterra com o objetivo de estudar engenharia na Universidade de Manchester. Nessa universidade, dedicou-se aos estudos aeronáuticos e chegou a projetar um motor a jato. Contudo, seu interesse foi mudando pouco a pouco da engenharia para a matemática pura.

Uma obra lida por Wittgenstein nesse período o marcou: os *Princípios de Matemática* escrita por Bertrand Russell. O impacto foi tanto que Wittgenstein decidiu abandonar a engenharia em 1912 para estudar no Trinity College, instituição na qual Bertrand Russell lecionava. Como aluno de Russell, Wittgenstein se dedicou à lógica.

Em 1914 inicia a primeira guerra mundial e Wittgenstein se alista como voluntário no exército austríaco. Enquanto o conflito se concretiza, Wittgenstein trabalha em sua obra *Tractatus Lógico-Philosophicus*, a qual só seria concluída em 1918 e publicada nos Anais de Filosofia Natural em 1921. Conforme Grayling (2002, p. 19), quando Wittgenstein terminou sua obra, ele acreditava ter resolvido todos os problemas da filosofia e, por isso, abandona todo trabalho filosófico para ter outro tipo de vida.

Logo após decidir abandonar a filosofia, Wittgenstein doa parte de sua fortuna que possui para as suas irmãs, e outra parte para artistas e escritores, sendo um deles Rainer Maria Rilke; e se dedica a ter uma vida simples. Em 1921, torna-se um mestre-escola, lecionando para crianças de 9 a 10 anos em um vilarejo. Influenciado pelo

trabalho que estava fazendo, elabora em 1924 um dicionário com cerca de 6 mil palavras para uso dos alunos.

Wittgenstein abandona o magistério por volta de 1926 e trabalha como ajudante de jardineiro em um mosteiro. Por um período, dedica-se ao projeto da casa de sua irmã como também à escultura. Volta a se dedicar à filosofia somente em 1929, quando retorna à Cambridge. Com o *Tractatus Lógico-Philosophicus* consegue o título de doutor, tendo como seus avaliadores Bertrand Russell e G. E. Moore.

Apresentar alguns fatos sobre a vida de Wittgenstein, mesmo brevemente, é relevante para o nosso trabalho por pelo menos três motivos. Wittgenstein é um pensador pouco conhecido no meio educacional. Embora Wittgenstein tenha assumido a função de professor, seja em escola primária ou em universidade, a educação aparece em sua obra somente como um tema secundário. As questões centrais estão relacionadas com o funcionamento e os limites da linguagem na sua relação com o mundo e com o pensamento.

A despeito do filósofo austríaco não ter escrito textos específicos sobre a educação, a partir da sua reflexão sobre a linguagem, é possível pensar questões educativas nos diversos âmbitos da cultura escolar. Apesar do número de pesquisadores que fazem essa relação entre o pensamento de Wittgenstein e a educação não ser muito grande – em comparação com a produção acadêmica sobre outros filósofos na educação – essa relação tem sido feita no exterior e no Brasil.

Ao voltarmos o nosso olhar para os autores de língua inglesa que fazem essa articulação entre educação e o pensamento de Wittgenstein, temos o trabalho de Hamlyn (1989), Peters (1979; 2010), Burbules (2010) Smeyers (2010) e Paul Standish (2007; 2011)⁴⁰. No Brasil, existem os trabalhos de Gottschalk (2004; 2007; 2010; 2015; 2016), Lourenço (2008; 2009), Pereira (2014; 2015) e Mendonça (2016).

O terceiro motivo pelo qual abordamos momentos da vida de Wittgenstein foi porque na trajetória desse filósofo vida e obra se complementam. A obra do pensador austríaco é dividida em fases que são marcadas por acontecimentos em sua vida. A maioria dos comentadores fala em duas fases e um período de transição, apesar de

⁴⁰ Caso fossemos incluir autores, em grande medida influenciados pela filosofia de Wittgenstein, Ryle (1967), Scheffler (1967; 1974) e Passmore (1967) poderiam ser incluídos nessa lista. Em particular Sheffler, a influência de Wittgenstein sobre ele se deu indiretamente pela obra de Gilbert Ryle, que havia sido muito próximo do filósofo austríaco.

haver aqueles que defendem uma terceira fase do filósofo⁴¹. A primeira fase, também chamada de “Primeiro Wittgenstein”, é marcada pela publicação do *Tractatus Lógico-Philosophicus*. A segunda fase, conhecida como “Segundo Wittgenstein”, é marcada pelas ideias contidas nas *Investigações Filosóficas*, livro de publicação póstuma. A terceira fase, para aqueles que a defendem, estaria na obra *Da Certeza*, também de publicação póstuma.

Como em nosso trabalho adotaremos a perspectiva wittgensteiniana de filosofia, na próxima seção iremos apresentar algumas características dessa perspectiva e de que forma o pensamento de Wittgenstein nos auxilia a pensar a educação.

2.2 A filosofia como a resolução de problemas de natureza linguística

No prefácio de sua obra *Tractatus Lógico-Philosophicus*, Wittgenstein indica que a origem dos problemas filosóficos estaria “na má compreensão da lógica de nossa linguagem”⁴², isto é, a linguagem que utilizamos no cotidiano nos induz a pensarmos incorretamente quando desconhecemos a sua lógica de funcionamento. A tarefa que Wittgenstein irá atribuir à filosofia nessa obra é uma consequência direta de como ele vê esses problemas filosóficos. Essa tarefa é destacada quando o filósofo austríaco afirma:

4.111 A filosofia não é ciência da natureza.

(A palavra “filosofia” deve denotar alguma coisa que se coloca acima ou abaixo, mas não ao lado das ciências naturais.)

4.112 A finalidade da filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos.

A filosofia não é teoria, mas atividade.

Uma obra filosófica consiste essencialmente em comentários.

A filosofia não resulta em “proposições filosóficas”, mas em tornar claras as proposições.

A filosofia deve tomar os pensamentos que, por assim dizer, são vagos e obscuros e torná-los claros e delimitados.⁴³

É na distinção em relação às ciências naturais que podemos entender porque a filosofia não é teoria, mas uma atividade. Segundo Buchholz (2009, p. 105),

⁴¹ Uma terceira fase de Wittgenstein é defendida por Danièle Moyal-Sharrock. Em 2004, é publicado o livro *The Third Wittgenstein – The Post-Investigation Works* sob a orientação de Moyal-Sharrock, reunindo artigos de doze autores, os quais concordam com a tese de uma terceira fase de Wittgenstein.

⁴² Wittgenstein. *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 53.

⁴³ Idem, ibidem, p. 76-77.

enquanto o saber científico, aquele proveniente das ciências naturais, seria a totalidade das proposições verdadeiras (sendo o objetivo da ciência formular e demonstrar essas proposições), “a Filosofia se interessaria não pela veracidade, mas pelo *sentido* das proposições; a atividade do filósofo consistiria justamente em tornar transparente o sentido de expressões linguísticas”.

Esse esclarecimento do funcionamento da linguagem, mencionado por Wittgenstein, é feito por meio de uma análise lógica da linguagem. Para o autor do *Tractatus*, linguagem e mundo possuem uma forma lógica isomorfa e é exatamente por causa dessa isomorfia que as proposições conseguem dizer algo sobre o mundo, isto é, com sentido.

Ao compreendermos a relação existente entre linguagem e mundo, compreenderemos também o requisito necessário para que uma proposição tenha sentido. Na perspectiva do *Tractatus*, uma proposição somente terá sentido se ela possui veracidade ou falsidade. E, para isso ocorrer, ela deve ser uma figuração da realidade, ou seja, deve representar um estado de coisas possíveis. Esse critério somente é preenchido pelas proposições das ciências naturais, o que acaba não ocorrendo com as proposições da filosofia e da ética⁴⁴, por exemplo.

Não compreender o funcionamento da linguagem tem como consequência desconhecer o limite dela. Dito de outro modo, é desconhecer o que pode e o que não pode ser dito com sentido. Segundo Fann (1975, p. 51), após essa compreensão da linguagem, a filosofia assume uma função unicamente negativa, a qual seria “demonstrar a alguien, siempre que quiere decir algo metafísico, que sus ‘proposiciones’ son carentes de significado”.

Wittgenstein conclui o TLP de modo emblemático ao afirmar que “o que não se pode falar, deve-se calar”⁴⁵ e como vimos na seção anterior, ele se calou durante alguns anos ao se distanciar da filosofia. Quando retorna ao trabalho filosófico, muitas de suas ideias foram reformuladas, algumas foram completamente deixadas de lado, enquanto outras permaneceram. Em nosso próximo passo, iremos apresentar o que mudou e o que se mantém da concepção de filosofia discutida até o momento.

⁴⁴ Discutiremos com maiores detalhes o modo como a ética é apresentada no TLP quando formos analisar a visão de Wittgenstein sobre os valores morais.

⁴⁵ Wittgenstein. **Tractatus Lógico-Philosophicus**. Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 129.

Essa proposta de comparar o pensamento posterior de Wittgenstein com a visão apresentada no TLP é uma sugestão do próprio Wittgenstein quando ele afirma no prefácio de *Investigações Filosóficas*:

Há quatro anos, porém, tive oportunidade de reler meu primeiro livro (o *Tractatus Lógico-Philosophicus*) e de esclarecer seus velhos pensamentos. De súbito, pareceu-me dever publicar juntos aqueles velhos pensamentos e os novos, pois estes apenas poderiam ser verdadeiramente compreendidos por sua oposição ao meu velho modo de pensar, tendo-o como pano de fundo.⁴⁶

Começemos com aquilo que mudou entre uma fase e outra de Wittgenstein. Enquanto no TLP o que possibilitava o sentido de uma proposição era a isomorfia entre a forma lógica do mundo e da linguagem, nas IF Wittgenstein irá abandonar a ideia de forma lógica para dar lugar ao conceito de jogos de linguagem. Com essa mudança, ele resolve um problema que poderíamos encontrar no TLP.

Quando defendia a existência de uma forma lógica oculta na linguagem, Wittgenstein tinha como pressuposto que as inúmeras proposições da linguagem se relacionavam com o mundo do mesmo modo, a saber, por meio de uma relação de correspondência: toda relação com sentido deve se referir a um fato do mundo. Mais especificamente, ele apenas teria levado em conta a linguagem em seu uso referencial, isto é, os termos da proposição denotando objetos no mundo. De acordo com Grayling (2002, p. 72), Wittgenstein comete esse deslize na medida em que o TLP simplifica em demasia e distorce a linguagem.

Esse deslize de tratar a linguagem apenas em sua função referencial não é exclusivo de Wittgenstein. Na verdade, no decorrer da tradição filosófica, podemos encontrar inúmeros representantes dessa perspectiva. Wittgenstein inicia as IF analisando um trecho da obra *As Confissões* de Agostinho, pensador que, como ele, também teria reduzido o funcionamento da linguagem ao seu aspecto referencial.

No entanto, algumas ideias do TLP permanecem nesta fase posterior, sendo desenvolvidas a partir de outra perspectiva. Por exemplo, um primeiro ponto que podemos destacar é a sua separação entre filosofia e ciência. O filósofo continua não podendo confundir a sua tarefa com aquela da ciência. Conforme Buchholz (2009, p. 112), “a principal diferença que Wittgenstein vê agora entre filosofia e ciência consiste em que a ciência procede de forma *explicativa*, enquanto que a filosofia seria uma

⁴⁶ Wittgenstein. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1999, p. 26.

atividade *descritiva*". Em relação à diferença entre explicar e descrever, Buchholz (2009, p. 112) afirma o seguinte:

Wittgenstein precisa o caráter explicativo da ciência no sentido de que ela serviria para interpretar a realidade; a Filosofia, ao contrário, descreveria meramente diversas possibilidades de ver a realidade: Enquanto a Ciência pararia na esfera do real e do provável, a Filosofia se movimentaria, portanto, na esfera do possível.

Segundo Buchholz (2009, p. 113), um exemplo que demonstra a diferença entre o procedimento explicativo e o descritivo pode ser encontrado no artigo *Logische und psychologische Aspekte der Sprachbetrachtung* (Aspectos lógicos e psicológicos da consideração da linguagem) de Friedrich Waismann⁴⁷. De acordo com o exemplo oferecido por Waismann, caso alguém perguntasse a um maquinista porque ele parou o trem num determinado local, o maquinista poderia reagir de duas maneiras. Ele poderia simplesmente responder que o sinal da ferrovia está vermelho, sem dar maiores explicações. Entretanto, poderia também responder que o sinal vermelho desencadeou nele uma reação psicológica (dando detalhes de como essa reação ocorre) e, por conseguinte, sua resposta imediata foi o acionamento do freio. Buchholz (2009, p. 113) comenta, desta forma, o exemplo elaborado por Waismann:

A primeira resposta seria, no sentido de Wittgenstein, meramente descritiva, a segunda, ao contrário, explicativa. O que interessaria ao filósofo seria única e exclusivamente a primeira espécie de resposta. Ele desejaria apenas descrever *como* a linguagem funcionaria a fim de evitar equívocos e conclusões falsas. A pergunta pelo *porquê* de a linguagem funcionar assim não teria importância para ele.

Essa distinção nos leva a outro ponto de continuidade entre as duas fases de Wittgenstein. A filosofia continua como um trabalho de esclarecimento da linguagem e os problemas filosóficos surgem por causa da má compreensão sobre o seu funcionamento. Todavia, como já foi mencionado, Wittgenstein não defende mais a ideia de que exista uma forma lógica por trás da linguagem cotidiana. Portanto, o esclarecimento proposto na segunda fase não tem o objetivo de desvendar o que estaria oculto, mas mostrar as regras de seu funcionamento em sua diversidade de usos. Aliás, criticar a visão de uma essência da linguagem é um dos objetivos das IF.

⁴⁷ Friedrich Waismann (1896-1959) foi matemático e filósofo. Entre os anos de 1926 e 1936, teve inúmeras discussões com Wittgenstein sobre a filosofia da matemática e da linguagem.

Se por um lado a origem dos problemas filosóficos continua sendo a má compreensão da linguagem, por outro lado, o tratamento dado a esse problema mudou bastante. É comum encontrarmos nas IF expressões que descrevem os problemas filosóficos como ilusões do pensamento ou até mesmo como uma doença que precisa ser curada.

Nesse sentido – de encarar os problemas filosóficos como uma ilusão ou doença – o trabalho do filósofo pode ser chamado de terapêutico. Na medida em que os problemas são ilusões, eles são falsos problemas. Esses problemas são dissolvidos quando descrevemos os diferentes usos da linguagem envolvidos na formulação do problema. A cura, por sua vez, é resultado desta descrição.

Retomando a distinção entre filosofia e ciência, o trabalho do filósofo leva à dissolução do problema por meio da descrição das regras que seguimos na aplicação das palavras da linguagem, sem a preocupação de explicar o seu funcionamento. Dado o caráter terapêutico e a importância desse procedimento para a filosofia de Wittgenstein, já é comum entre os seus comentadores a expressão “Terapia Wittgensteiniana”. É sobre ela que iremos comentar na próxima seção.

2.3 A Terapia Wittgensteiniana como um trabalho sobre a vontade

Embora a origem dos problemas filosóficos esteja na má compreensão da linguagem, podemos cometer equívocos diversos que levam a essa incompreensão. Spaniol (1989), sem a pretensão de expor um quadro completo da temática, apresenta alguns fatores que atuam nessa incompreensão, a saber: a analogia, a dieta unilateral e a falta de visão panorâmica.

Wittgenstein comenta de analogia quando ele fala de “mal-entendidos que concernem ao uso de palavras; provocados entre outras coisas, por certas analogias entre as formas de expressão em diferentes domínios de nossa linguagem” (IF, § 90). De acordo com Spaniol (1989, p. 95), para entendermos o que Wittgenstein quer dizer com analogias, devemos conhecer a distinção que esse filósofo faz entre “gramática superficial” e “gramática profunda”.

Como é frequente na obra de Wittgenstein, ele não oferece uma definição precisa dos conceitos que utiliza. Todavia, essa distinção entre gramática superficial e profunda fica mais clara quando observamos as críticas de Wittgenstein às

confusões geradas pela expressão “ter em mente” (meinen⁴⁸), ou mesmo no uso da palavra “pensar”. Ao voltarmos a nossa atenção para a forma verbal, essa palavra, “pensar”, é bastante similar a outros verbos como “dizer”, “caminhar” e “comer”. Dito de outro modo, no nível da gramática superficial existe a analogia entre esses verbos, entretanto, o equívoco ocorre quando essa analogia é estendida também para a gramática profunda. No caso específico de “pensar”, dado a sua semelhança com verbos como “dizer” e pelo fato de verbos desse tipo descreverem processos físicos, somos levados a concluir que “pensar” também estaria descrevendo um processo. Porém, ao invés de ser um processo físico, seria interno e mental. Isso porque “do paralelismo ‘superficial’ passa-se facilmente ao paralelismo ‘profundo’” (SPANIOL, 1989, p. 96).

Pode ocorrer também de nos depararmos com sentenças sintaxicamente corretas, mas que não possuem conteúdo nenhum. O motivo de isso ocorrer é o mesmo já destacado acima: a semelhança em sua gramática superficial nos induz a esse equívoco. Um exemplo dessa situação é dado pelo próprio Wittgenstein, quando ele afirma: “O número de meus amigos é n , e $n^2 + 2n + 2 = 0$ ” (IF, § 513). Desta forma, Spaniol (1989, p. 98) explica esse exemplo:

Também aqui temos uma frase gramaticalmente correta, e parece-nos que podemos pensar algo com ela. Mas se considerarmos sua aplicação, veremos que ela não tem sentido porque o resultado da equação é um número irreal. O que nos engana, tanto nesse caso como no anterior, é o fato de a ‘gramática superficial’ destas frases assemelhar-se à de tantas outras que possuem sentido.

Outro modo que a analogia aparece influenciando o nosso pensamento é quando pensamos que a linguagem em sua totalidade é sempre referencial. Mencionamos anteriormente que Wittgenstein inicia as IF analisando um trecho de *Confissões* de Agostinho por ele ter sido adepto dessa perspectiva sobre a linguagem e que o próprio Wittgenstein também considerava a linguagem do mesmo modo à

⁴⁸ O termo “meinen” na obra de Wittgenstein é de tradução complicada, pois ao se optar por uma tradução, perde-se parte do significado que o termo em alemão possui. De acordo com Bruni (1999, p. 23), em nota do tradutor para a versão de *Investigações Filosóficas* para o português, o termo “meinen” propriamente significa “pretender dar ao que se diz uma determinada significação”. Ao longo da obra, a tradução mais utilizada por Bruni é “ter em mente”. Essa também é a opção adotada por Spaniol ao analisar a obra de Wittgenstein. Consideramos aqui que o conceito de “pensamento” se aproxima da expressão “ter em mente”, tendo em vista esclarecer o tipo de confusão que se incorre ao se generalizar o uso de conceitos descritivos de processos físicos, estendendo-o aos conceitos psicológicos.

época do TLP. Nesse ponto podemos entender melhor porque essa perspectiva sobre a linguagem é atraente.

Grande parte de nossos substantivos fazem referência a objetos. É o caso de “livro”, “faca”, entre muitos outros. De modo semelhante, muitos verbos como “correr”, “pular”, “falar” etc. fazem referência a ações. Conforme Spaniol (1989, p. 99), ao generalizarmos esses casos “somos inclinados a interpretar todos os verbos da mesma forma, isto é, como referência a atos, ou processos, e todos os substantivos como designação de objetos”.

Passemos então da analogia para a dieta unilateral. Encontramos nesses dois modos de se equivocar quanto à linguagem duas faces da mesma moeda, isto é, são dois fatores que se reforçam. Por este motivo, continuaremos com a análise sobre substantivos e verbos. Nossa intenção é destacar como o processo de generalização apontando acima é reforçado pela dieta unilateral. Mas de início, vamos retomar o que Wittgenstein afirma sobre a dieta unilateral. Nas IF (§ 593), Wittgenstein afirma que “Uma causa principal das doenças filosóficas – dieta unilateral: alimentamos nosso pensamento apenas com uma espécie de exemplos”. Essa espécie de exemplos de que fala Wittgenstein é exatamente aquele tipo de exemplo que reforça o nosso modo de pensar, tornando assim mais difícil perceber o equívoco que cometemos. Como veremos mais adiante, fará parte da terapia filosófica o movimento oposto, ou seja, buscar exatamente aquele tipo de exemplo que contradiz uma generalização feita.

Retomando o exemplo dos substantivos e verbos, ao se pensar que todo substantivo denota um objeto, temos a tendência de prestar atenção naqueles substantivos que justificam esse pensamento. Quando lidamos com um caso que iria refutar essa visão – como é o caso do substantivo “tempo” – por analogia, somos levados a pensar que essa palavra deve denotar algo também, criando com isso falsos problemas filosóficos sobre o que seria o tempo e a sua essência, por exemplo.

Assim como Wittgenstein indica que a dieta unilateral é a causa da incompreensão que temos sobre o funcionamento da linguagem, uma afirmação semelhante é feita, todavia, em relação a falta de visão panorâmica:

Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras. – Falta caráter panorâmico à nossa gramática. – A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em ‘ver conexões’. (WITTGENSTEIN, IF §122).

Compreender o que Wittgenstein chama de falta de visão panorâmica fica mais fácil após entendermos o conceito de “jogos de linguagem” criado por esse filósofo. Mais uma vez, é à luz do que se pretendia no TLP que poderemos entender o pensamento posterior de Wittgenstein. Se em sua primeira obra Wittgenstein pretendia mostrar a essência da linguagem, isto é, o modo geral pelo qual a linguagem se relaciona com o mundo, nas IF Wittgenstein coloca em cheque a busca por essa essência. Para mostrar que essa busca pela essência da linguagem é indevida, Wittgenstein – e aqui encontramos um breve exemplo de como funciona a terapia filosófica – não se preocupa em pensar como a linguagem deveria funcionar, mas olha para os usos que efetivamente fazemos da linguagem.

De acordo com a concepção de linguagem que podemos encontrar em Agostinho, as palavras ganham sentido ao denotarem objetos. As frases seriam a junção dessas palavras, sendo verdadeiras aquelas que fazem referência àquilo que ocorre e falsas caso não ocorra. Segundo Wittgenstein, temos nessa ideia uma determinada essência da linguagem, segundo a qual “cada palavra tem um significado. Esta significação é agregada à palavra. É o objeto que a palavra substitui”. A partir dessa concepção de linguagem, o aprendizado das palavras se daria de maneira ostensiva, isto é, por meio da apresentação do objeto cuja palavra ensinada faz referência. Portanto, se é a palavra “cadeira” que está sendo ensinada, a sua aprendizagem ocorre por meio da fala dessa palavra enquanto se aponta e indica o objeto. Além de apenas ser repetida a palavra enquanto se aponta, podem ser utilizadas frases como “isto é uma cadeira” ou “este objeto chama cadeira”.

A primeira crítica que Wittgenstein faz a Agostinho, ao apresentar essa concepção de linguagem, aponta que o filósofo cristão não estaria levando em conta as diferentes espécies de palavras. A sua atenção estaria centrada primeiramente em substantivos e nomes, sem contemplar os restantes tipos de palavras como as que descrevem atividades e qualidades.

Wittgenstein sugere – como diversas vezes ele irá fazer nas IF – uma situação hipotética para analisar como se daria o funcionamento da linguagem. Na descrição oferecida por Wittgenstein, alguém sai para fazer compras e entrega para o vendedor um papel no qual está escrito “cinco maçãs vermelhas”. O vendedor, ao receber esse pedido, reage deste modo:

Esse abre o caixote sobre o qual encontra-se o signo “maças”, depois, procura numa tabela a palavra “vermelho” e encontra na frente desta um modelo da cor, a seguir, enuncia a série dos numerais – suponho que a saiba de cor – até a palavra “cinco” e a cada numeral tira do caixote uma maçã da cor do modelo. – Assim, e de modo semelhante, opera-se com palavras. (WITTGENSTEIN, IF, §1).

Mesmo neste caso aparentemente simples, vemos as palavras sendo utilizadas de modo bastante diverso. Enquanto no caso da palavra “maçã” podemos explicar o seu significado por meio do uso referencial da linguagem, nos casos das palavras “vermelho” e “cinco” o mesmo uso não ocorre. A palavra “vermelho” não faz referência a um objeto, mas a uma qualidade que os objetos podem possuir. Por conseguinte, o seu significado não se dá do mesmo modo que a palavra “maçã”.

Quando Agostinho de Hipona acreditava explicar a linguagem em sua totalidade, na verdade, ele estava explicando apenas uma parcela de tudo aquilo que chamamos de linguagem. Seu erro estaria em generalizar ao tomar como gerais algumas características que só fariam parte de alguns grupos de palavras. Wittgenstein compara a linguagem com jogos. Nesse sentido, definir a linguagem como o conjunto de palavras que fazem referências a objetos seria semelhante a definir jogos afirmando que jogar consiste em empurrar coisas, segundo certas regras, numa superfície. Com essa definição estaríamos apenas definindo um tipo de jogos, os de tabuleiro.

A aproximação feita por Wittgenstein entre os conceitos de linguagem e jogo é esclarecedora, pois se tentarmos definir precisamente o que é um jogo, isto é, apontar aquelas características presentes em tudo aquilo que chamamos de jogo, não teremos sucesso em nossa investigação. Perceberemos, após observarmos o uso que fazemos dessa palavra, ou seja, em quais contextos ela é aplicada, que algumas características estarão presentes em alguns jogos, mas não em outros, não existindo aquela característica que esteja presente em todos eles. Wittgenstein irá chamar de semelhanças essas características que aparecem em alguns grupos, todavia, desaparecem em outros. De tal modo que “vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor” (IF, §66). Essas semelhanças serão chamadas por Wittgenstein de semelhanças de família.

Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “semelhanças de família”; pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes

semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o andar, o temperamento etc, etc. – E digo: os “jogos” formam uma família. (WITTGENSTEIN, IF, § 67).

O mesmo ocorre em relação à linguagem. Não existe essa característica que possa ser identificada como a essência da linguagem ou da proposição como o próprio Wittgenstein tentara fazer a época do TLP. A linguagem, em seus diversos usos e regras de funcionamento, é múltipla, havendo apenas semelhanças entre elas.

Em vez de indicar algo que é comum a tudo aquilo que chamamos de linguagem, digo que não há uma coisa comum a esses fenômenos, em virtude da qual empregamos para todos a mesma palavra, - mas sim que estão aparentados uns com os outros de muitos modos diferentes. E por causa desse parentesco ou desses parentescos, chamamo-los todos de linguagens. (WITTGENSTEIN, IF, §65)

A linguagem é múltipla. Nesse sentido, Wittgenstein irá dizer que existem inúmeros jogos de linguagem. Em nenhum trecho das IF, o filósofo austríaco oferece uma definição precisa do que entende por esse conceito. No entanto, essa é uma atitude recorrente na segunda fase de Wittgenstein. É exatamente para abarcar a diversidade de sentidos que um conceito possui que Wittgenstein se recusa a dar uma definição que limite a priori os usos possíveis de uma palavra.

Para Frege, filósofo e matemático contemporâneo de Wittgenstein, um conceito não pode ser vago e impreciso, havendo na linguagem cotidiana uma vagueza que precisaria ser eliminada. Embora Wittgenstein, à época do TLP, tenha defendido algo semelhante em relação à precisão da linguagem, nas IF ele critica a tese de Frege. Wittgenstein compara a vagueza de um conceito com a nitidez de uma fotografia.

Mas, um conceito impreciso é realmente um conceito?” – uma fotografia pouco nítida é realmente a imagem de uma pessoa? Sim, pode-se substituir com vantagem uma imagem pouco nítida por uma nítida? Não é a imagem pouco nítida justamente aquela de que, com frequência, precisamos? (WITTGENSTEIN, IF, §71).

Se o conceito é impreciso, de que modo podemos trabalhar com ele, ou melhor, de que modo ele pode ser explicado à uma pessoa que ainda não o compreende? Retomando mais uma vez o paralelo antes feito com o conceito de jogo, Wittgenstein se atribuiu uma questão bem parecida, sendo ela, de que modo podemos explicar a alguém o que é um jogo? Tal foi a sua resposta: “Creio que lhe descreveríamos jogos, e poderíamos acrescentar à descrição: ‘isto e outras coisas semelhantes chamamos

de ‘jogos’” (IF, §69). Reformulando a resposta de Wittgenstein, podemos dizer que a explicação do conceito ocorre por meio de exemplos. Como veremos na próxima seção, a exemplificação é um elemento importante na terapia filosófica proposta por Wittgenstein.

Do mesmo modo que Wittgenstein não define o conceito de jogo, todavia, oferece exemplos para esclarecer esse conceito, algo semelhante ocorre em relação ao conceito de jogos de linguagem. Ao longo das IF, diversos exemplos aparecem, em particular, em IF §23, Wittgenstein apresenta uma lista de diferentes jogos de linguagem.

Imagine a multiplicidade dos jogos de linguagem por meio destes exemplos e outros:

Comandar, e agir segundo comandos –
 Descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas –
 Produzir um objeto segundo uma descrição (desenho) –
 Relatar um acontecimento –
 Conjeturar sobre o acontecimento –
 Expor uma hipótese e prová-la –
 Apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas –
 Inventar uma história; ler –
 Representar teatro –
 Cantar uma cantiga de roda –
 Resolver enigmas –
 Fazer uma anedota; contar –
 Resolver um exemplo de cálculo aplicado –
 Traduzir de uma língua para outra –
 Pedir, agradecer, maldizer, saudar, orar.⁴⁹

Como podemos constatar, a lista é extensa e ela poderia se prolongar indefinidamente. Isso porque a linguagem é bem dinâmica, com jogos de linguagem surgindo, sendo modificados e desaparecendo no decorrer do tempo.

Neste ponto da discussão, podemos voltar ao tópico da falta de visão panorâmica como uma fonte principal da má compreensão da linguagem. Grosso modo, a falta de visão panorâmica é a anulação dessa multiplicidade da linguagem apresentada nos parágrafos anteriores. É a incapacidade de perceber, ou a recusa em reconhecer, os diversos e diferentes usos que podem ser feitos da linguagem.

Ao apresentarmos as principais causas da má compreensão da linguagem, de certa forma, já nos aproximamos daquilo que nos ajuda a evitar os mal-entendidos

⁴⁹ Wittgenstein. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1999, p. 35.

apresentados. A despeito disso, a próxima seção será dedicada para aprofundarmos a compreensão de algumas características da terapia filosófica.

Na medida em que a terapia filosófica aparece para desfazer os mal-entendidos que ocorrem com a linguagem, podemos ser levados a concluir que a terapia filosófica possui uma função puramente negativa, isto é, a função de prevenir os problemas já citados nessa seção. Entretanto, a terapia filosófica possui sim uma função positiva, a qual também será apresentada na seção seguinte.

2.4 A função positiva da terapia wittgensteiniana

Apresentadas as principais causas dos problemas filosóficos que ocasionam os mal-entendidos da linguagem, pretendemos nessa etapa do nosso trabalho apresentar algumas características da terapia filosófica, todavia, uma ressalva inicial precisa ser feita. Se as causas para os problemas filosóficos são diversas, com cada um deles possuindo as suas peculiaridades, o tratamento dado pela terapia filosófica também será diverso. Por conseguinte, a terapia wittgensteiniana não possui um método único. De acordo com Moreno (2005, p. 84), o próprio Wittgenstein insistia na ideia de que não há um método único:

Wittgenstein insiste na ideia de que a filosofia terapêutica não possui um método, mas diferentes métodos que serão desenvolvidos em função do tratamento a ser realizado, isto é, da dificuldade da doença encontrada.

Ideia semelhante é apresentada mais adiante por Moreno (2005, p. 263), quando é destacada a ausência de um procedimento-padrão para a terapia:

A terapia procura um caminho a partir de cada dificuldade conceitual, em sua peculiaridade, jamais propondo um procedimento-padrão – o que a aproxima da relação clínica entre médico e paciente, em que cada dificuldade requer um tratamento específico.

Feita essa ressalva inicial, outro ponto, não menos importante e que também precisa ser destacado, está relacionado aos resultados da terapia filosófica. Se o problema a ser resolvido pela terapia filosófica está na má compreensão da linguagem, podemos ser levados a pensar que existe um uso incorreto da linguagem e que a terapia iria mostrar como resultado o uso correto a ser feito. No entanto, como bem destaca Moreno (1993, p. 39), a terapia filosófica não pode ser confundida com

o antigo projeto ideográfico de aperfeiçoamento da linguagem. Isso porque “os resultados da terapia filosófica em nada mudam as expressões linguísticas e, ainda menos, os fatos. Mudam apenas nosso pensamento a respeito da significação” (MORENO, 1993, p. 40). É por manter a linguagem intacta, sem visar o que seria a sua correção ou aperfeiçoamento, que Wittgenstein (IF, §124) irá afirmar que a filosofia deixa tudo como está:

A filosofia não deve, de modo algum, tocar no uso efetivo da linguagem; em último caso, pode apenas descrevê-lo.
Pois também não pode fundamentá-lo.
A filosofia deixa tudo como está.⁵⁰

Os problemas filosóficos decorrem da má compreensão da linguagem, como já foi destacado em outros pontos do trabalho, entretanto, se a terapia tem como alvo a cura do pensamento e não da linguagem, o que exatamente precisa ser curado no pensamento? Como também já destacamos, a terapia não tem como objetivo apontar o uso correto da linguagem, por conseguinte, o pensamento não é curado – e a má compreensão desfeita – com o saber que indicaria o funcionamento da linguagem. A terapia filosófica tem como alvo o pensamento dogmático perante a linguagem. Por pensamento dogmático entendemos a ideia ou tese de que a linguagem funciona apenas de um modo específico e que esse funcionamento da linguagem está assentado em bases empíricas e necessárias. O pensamento dogmático também aparece na recusa de encarar a linguagem de outro modo, por exemplo, em seu aspecto convencional.

Ao não propor teses de como a linguagem deve ser utilizada, Wittgenstein evita cair no dogmatismo, o qual a sua filosofia pretende combater, inclusive, a autoterapia, isto é, a cura e a prevenção do pensamento dogmático no próprio filósofo é um passo fundamental da terapia filosófica. Isso porque, conforme Moreno (2009, p. 145), “o próprio terapeuta deve ser o seu primeiro paciente”⁵¹.

⁵⁰ Wittgenstein. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1999, p. 67.

⁵¹ Na visão de alguns comentadores de Wittgenstein, as *Investigações Filosóficas*, no modo como foi escrita, pode ser encarada como um processo de autoterapia de Wittgenstein, e de terapia do leitor o qual acompanha a investigação proposta pelo filósofo. Sobre esta discussão, cf.: Moreno (2009, p. 142-143), como também Spaniol (1989, p. 134-135).

A terapia filosófica, enquanto combate ao pensamento dogmático, é um trabalho sobre a vontade. Em outras palavras, ela visa persuadir o seu interlocutor de que a linguagem pode ser pensada de modo diferente daquele ao qual está acostumado. Dito de outro modo, persuadir o interlocutor de que a sua concepção de linguagem, antes vista como fundamentada e necessária, está baseada em regras convencionais.

Embora o alvo da terapia filosófica seja o pensamento dogmático, a terapia não tem como objetivo mudar o pensamento de seu interlocutor, mas sim a sua vontade, pois, segundo Moreno (2005, p. 386), ela seria a causa interna do pensamento dogmático:

A terapia pretende mudar a vontade, mas não o pensamento, uma vez que é ela a causa interna do dogmatismo do pensamento. Este deverá livrar-se do pensamento dogmático, ainda que conservando os mesmos conteúdos, quando as justificações que apresentar tiverem sido relativizadas pelo tratamento terapêutico.

Cabe perguntar de que modo é feito esse tratamento de combate ao dogmatismo. Em outras palavras, como se dá a terapia filosófica proposta por Wittgenstein. Visto que não existe um método com regras precisas a serem seguidas, serão apresentadas duas técnicas que podem ser utilizadas de maneira geral, a saber: a descrição gramatical e a exemplificação.

Sobre a descrição, chegamos a comentar brevemente quando distinguimos a tarefa da filosofia e da ciência. Neste momento, iremos aprofundar o modo como a descrição gramatical contribui para a terapia filosófica. Em primeiro lugar, é importante notar que o conceito de “gramática” não pode ser confundido com o uso que fazemos dessa palavra na língua portuguesa. De acordo com Moreno (2005, p. 151), o conceito de “gramática” em Wittgenstein pode ser entendido desta forma:

Como o conjunto de uso que fazemos das palavras, que podem ser expressos sob a forma de um sistema de regra; uma vez cristalizados em regras e assim sistematizado, os usos das palavras esclarecem a significação dos conceitos e enunciados.

A descrição, portanto, é feita ao se destacarem os usos possíveis de um conceito em questão em seus variados contextos de aplicação. Quando somos influenciados por aquilo que Wittgenstein denominou de dieta unilateral, dentre os

inúmeros usos de um conceito, privilegiamos e ficamos presos a apenas um uso. No caso da concepção de linguagem adotada por Agostinho e também defendida por Wittgenstein no TLP, esse uso a ser privilegiado foi o uso referencial. Se lembrarmos da situação da compra de 5 maçãs vermelhas apresentadas por Wittgenstein nas IF, o filósofo descreveu o uso daquelas palavras sem colocar em questão o porquê de as utilizarmos daquela forma. Naquela descrição, Wittgenstein mostra – sem fazer uso de teorias – que aquelas palavras possuem sentido e são utilizadas sem a necessidade de algo ao qual fazem referência. Portanto, a descrição gramatical consegue direcionar a nossa atenção para algo que ainda não havíamos percebido, não porque aquilo estivera oculto todo esse tempo, mas porque fomos levados a ignorar por estarmos presos ao dogmatismo. Por isso, segundo Moreno (2005, p. 294-295), a descrição leva a um esclarecimento:

A descrição terapêutica deve conduzir, assim, segundo Wittgenstein, ao esclarecimento daquilo que nos aparece quando olhamos, sem a intermediação de qualquer teoria, para as ligações internas que nós próprios estabelecemos ao aplicar as palavras nos diversos contextos, isto é, quando despojamos o olhar para ver as analogias esquecidas, porque encobertas pelas interpretações teóricas e unilaterais.

Após o processo de descrição gramatical, podemos perceber que nem todas as proposições funcionam do mesmo modo. Mais do que isso, nem todas as proposições possuem a função de descrever algo empírico. Existem aquelas proposições que ao invés de serem uma descrição empírica, estabelecem normas de funcionamento da linguagem. As proposições que assumem essa função de normas são chamadas por Wittgenstein de proposições gramaticais. Portanto, de acordo com a Filosofia de Wittgenstein, podemos dizer que existem dois tipos de proposições: as empíricas e as gramaticais. Dado a semelhança entre os dois tipos de proposições, facilmente tomamos uma proposição empírica por uma proposição gramatical.

O problema em tomar uma proposição empírica por uma gramatical está na crença de que acreditamos estar descrevendo o mundo e obtendo um conhecimento verdadeiro sobre ele, quando na verdade nenhum conhecimento sobre o mundo está sendo obtido. Confusão semelhante é apresentada por Wittgenstein em sua obra *Da Certeza*, livro no qual ele apresenta a distinção entre conhecimento de um lado e certezas do outro. Essa distinção é bem semelhante a que fizemos entre proposições empíricas e gramaticais. Isso se deve ao fato de que os conhecimentos que temos

sobre o mundo são expressos por meio das proposições empíricas, enquanto o mesmo não ocorre com as nossas certezas.

Para entendermos melhor a distinção que é proposta por Wittgenstein, cabe destacarmos que somente em relação aos conhecimentos podemos considerá-los verdadeiros ou falsos, diferente das crenças que não podem ser encaradas deste modo. Por não serem verdadeiras ou falsas, as certezas não são passíveis de comprovação. Elas não são fundamentadas, mas sim servem como fundamentos para os conhecimentos, estes sim, passíveis de comprovação empírica.

Na visão de Wittgenstein, Moore foi alguém que cometeu esse erro de tomar uma certeza por conhecimento. Em um de seus artigos, o filósofo inglês pretende comprovar por meio de argumentos que a proposição “Esta é a minha mão” é verdadeira. Moore entra nessa discussão, pois ele pretende refutar a postura cética de que não podemos nunca alcançar um conhecimento confiável, nem mesmo sobre algo simples como ter o conhecimento sobre o nosso próprio corpo.

Wittgenstein não entra nessa discussão para se posicionar a favor dos céticos ou de Moore, mas exatamente para mostrar que está ocorrendo um equívoco no modo como a questão tem sido colocada. Dito de outro modo, Wittgenstein mostra o erro do cético em questionar tudo, inclusive as nossas certezas, enquanto mostra o erro de Moore ao tentar comprovar racionalmente o que – dado a sua própria natureza – não é cabível de comprovação. Portanto, os dois erram ao tomarem como um conhecimento algo que é uma certeza.

Wittgenstein, em sua obra *Da Certeza*, utiliza várias técnicas para mostrar o erro cometido por Moore. Entre elas, a descrição gramatical que estávamos comentando nos parágrafos anteriores. No caso específico da discussão com Moore, a palavra alvo da descrição gramatical é o termo “Saber”, ou seja, é analisado o modo como utilizamos essa palavra e em quais contextos.

Além da descrição gramatical, outra “técnica” bastante utilizada por Wittgenstein durante a sua terapia filosófica é a exemplificação. Ela é utilizada em resposta à dieta unilateral que, como devemos lembrar, ocorre quando restringimos o uso de um conceito – portanto o seu significado – apenas em uma das suas inúmeras aplicações. A exemplificação, por conseguinte, mostra e torna evidente um uso diferente daquele que até então era feito.

A exemplificação é bastante útil em resposta à tese de uma essência rígida da linguagem ou de um conceito. Quando se fala em essência de um conceito, por

exemplo, existe como pressuposto a crença de que há algo em comum entre todos os usos possíveis daquele conceito. Definir um conceito seria apontar essa essência. Como já vimos, Wittgenstein não concorda com a concepção de uma essência da linguagem. Em seu lugar, aparece o conceito de semelhanças de família.

A exemplificação consiste em encontrarmos um uso legítimo de um conceito, isto é, um uso que tem sido feito em nossa linguagem cotidiana, o qual vai de encontro com a definição colocada como norma. No entanto, cabe destacar que em diversos momentos Wittgenstein inventa exemplos de usos possíveis. Isso ocorre, por exemplo, quando ele imagina uma linguagem primitiva como a que encontramos no início das *Investigações Filosóficas*. Devemos lembrar que ao buscar esses exemplos fictícios, Wittgenstein não tem a intenção de mudar os usos que fazemos da linguagem, mas apontar para um aspecto dela que até então estava sendo ignorando. Com isso, causando diversas confusões linguísticas.

Uma consequência da descrição gramatical e da exemplificação é o reconhecimento da multiplicidade de usos que podemos fazer dos conceitos, por conseguinte, alcançamos aquilo que Wittgenstein chama de visão panorâmica. Percebemos que a linguagem é muito mais diversa e múltipla do que esperávamos e que ela está assentada em fundamentos de natureza convencional.

Após o que foi apresentado até aqui – e na medida em que a terapia filosófica não propõe teses - podemos ser levados a pensar que a terapia filosófica teria apenas uma função negativa, a qual seria conseguir evitar os equívocos linguísticos discutidos até o momento. Entretanto, uma função positiva da terapia filosófica pode ser identificada e ela está relacionada com a vontade e a dissolução de teses dogmáticas sobre a linguagem, teses essas que nos impedem de ver a multiplicidade de usos que ela possui.

Até aqui pensamos como a terapia filosófica de Wittgenstein se dá de um modo geral. Porém, cabe pensarmos agora de que forma a terapia e as reflexões do filósofo austríaco podem contribuir para as discussões feitas no campo educacional. Responder essa questão será o objetivo da nossa próxima seção.

2.5 A terapia filosófica no campo educacional

Vimos em outra seção que o Wittgenstein não é um autor bastante discutido pelos filósofos da educação. Isso em comparação com outros filósofos como Kant,

Dewey, Rousseau e Foucault. Mesmo assim, podemos encontrar no Brasil e no exterior trabalho de pesquisadores que pensam a educação a partir da filosofia de Wittgenstein. De que modo isso ocorre quando é feito?

Trabalho recente sobre o uso da terapia filosófica no campo educacional é o artigo *A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional*⁵² escrito por Gottschalk, pesquisadora que nos últimos 15 anos tem seguido uma linha de pesquisa de inspiração wittgensteiniana para refletir sobre conceitos educacionais fundamentais.

Toda didática tem como pressuposto uma determinada epistemologia, isto é, o modo como um professor ensina é influenciado – implícita ou explicitamente – por uma teoria que explica o modo como podemos conhecer aquilo que está sendo ensinado. No interior dessas teorias epistemológicas sobre o ensino, podemos encontrar inúmeros conceitos como o de “conhecimento”, “saber”, “avaliação”, entre outros.

Segundo Gottschalk (2015, p. 301), esses conceitos têm sido interpretados de maneiras diversas, causando confusões e equívocos nas práticas pedagógicas, sendo que essas confusões se devem “ao fato destes conceitos serem usados dogmaticamente no interior de teorias do conhecimento ancoradas, por sua vez, em uma concepção referencial da linguagem”.

Na filosofia analítica também há a intenção de clarificar conceitos educacionais e evitar equívocos linguísticos. Porém, não devemos confundir o trabalho dos filósofos analíticos com o que é proposto pela terapia filosófica. De acordo com Gottschalk (2015, p. 303), entre os filósofos analíticos existe a crença de que por meio da análise linguística os conceitos educacionais possam ser fundamentados:

Há uma tendência crescente dos analíticos em transformar a filosofia da educação numa disciplina que vai se afastando das grandes tradições do pensamento. Paira sobre eles a ilusão de que suas análises conceituais prescindem em última instância da história da filosofia, como se as questões educacionais existissem por si, esperando apenas o trabalho minucioso do analítico para que sejam exaustivamente solucionadas e bem fundamentadas.

⁵² GOTTSCHALK, C. M. *A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional*. IXTLI Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, v. 2, 4, p. 299-315, 2015.

Conforme Gottschalk (2015, p. 303), no caso da perspectiva terapêutica, por sua vez, não haveria um sentido privilegiado dos sentidos a ser desvendado e a história da filosofia não deve ser ignorada. Isto porque:

As grandes questões filosóficas da educação já foram levantadas pela filosofia ocidental em sua origem, e ao longo de suas sucessivas tradições críticas foram retomadas sob diferentes aspectos, resultando hoje em um panorama complexo de concepções sobre a ação educacional, inter-relacionadas em maior ou menor grau.

Da mesma forma que os equívocos apresentados na seção anterior também podem estar presentes no interior de teorias pedagógicas, as mesmas técnicas – descrição gramatical e a exemplificação – também podem ser utilizadas quando pretendemos utilizar a terapia filosófica no campo educacional.

Em relação ao modo como a terapia filosófica funciona, Gottschalk (2015, p. 307) ressalta a importância da descrição gramatical com o objetivo de realizar a dissolução das teses que têm causado as confusões de natureza conceitual:

Ao descrever as regras que seguimos ao aplicar as palavras em contextos específicos, relativiza usos dogmáticos de nossos conceitos e, conseqüentemente, confusões de natureza conceitual são dissolvidas.

Os mesmos equívocos linguísticos que foram apresentados na seção anterior podem ser cometidos no interior de teorias pedagógicas: podemos acreditar que estamos descrevendo estritamente por meio de proposições empíricas o modo como a aprendizagem se dá no aluno, quando na verdade estamos lidando também com proposições gramaticais. Podemos – devido à visão referencial da linguagem – acreditar que pelo fato de existir um conceito que representa um saber ou uma competência, esse saber possa ser avaliado associando-o a um valor absoluto, mensurando-o quantitativamente. Podemos também cometer o erro de pensar que conteúdos diferentes podem ser aprendidos da mesma forma, pelo fato de serem gramaticalmente semelhantes. Assim como podemos tentar ensinar certezas do mesmo modo como os conhecimentos são ensinados.

Em nosso trabalho, lidaremos mais profundamente com o último equívoco, embora os outros também apareçam de maneira indireta. Isso porque, como veremos mais adiante, o principal equívoco que acreditamos estar presente na EDH é tratar a sua aprendizagem como se fosse mais um conteúdo a ser ensinado na grade

curricular, utilizando-se da mesma didática e metodologia que é utilizada com outros temas.

Antes de abordarmos os equívocos específicos que podem ocorrer na EDH, gostaríamos de expor em detalhes o modo como a discussão ética está presente na filosofia de Wittgenstein, pois a compreensão desse tema irá auxiliar na discussão que será feita sobre os equívocos, na medida em que a EDH é uma formação ética.

3. A ÉTICA NA FILOSOFIA DE WITTGENSTEIN

3.1 A ética no *Tractatus lógico-philosophicus*

A ética é tratada de maneira inusitada por Wittgenstein em sua obra *Tractatus lógico-philosophicus*. Isto porque diferente de outros livros de ética que têm como escopo discutir os fundamentos dos princípios éticos, qual é a natureza do bem e como devemos viver, Wittgenstein, em sua primeira fase, propõe um silêncio em relação às questões éticas. Devemos recordar que Wittgenstein nessa obra pretende mostrar os limites da linguagem, isto é, o que pode ou não ser dito com sentido. As proposições da ética, assim como as da Filosofia, entrariam nessa categoria daquilo que não pode ser dito.

Cabe nesse tópico aprofundarmos o porquê haveria essa restrição em relação às proposições da ética. Entretanto, já podemos adiantar que essas proposições entram na categoria do que não pode ser dito porque elas são absurdas e sem sentido. Por isso, elas podem ser consideradas pseudoproposições. Não são proposições reais, mas a tentativa de dizer algo que vai além do que pode ser expressado pela linguagem.

Para entendermos o porquê de as proposições da ética não terem sentido nessa primeira fase de Wittgenstein, é necessário compreendermos anteriormente quais seriam os requisitos mínimos para que qualquer proposição possa ter sentido⁵³. De acordo com Wittgenstein: “O mundo é a totalidade dos fatos”⁵⁴, sendo que os fatos, por sua vez, são estados de coisas. Por estado de coisas, Wittgenstein entende ser a ligação de objetos⁵⁵. Portanto, temos da totalidade dos fatos aos objetos o modo como o mundo está constituído para Wittgenstein, sendo o objeto (ou coisa) o elemento mais simples que compõe o mundo.

Uma análise semelhante é feita por Wittgenstein em relação à linguagem, de tal forma que para cada elemento que compõe o mundo, exista o seu correspondente na linguagem. Enquanto o elemento mais simples no mundo é o objeto, o seu correspondente na linguagem seria o nome. Na medida em que os nomes estão

⁵³ Essa questão foi respondida sem o devido aprofundamento na seção **1.2 A filosofia como resolução de problemas de natureza linguística**. Nesta seção detalharemos melhor qual a concepção de mundo e linguagem para Wittgenstein e como os dois se relacionam.

⁵⁴ WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Lógico-Philosophicus*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 55.

⁵⁵ Idem, *Ibidem*.

encadeados, eles formam proposições elementares⁵⁶. As proposições complexas são formadas por proposições elementares. Da mesma forma que o mundo é a totalidade dos fatos, Wittgenstein afirma que “a totalidade das proposições é a linguagem”⁵⁷.

A linguagem se relaciona com o mundo na medida em que “a proposição é uma figuração da realidade. A proposição é modelo da realidade tal como a pensamos”⁵⁸. Dito de outro modo, a proposição descreve um estado de coisas possível. Grayling (2002, p. 55), sobre este ponto, afirma:

Para Wittgenstein, quando pensamos em alguma coisa no mundo – um fato – nosso pensamento é uma figuração lógica desse fato e, como as proposições são expressões de pensamentos, as proposições são elas mesmas figurações de fatos.

Para que a figuração ocorra, deve haver algo de idêntico entre linguagem e mundo. Essa identidade é encontrada na estrutura que linguagem e mundo compartilham. Wittgenstein chama essa estrutura de *forma lógica* ou *forma de figuração*:

2.151 A forma de figuração é a possibilidade de que as coisas estejam umas para as outras tal como os elementos da figuração.

2.161 Na figuração e no figurado deve haver algo de idêntico, a fim de que um possa ser, de modo geral, uma figuração do outro.

2.17 O que a figuração deve ter em comum com a realidade para poder figurá-la à sua maneira – correta ou falsamente – é sua forma de figuração.

Para exemplificar a relação entre linguagem e mundo, Wittgenstein faz uma analogia com a escrita musical, na qual há semelhanças entre as notas escritas e tocadas:

4.014 O disco da vitrola, o pensamento e a escrita musicais, as ondas sonoras estão uns em relação aos outros no mesmo relacionamento existente entre a linguagem e o mundo. A todos é comum a construção lógica.

De acordo com Segatto (2011, p. 25), nos Cadernos de notas de Wittgenstein podemos encontrar outras analogias utilizadas para representar a relação entre

⁵⁶ WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Lógico-Philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968, p. 82.

⁵⁷ Idem, ibidem, p. 70.

⁵⁸ Idem, ibidem, p. 71.

linguagem e mundo. Por exemplo, em trecho redigido no dia 29 de Setembro de 1914, Wittgenstein compara a proposição com uma maquete que foi utilizada no julgamento de um acidente automobilístico, de tal forma que os objetos na maquete estariam organizados de forma semelhante ao fato ocorrido⁵⁹.

Conforme essa concepção de linguagem apresentada até aqui, somente as proposições empíricas, isto é, aquelas que descrevem fatos, teriam sentido. Isto porque as proposições da ética seriam juízos de valor absoluto e não juízos sobre fatos. A ética não trata do mundo, mas de algo que está fora e além dele, o seu sentido e valor. Dito de outro modo, da descrição do mundo, por mais completa que ela possa ser, não podemos extrair nenhuma exigência de como o mundo deva ser. A descrição não vai além de como o mundo é, ela se reduz apenas aos fatos. Caso busquemos a referência ou o seu correspondente no mundo para o “Bem”, o “Mal”, o “Belo” ou o “Justo”, em seu sentido absoluto, não encontraremos, pois eles não se referem a estados de coisas. É nesse sentido que entendemos as afirmações de Wittgenstein que se seguem:

6.41 O sentido do mundo deve estar fora dele. No mundo, tudo é como é e tudo acontece como acontece; não há *nele* nenhum valor – e se houvesse, não teria nenhum valor.

Se há um valor que tenha valor, deve estar fora de todo acontecer e ser-assim. Pois todo acontecer e ser-assim é casual.

O que o faz não casual não pode estar *no* mundo; do contrário, seria algo, por sua vez, casual.

Deve estar fora do mundo.

6.42 É por isso que tampouco pode haver proposições na ética.
Proposições não podem exprimir nada de mais alto.

6.421 É claro que a ética não se deixa exprimir.

A ética é transcendental.

(Ética e estética são uma só.)

Segundo Grayling (2002, p. 67), a ética é transcendente na medida em que ela se encontra fora dos limites do mundo:

Como os reinos do fato e do valor são absolutamente distintos, as proposições do primeiro não podem ser usadas para descrever ou explicar qualquer coisa que tenha a ver com o último. O reino do valor transcende o mundo, isto é, encontra-se fora dos limites dele.

⁵⁹ Para um estudo mais aprofundado sobre esse tópico, Cf. SEGATTO, Antonio Ianni. **Wittgenstein e a questão da harmonia entre linguagem, pensamento e realidade**. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

Os fatos são contingentes. Isso significa que os estados de coisas que ocorrem poderiam muito bem não ocorrer. O mundo - e tudo aquilo que está no mundo - é contingente. O mundo que efetivamente se dá é uma das inúmeras possibilidades que poderiam ter se efetivado. Na totalidade de todos os estados de coisas - como também de todos os mundos possíveis - temos o espaço lógico. Os estados de coisas que ocorrem fazem parte do mundo, enquanto aqueles que não ocorrem somente “habitam” o espaço lógico.

A linguagem somente pode expressar aquilo que é contingente, portanto, aquilo que tem a sua referência no mundo (no caso das proposições verdadeiras), ou então no espaço lógico (no caso das proposições falsas). Dito de outro modo, uma proposição somente pode expressar aquilo que - embora seja algo que ocorra - poderia muito bem não ter ocorrido, ou vice-versa. Por conseguinte, a linguagem é incapaz de expressar aquilo que é necessário. Por isso, a tautologia e a contradição nada expressam, na medida em que na tautologia temos o que é necessariamente verdadeiro e no caso da contradição temos aquilo que é necessariamente falso.

O valor moral não é contingente, pelo contrário, ele possui o caráter de necessidade. Por este motivo, ele não pode estar no mundo, mas apenas fora dele. Fora, inclusive, do espaço lógico. Visto que a linguagem somente pode expressar o que é contingente, ela não pode ser utilizada para expressar os valores morais. Proposições que pretendem dizer algo sobre o ético carecem de sentido, pois a referência para aquilo que está sendo dito não pode ser encontrada no mundo ou no espaço lógico.

Os valores éticos e estéticos fazem parte daquilo que é o místico e inefável, ou seja, daquilo que não pode ser dito ou expresso por meio da linguagem. Esses valores apenas se mostram ao serem vivenciados pelo sujeito transcendental. Não podemos confundir o sujeito transcendental com o sujeito empírico e singular. O sujeito transcendental mostra o limite do mundo.

O TLP é um livro de ética, mas não um livro que segue o modelo frequentemente encontrado na tradição filosófica, o qual apresenta teses sobre os valores morais e qual seria a maneira correta de viver. O TLP segue um caminho bem diferente ao apontar justamente a impossibilidade de apresentar teses sobre essa problemática. O TLP propõe o silêncio em relação à essas questões.

O limite imposto pelo TLP também significa que não pode existir uma ciência da ética. Mesmo que a ciência conseguisse explicar todos os fatos, o problema da vida, isto é, do seu significado, permaneceria intocado.

No caso de Wittgenstein, vida e obra se complementam de tal forma que existe uma coerência entre as duas coisas. Após encerrar o seu único livro publicado propondo o silêncio em relação às questões éticas, Wittgenstein decidiu mudar o seu estilo de vida. Podemos dizer que a sua atitude ética pode ser encontrada nessas mudanças que o filósofo fez em sua vida.

3.2 A Conferência sobre Ética

Em 17 de Novembro de 1929, Wittgenstein faz uma conferência sobre ética. De início, essa iniciativa parece configurar uma contradição vinda de alguém que havia defendido o silêncio em relação às questões éticas. Portanto, o que Wittgenstein teria a dizer sobre o tema? A contradição colocada é somente aparente, pois como bem destaca Haller (1991, p. 46), Wittgenstein:

Tem plena consciência de que não pode explicitar ao seu público o que ele mesmo vê como sentido da vida, ele pretende, não obstante, mostrar por que considera *todos os discursos* sobre o que é bom do ponto de vista da moral como *desprovidos de sentido*.

Em alguns pontos, Wittgenstein mantém a sua perspectiva que foi apresentada no TLP. Todavia, ao retomar o trabalho filosófico, Wittgenstein já começa a esboçar algumas mudanças em relação ao seu pensamento anterior. No período em que Wittgenstein faz a sua conferência sobre ética, ele está em uma fase de transição, portanto, já estão presentes em sua fala elementos que serão desenvolvidos com maior profundidade na fase posterior de seu trabalho. Mais especificamente após a escrita das IF.

Wittgenstein inicia a sua conferência sobre ética apresentando três dificuldades iniciais ao expor as suas ideias, sendo a primeira delas relacionada ao uso da linguagem. O filósofo austríaco profere a sua conferência em inglês e por esta não ser a sua língua nativa, sente que talvez não consiga se expressar com a mesma naturalidade caso a conferência fosse proferida em alemão.

A segunda dificuldade que é apresentada por Wittgenstein está relacionada com o próprio tema da conferência. Isso porque falar sobre ética não era a sua intenção inicial. O mais esperado era que Wittgenstein tratasse de algum tema sobre a lógica. Todavia, de acordo com a sua visão, discutir um tema como a lógica demandaria muito mais tempo do que uma conferência de uma hora, a não ser que o tema fosse tratado superficialmente, não sendo essa a sua pretensão. Por isso, Wittgenstein decide falar de um tema, conforme suas próprias palavras, “de importância geral, com a esperança de que ele ajude a esclarecer suas próprias ideias a respeito (mesmo que vocês estejam em total desacordo com o que vou dizer)” (WITTGENSTEIN, 2005, p. 215-216).

A terceira e última dificuldade apresentada por Wittgenstein estaria relacionada com o percurso desenvolvido pelo filósofo ao apresentar suas ideias. O ouvinte, de antemão, não tem como identificar qual será esse percurso até que ele seja percorrido até o fim. Quanto a isso, Wittgenstein apenas pede paciência aos seus ouvintes.

Embora Wittgenstein parta de uma definição de ética influenciada por Moore, para o qual a ética é a “investigação geral sobre o que é bom”, ele não se atém somente à essa definição, oferecendo outras descrições de como a ética pode ser entendida, tais como:

A investigação sobre o valioso, ou sobre o que realmente importa, ou ainda, poderia ter dito que a Ética é a investigação sobre o significado da vida, ou daquilo que faz com que a vida mereça ser vivida, ou sobre a maneira correta de viver. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 216).

No modo como Wittgenstein apresenta o que pode ser entendido como ética, já podemos encontrar uma ideia que estará presente com maior destaque nas IF. Sabemos o significado de um conceito ao conhecermos seus diversos contextos de uso. Contudo, a despeito de apresentar diversas expressões que apontam alguns aspectos do que é a ética, à época da conferência ainda subjaz a ideia de que há algo em comum entre as diferentes expressões. Isso podendo ser notado quando ele afirma que “se vocês olharem através da série de sinônimos que vou apresentar, serão capazes de, espero, ver os traços característicos que todos têm em comum e que são característicos da Ética” (WITTGENSTEIN, 2005, p. 216).

Wittgenstein chama a atenção para o fato de que essas expressões são usadas em dois sentidos bem distintos, a saber: um sentido trivial ou relativo, e outro que é chamado pelo filósofo de ético ou absoluto. No sentido relativo, quando dizemos que algo é bom, estamos afirmando que um padrão predeterminado foi alcançado. Por exemplo – e o exemplo é do próprio Wittgenstein – quando dizemos que alguém é um bom pianista, basicamente estamos dizendo que esse músico consegue tocar sem problemas peças que tem um certo grau de dificuldade. Outro exemplo apresentado por Wittgenstein é o da estrada correta, exemplo esse que será retomado mais adiante em sua conferência. Ao dizer que “A” é a estrada correta, isso significa que “A” é o melhor caminho para se alcançar “B”, seja porque é o percurso mais fácil, rápido ou por qualquer outro motivo.

No caso da ética, o uso que é feito é diferente, pois no sentido relativo não existe um juízo de valor moral, enquanto que na ética esse tipo de juízo está presente. No sentido relativo, se uma pessoa é um mau pianista, ou seja, ela não alcança o padrão predeterminado, não existe nenhum problema no fato dela não desejar ser um bom pianista. Talvez ela toque apenas por prazer ou um hobby sem nenhum compromisso com a técnica que está sendo utilizada. Já em relação a ética, existe um juízo de valor moral na medida em que está pressuposto que devemos desejar agir da melhor forma possível. No juízo de valor entra a noção de dever que não está presente nos juízos de fato.

O que Wittgenstein pretende destacar com essa distinção entre sentido relativo e absoluto é que “apesar de que se possa mostrar que todos os juízos de valor relativos são meros enunciados de fatos, nenhum enunciado de fato pode ser nem implicar um juízo de valor absoluto” (WITTGENSTEIN, 2005, p. 218). Os juízos de valor relativos são enunciados de fatos na medida em que podemos descrever o padrão predeterminado que é alcançado, isto é, podemos apontar o fato ao qual este juízo de valor faz referência. Por este mesmo motivo, dizer que alguém é um bom corredor significa dizer que essa pessoa corre tantos metros em um período determinado de tempo.

Para explicar melhor a afirmação de que nenhum enunciado de fato pode ser nem implicar um juízo de valor absoluto, Wittgenstein propõe que seja feita uma suposição:

Suponham que alguém de vocês fosse uma pessoa onisciente e, por conseguinte, conhecesse todos os movimentos de todos os corpos animados ou inanimados do mundo e conhecesse também os estados mentais de todos os seres que tenham vivido. Suponham, além disso, que este homem escrevesse tudo o que sabe num grande livro. Então tal livro conteria a descrição total do mundo. O que quero dizer é que este livro não incluiria nada do que pudéssemos chamar de *juízo ético* nem nada que pudesse implicar logicamente tal juízo. Conteria, certamente, todos os juízos de valor relativo e todas as proposições científicas verdadeiras que se pode formar. Mas, tanto todos os fatos descritos como todas as proposições estariam, digamos, no mesmo nível. Não há proposições que, em qualquer sentido absoluto, sejam sublimes, importantes ou triviais. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 218).

Após chegarmos à conclusão que os valores morais não se encontram no mundo, podemos ser levados a pensar que os valores morais estariam no sujeito, em algum tipo de estado mental ou consciência moral. Essa é, por exemplo, a visão da teoria que ficou conhecida como emotivismo ético.

Poderíamos descrever a cena de um assassinato em seus mínimos detalhes, inclusive, descrevendo o modo como as pessoas se sentiram horrorizadas com o ocorrido. Todavia, nessa descrição somente temos fatos, aquilo que é contingente, e não ética. Em outras palavras, ao descrevemos o sujeito empírico, não fazemos nada além de descrever fatos.

A ética é a tentativa de ir além do mundo. Para ilustrar essa impossibilidade dos valores éticos serem expressos pela linguagem, Wittgenstein utiliza uma metáfora bem esclarecedora. Toda taça tem o seu limite de líquido que pode conter. Digamos que esse limite seja 200ml. A taça não pode conter uma quantidade maior do que esse limite. Mesmo que fosse despejado 1 litro sobre ela, somente 200ml seriam contidos. Algo semelhante aconteceria com a linguagem na tentativa de expressar valores éticos, ela não dá conta. Qualquer tentativa nesse sentido seria uma simplificação desses valores. A aproximação com o campo religioso torna esse ponto mais claro. Para os adeptos das religiões de tradição judaico-cristã, qualquer definição de Deus - por mais elaborada que ela possa ser - seria apenas uma simplificação de tudo aquilo que Deus é. Tentar descrever e explicar é reduzir aos fatos aquilo que vai além deles.

Continuando a oferecer aspectos do que seria a ética, Wittgenstein retoma a metáfora da estrada correta para analisá-la com mais detalhes:

A estrada correta é aquela que conduz a um fim predeterminado arbitrariamente e a todos nós parece totalmente claro que não há sentido em falar da estrada correta independentemente de tal alvo predeterminado. Vejamos agora o que possivelmente queremos dizer com a expressão “a estrada absolutamente correta”. Creio que seria aquela que, ao vê-la, *todo o mundo* deveria tomar com *necessidade lógica* ou envergonhar-se de não fazê-lo. Do mesmo modo, o *bom absoluto*, se é um estado de coisas descritível, seria aquele que todo o mundo, independentemente de seus gostos e inclinações, realizaria necessariamente ou se sentiria culpado de não fazê-lo. Quero dizer que tal estado de coisas é uma quimera. Nenhum estado de coisas tem, em si, o que gostaria de denominar o poder coercitivo de um juiz absoluto. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 219).

Cabe destacar neste ponto que Wittgenstein não nega a existência de um valor absoluto. A impossibilidade está na expressão desse valor. Na medida em que qualquer vivência com o que é absoluto é vivenciada a partir de experiências pessoais, Wittgenstein segue a sua conferência falando de três vivências que possam ser compartilhadas.

A primeira experiência compartilhada por Wittgenstein é a de assombro ante a existência do mundo de tal forma que esse assombro pode ser expresso em frases do tipo “que extraordinário que o mundo exista”. Wittgenstein defende que na tentativa de expressar essa vivência, existe um mal uso da linguagem. Se pararmos para analisar o uso que fazemos da palavra “assombro”, ela somente tem sentido quando é utilizada em relação àquilo que poderia ser diferente do que é. De acordo com as palavras de Wittgenstein:

Tem perfeito e claro sentido dizer que me assombra que algo seja como é. Todos entendemos o que significa que me assombra o tamanho de um cachorro que é maior do que qualquer outro visto antes ou de qualquer coisa que, no sentido ordinário do termo, seja extraordinário. Em todos os casos deste tipo, assombro-me de que algo seja como é, quando eu poderia conceber que não fosse assim. Assombro-me do tamanho deste cachorro porque poderia conceber um cachorro de outro tamanho, isto é, de tamanho normal do qual não me assombraria. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 220-221).

Em resumo, eu posso me assombrar com o fato do céu ser azul, pois conseguiria conceber ele de outra maneira, sendo vermelho ou verde, por exemplo. Ao voltarmos para o assombro ante a existência do mundo, veremos que não tem como conceber a não existência do mundo. Seria como se assombrar com uma tautologia, assombrar-se com algo, independentemente de como seja.

As outras duas vivências apresentadas por Wittgenstein possuem uma análise semelhante. No caso da experiência de se sentir absolutamente seguro, quando

analisamos o modo como a expressão “sentir-se seguro” é utilizada, ela diz respeito a impossibilidade de que em tal contexto algo de ruim possa acontecer. Novamente, sem dificuldades, podemos pensar o seu oposto. Já no caso do sentir-se absolutamente seguro caímos mais uma vez em uma tautologia, pois seria equivalente a sentir-se inseguro independente do que possa acontecer. Para Wittgenstein, por trás de toda proposição ética ou religiosa reside um mal uso da linguagem. Segundo o filósofo:

Quero agora convencer vocês de que um característico mau uso de nossa linguagem subjaz a todas as expressões éticas e religiosas. Todas elas parecem, prima fácies, ser somente símiles. Assim, parece que quando usamos, em sentido ético, a palavra correto, embora o que queremos dizer não seja correto no seu sentido trivial, é algo similar. Quando dizemos 'É uma boa pessoa', embora a palavra boa aqui não signifique o mesmo que na frase 'Este é um bom jogador de futebol' parece haver alguma similaridade. E quando dizemos 'A vida deste homem era valiosa', não o entendemos no mesmo sentido que se falássemos de alguma joia valiosa, mas parece haver algum tipo de analogia. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 221-222).

Os termos religiosos também seriam utilizados como símiles e o exemplo dado por Wittgenstein é o de quando se fala de Deus como aquele que tudo vê ou escuta. Nesse caso, nossas expressões parecem fazer parte de uma analogia que representa Deus como um ser humano todo poderoso.

O problema com o símile é que ele deve sempre ser símile de algo, de algum fato. No entanto, quando buscamos esses fatos por trás da linguagem ética e religiosa, não podemos encontrá-los. Nas palavras do filósofo:

Se posso descrever um fato mediante um símile, devo também ser capaz de abandoná-lo e descrever os fatos sem sua ajuda. Em nosso caso, logo que tentamos deixar de lado o símile e enunciar diretamente os fatos que estão atrás dele, deparamo-nos com a ausência de tais fatos. (WITTGENSTEIN, 2005, p. 222).

Aqui é retomada a ideia já presente no TLP de que essas expressões carecem de sentido porque não possuem referência. O que há de novo nesse período é a possibilidade desses valores serem expressos por meio de símiles, embora tal expressão seja uma simplificação do que os valores realmente são. Dito de outro modo, na filosofia de Wittgenstein permanece um limite sobre aquilo que pode ser

dito. Todavia, já começa a vislumbrar outras possibilidades de uso da linguagem, além do uso referencial.

3.3 A Ética na segunda fase de Wittgenstein

Como já vimos na seção anterior sobre a *Conferência de Ética*, nesse período Wittgenstein começa a vislumbrar outros usos e possibilidades de sentido – além do uso referencial. Isso já começaria a ser feito com a possibilidade do uso analógico apresentado na seção anterior. Segundo Moreno (2001, p. 3), mudanças significativas sobre as possibilidades de sentido ocorrem quando Wittgenstein introduz o conceito de paradigma. Esse conceito é introduzido para resolver a dificuldade de exprimir o dado imediato e simples da percepção. Porém, como veremos mais adiante, seguindo a análise de Moreno (2001), esse conceito também traz implicações no campo dos enunciados éticos e estéticos. De acordo com Moreno (2001, p. 242-243), o paradigma tem três características essenciais:

Não corresponde a qualquer conteúdo metafísico ou supra-sensível, pelo contrário, o paradigma é um dos instrumentos da linguagem, um seu “meio de apresentação” (WITTGENSTEIN, 1968, §50); não é um dado da experiência que a posteriori determina o sentido, pelo contrário, o paradigma é norma a priori; finalmente, não é um conteúdo que possa ser necessariamente objeto de conhecimento sensível, pelo contrário, sendo uma convenção normativa, é condição para o conhecimento dos conteúdos que permite organizar.

Podemos perceber, por meio da primeira característica, que o paradigma não é algo externo à linguagem, mas já faz parte dela, funciona como um meio de apresentação. A segunda característica diz respeito à função de norma que o paradigma possui. Quando um objeto é utilizado como paradigma, o sentido desse objeto não está em si mesmo, não é dado pela experiência, mas pela função que ele assume. Por exemplo, a barra utilizada como metro padrão. Somente ao ser estabelecido como paradigma, é atribuído sentido à barra como definidora do que pode ser considerado um metro. A terceira característica é consequência direta da segunda. O paradigma não é algo que possa ser verificado empiricamente, é ele que serve de norma e critério a partir do qual o conhecimento é construído.

Enquanto o paradigma serve como regra de aplicação de palavras, alguns enunciados exercem uma função paradigmática. Semelhante, porém no nível dos

conceitos. Com isso, podemos distinguir dois tipos de enunciados, a saber: os enunciados descritivos de propriedades empíricas de objetos, os quais podem ser verdadeiros ou falsos, e os enunciados que possuem essa função paradigmática, também chamados de proposições gramaticais. Nos enunciados descritivos temos um uso descritivo da linguagem, enquanto nas proposições gramaticais temos um uso analógico. Segundo Moreno (2001, p. 245), nesse último uso:

As relações analógicas independem da existência de propriedades do objeto com que são comparados outros objetos, uma vez que as semelhanças podem ser transferidas de objetos e sugeridas para serem aplicadas ao objeto de comparação. Seria possível, por exemplo, sugerir a seguinte comparação: “Esta mesa é como um elefante”, e a analogia poderá ser compreendida e aceita, como também não aceita e nem sequer compreendida.

Comparações habituais são feitas e percebidas conforme a familiaridade com os objetos comparados. Entretanto, esse não é o fator determinante para que uma analogia seja aceita ou recusada. A vontade assume um papel importante nesse processo. Ela pode facilitar ou dificultar o reconhecimento de determinada comparação. A partir disso, Moreno (2001, p. 246) aponta uma outra função importante dos paradigmas:

Inaugurar um novo ponto de vista a respeito de uma situação que venha a nos chamar a atenção para um aspecto até então encoberto por nossos hábitos conceituais e perceptivos, aspectos a respeito da situação que escapara à própria imaginação.

A partir de paradigmas diferentes, os fenômenos ou dados da experiência são interpretados também diferentemente. Moreno (2001, p. 246) aponta dois exemplos de paradigmas: a psicanálise de Freud nos estudos dos fenômenos psíquicos, com os conceitos de inconsciente e cena primordial; e o método proposto por Spengler para analisar a história das sociedades humanas “através de múltiplas comparações e não de análises isoladas de eventos históricos circunscritos” (MORENO, 2001 p. 246). Apesar da importância da nova perspectiva introduzida por esses autores, Wittgenstein não os deixa de criticar pelo seu dogmatismo, na medida em que esses pensadores acreditavam ter encontrado a norma definitiva de interpretação dos fatos. É com o intuito de evitar esse dogmatismo encontrado nos dois autores que Wittgenstein se previne de propor teses e defende nas IF (§ 110) que os seus jogos de linguagem são apenas objetos de comparação:

Nossos claros e simples jogos de linguagem não são estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem – como que primeiras aproximações, sem considerar o atrito e a resistência do ar. Os jogos de linguagem figuram muito mais como objetos de comparação, que, através de semelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem.

No capítulo dois desta dissertação, vimos com maiores detalhes o que é e como funciona a terapia filosófica. Aqui gostaríamos de retomar apenas a relação que a terapia possui com o dogmatismo que se pretende evitar. Isso porque a temática do dogmatismo, sua origem e dissolução, tem papel fundamental em nossa pesquisa. Por isso o ganho em se discutir aspectos novos dessa problemática. Visto que o dogmatismo aparece quando o paradigma é introduzido como uma norma necessária e definitiva, a resposta para esse dogmatismo encontra-se no movimento oposto, isto é, ao mostrar o fundamento convencional dessas normas. É nesse sentido que Moreno (2001, p. 248) aponta como tarefa da terapia filosófica:

Diagnosticar o princípio do dogmatismo para poder relativizá-lo, mostrando que a norma é apenas uma convenção construída no interior da linguagem e através de sua prática.

Assim como o uso analógico está fundamentado em normas convencionais, o mesmo ocorre com o uso descritivo. Ambos são estabelecidos por paradigmas que apontam o que pode ser legítimo, impensável ou absurdo. Comentamos, a partir de Moreno (2001), que a introdução do conceito de paradigma traz implicações para os enunciados éticos e estéticos. Esses enunciados – semelhantes aos de outros tipos – são resultado de convenções construídas por meio da prática da linguagem. A especificidade dos enunciados éticos e estéticos é apontada por Moreno (2001, p. 250), quando ele afirma que:

Essas convenções são expressas por meio de proposições gramaticais contendo conceitos como os de justiça, bondade, beleza, etc., as quais enunciam os critérios para selecionar proposições empíricas que descrevem situações, factuais ou imaginadas, julgadas segundo os respectivos valores, critérios para admitir e excluir tais proposições do campo de legitimidade conceitual assim instituída.

Dado que os enunciados éticos e estéticos são convenções expressas por meio de proposições gramaticais, surge a questão para nós importante sobre a aprendizagem dessas convenções. A primeira observação que gostaríamos de fazer

sobre esse assunto diz respeito ao seguimento de certas regras que são convencionadas no interior dos jogos de linguagem. Agir eticamente é agir conforme determinadas regras, enquanto os enunciados éticos e estéticos tentam explicitar essas regras.

Burbules e Smeyer (2002, p. 249) chamam a atenção para a nossa possibilidade limitada de explicar ou justificar o nosso agir ético, ou seja, quando buscamos os fundamentos das regras que seguimos. Wittgenstein chama esse limite de rocha dura, na qual a pá (representando a tentativa de oferecer razões) não consegue ir adiante e entorta. Quando esse limite é alcançado e esgotam-se as razões, só nos resta assumirmos que agimos assim, pois esse é o nosso modo de vida. Por causa da importância do agir no âmbito da ética, Burbules e Smeyer (2002, p. 249) apontam o conceito de “prática” como crucial para entendermos a segunda fase de Wittgenstein.

Segundo Burbules e Smeyer (2002, p. 249), a ética é aprendida quando somos inseridos em uma prática que envolve a interação com outras pessoas. Somos inseridos em uma forma de vida. A ética tem sempre como pano de fundo uma forma de vida. Mas como somos inseridos em uma forma de vida e aprendemos determinada prática? De acordo com Burbules e Smeyer (2002, p. 251), isso ocorre por meio da observação e imitação de pessoas mais experientes ao nosso redor, pela tentativa e erro, pela deliberação e reflexão sobre como agirmos, a partir de respostas criativas em situações inesperadas, entre outras possibilidades. Moreno (2001, p. 251), discutindo a mesma questão, aponta aspectos semelhantes. O aprendizado de normas gramaticais que direcionam o nosso agir ocorre:

Pela inserção, ou imersão, nos jogos de linguagem e nas formas de vida e não pelo aprendizado de regras. Imersão em conjuntos de ações e hábitos, como em um adestramento, que nos faz agir convenientemente em determinadas situações sem que sejamos capazes de descrever as regras que supostamente seguimos – assim como primeiro aprendemos a falar nossa língua materna para depois aprender sua gramática. Aprendemos a agir agindo, e não pensando sobre as regras da ação – assim como podemos acrescentar, aprendemos a pensar instituindo normas de sentido e pensando no interior de seus limites, mas sem nos deixar guiar pelas normas.

A aprendizagem não se dá necessariamente pelo ensino de regras. Isso significa que não basta tomarmos conhecimento sobre elas para podermos segui-las e incorporá-las no nosso modo de agir. Ademais, em inúmeros momentos estamos agindo a partir de determinadas regras que não saberíamos explicitar. O exemplo da

língua materna é bem esclarecedor sobre esse ponto. Aprendemos a falar determinada língua, somos introduzidos nela e nos tornamos fluentes para só posteriormente aprendermos sobre as suas regras de funcionamento. Michael Polanyi (1983) irá chamar atenção para o que denomina de *conhecimento tácito*, isto é, uma pessoa pode ser bastante habilidosa e experiente em determinada prática, porém não conseguirá colocar em palavras e explicitar as regras do seu agir.

A partir desse ponto surge outra questão, a saber: se a aprendizagem ocorre com a inserção nos jogos de linguagem e formas de vida, como podemos saber se isso realmente ocorreu, ou seja, se o aprendiz de fato incorporou as regras daquele jogo de linguagem no seu agir? Segundo Burbules e Smeyers (2002, p. 250), isso ocorre quando o aprendiz tem o domínio daquela regra, ou seja, ele sabe dar sequência àquela regra e agir em situações novas a partir dela. Um exemplo matemático simples ajuda na compreensão deste ponto. Dado a regra “adicione 2” com a sequência 2, 4, 6, 8... saberemos se o aprendiz compreendeu e domina essa regra se ele for capaz de continuar essa sequência (10, 12 e assim por diante). Moreno (2001, p. 251) apresenta outros elementos pelos quais podemos identificar se uma regra foi compreendida e aplicada:

Diremos que a regra foi seguida, isto é, compreendida e aplicada, se a ação do indivíduo corresponder às expectativas geradas no contexto do jogo: se for capaz, por exemplo, de responder a perguntas, se for capaz de prosseguir a ação, se for capaz de solucionar dificuldades e, ainda, de formular questões e dúvidas; tudo isso de maneira considerada pertinente com relação ao contexto do jogo. Se o indivíduo agir naturalmente em tais situações, conforme o esperado, pode-se afirmar que “seguiu a regra”, estando, pois, inserido no jogo de linguagem e na particular forma de vida em questão – embora não seja capaz de formular as regras que conferem significado à sua própria ação no jogo.

Demos o exemplo matemático da regra “adicione 2” e, obviamente, no caso da ética as situações são bem mais complexas, havendo mais de uma maneira para se seguir a mesma regra, ou regras diferentes que poderiam ser aplicadas no mesmo contexto. Para ilustrar essa complexidade no campo da ética, Burbules e Smeyers (2002, p. 251) analisam como uma atitude ética do tipo “dar dinheiro a um pedinte” pode se desdobrar em situações bem diversas dependendo do seu contexto. Podemos imaginar uma situação na qual agimos espontaneamente e sem pensar quando simplesmente encontramos um pedinte e damos o dinheiro. Outra situação que podemos imaginar seria agir a partir de um critério bem estabelecido, por

exemplo, tendo 5 reais no bolso, dar 50 centavos para cada pedinte que encontrar até acabar o dinheiro. Na terceira situação imaginada, não temos um critério bem estabelecido e não sabemos como agir, por exemplo, ao encontrar um pedinte sentado em frente a uma loja de bebida. Por último e não menos importante, podemos imaginar uma situação na qual temos o interesse de ensinar a alguém como devemos agir. Seria o caso de encontrar um pedinte quando estamos na companhia de nossos filhos.

São todas situações na qual parecem lidar com o mesmo valor moral, a caridade, por exemplo. Porém a nossa atitude e ação em cada um desses contextos não ocorrem necessariamente do mesmo modo. Burbules e Smeyers (2002, 252), ao reconhecerem a importância do contexto, fazem uma crítica às teorias éticas que tentam resolver todas as questões éticas a partir de um procedimento geral – como seria o caso do utilitarismo – ou aquelas que selecionam algum tipo de princípio ou virtude sem levar em conta os diversos contextos nos quais eles serão aplicados.

Comentamos que o aprendizado da ética se dá pela observação e imitação de pessoas ao nosso redor. Aproveitando essa questão sobre a complexidade das ações morais, gostaríamos de trazer a advertência de Burbules e Smeyers (2002, p. 253) de que esse aprendizado não se reduz apenas à imitação. Para discutir esse ponto, os autores descrevem uma anedota que teria sido contada à um dos autores por uma velha senhora. Quando ela era criança, estava ajudando a sua mãe a lavar as louças quando um copo acidentalmente caiu no chão e se quebrou. Imediatamente, antes mesmo que a criança começasse a chorar pelo ocorrido, a mãe pegou outro copo e deixou propositalmente ele cair no chão para se quebrar e disse “Viu? Não é nada demais”. Os autores chamam atenção para as diversas dimensões e fatores que existem em um ato simples como esse, de tal forma que ele não poderia simplesmente ser imitado. Um destaque maior é dado ao modo como a mãe escolheu passar a sua mensagem. Ao invés de quebrar um copo, ela poderia ter dito que coisas materiais não importam muito, ou que acidentes do tipo acontecem. Porém, o modo como ela agiu influenciou na maneira que a criança recebeu aquela mensagem, tanto é que a situação não chegou a ser esquecida, mesmo décadas após o seu ocorrido. Burbules e Smeyers (2002, p. 254) colocam como improvável que a mãe tenha pensando em todos os aspectos e fatores antes de agir. Reforçando a crítica de que a ética não pode ser reduzida a um tipo de cálculo ou descrição de ações que podem ser seguidas.

Em certo sentido, há uma continuidade no pensamento de Wittgenstein sobre os valores éticos. Embora a sua perspectiva não seja mais radical sobre enunciados éticos como no TLP ao ponto de nada poder ser dito sobre a temática, Wittgenstein continua defendendo que nem tudo pode ser dito sobre a ética. Ela continua não podendo ser descrita do mesmo modo como fazemos com os dados empíricos. A despeito da tentativa ser possível, ela não é recomendada, como bem destaca Moreno (2001, p. 287): “não seria impossível fazê-lo, mas, somente, mais honesto não fazê-lo. Muito do que se pode falar, deve-se calar”.

Algumas das reflexões de Wittgenstein feitas nas IF ganham aprofundamento em outra obra denominada *Da Certeza*. O próprio conceito de certeza é discutido detalhadamente, de tal forma que algumas questões vistas até aqui ganham um novo contorno a partir desse conceito. Nas próximas páginas, discutiremos algumas ideias centrais dessa obra e como ela se relaciona com a nossa temática dos valores morais.

Em obra de publicação póstuma intitulada *Da Certeza*, Wittgenstein desenvolve uma investigação em torno do conceito de “saber”. Ele faz isso inicialmente analisando o uso que o filósofo G. E. Moore faz desse conceito em dois de seus artigos, a saber: *Uma defesa do senso comum*, no qual, conforme aponta Miranda (2012, p. 14-15), Moore estabelece a sua perspectiva filosófica que pode ser caracterizada como um tipo de realismo; e *Prova de um mundo exterior*, no qual o filósofo defende mais uma vez a perspectiva realista, isto é, de que os objetos existem independente de nossa percepção sobre eles, em oposição à perspectiva idealista e cética. Moore pretendia provar o seu ponto de vista por meio de proposições como “Eu sei que esta é a minha mão”, enquanto gesticula e olha para a mão.

O objetivo de Moore em tal ato é provar que proposições desse tipo devem ser consideradas verdadeiras e que, portanto, trata-se de um conhecimento que não pode ser refutado. Moore sente a necessidade de fazer essa argumentação porque esse tipo de proposição é colocada em dúvida por outras perspectivas filosóficas. Um filósofo idealista poderia criticar a veracidade dessa proposição sobre a própria mão argumentando que faço essa afirmação baseada em meus sentidos e como eles podem me enganar com facilidade, eles não são confiáveis. Um cético, por sua vez, poderia utilizar um argumento semelhante e dizer que embora o mundo pareça ser de uma determinada maneira, não tem como sabermos se ele realmente é assim. Gostaríamos de chamar a atenção para o uso do verbo saber significando algo que é verdadeiro.

Em *Da Certeza*, Wittgenstein entra nesse debate e faz referências ao Moore, idealistas e céticos. No entanto, como bem destaca Miranda (2012, p. 28), ele não toma partido na discussão favorecendo nenhum dos lados. Ao invés disso, Wittgenstein estaria sugerindo que “o modo como os participantes do debate apresentam as suas posições seria ilustrativo de um mau uso da linguagem” (MIRANDA, 2012, p. 28).

Moore afirma saber algo e que, portanto, possui um conhecimento verdadeiro. Wittgenstein questiona se o que Moore afirma saber trata-se realmente de um conhecimento. Isso porque, para Wittgenstein, o conceito de saber tem um uso bem específico (DC, § 11). Quando dizemos saber algo, oferecemos razões e justificativas para confirmar esse saber (DC, §18). Moore teria cometido um equívoco. O que ele pensa ser um conhecimento seria a expressão de uma certeza. Para Wittgenstein, conhecimento e certeza estão em categorias diferentes. Enquanto o conhecimento é uma crença verdadeira fundamentada, as certezas não teriam um fundamento, mas podem servir como fundamento para os conhecimentos.

Em relação às certezas, uma distinção pode ser feita entre certeza subjetiva e objetiva. Moyal-Sharrock (2007, p. 15), analisando o livro de Wittgenstein, defende que a preocupação do filósofo não é a certeza subjetiva, isto é, aquela certeza pessoal que está restrita a um único indivíduo. Para a autora, a certeza que Wittgenstein chama de objetiva – e é o foco de seu livro – é uma certeza compartilhada e coletiva.

Mais adiante, Moyal-Sharrock (2007, p. 16) aponta que as certezas objetivas não estão simplesmente em oposição às certezas subjetivas, no sentido de uma ser individual e a outra coletiva, pois, além disso, as certezas objetivas também possuem a característica de serem crenças que não estão fundamentadas. Por exemplo, quando Moore utiliza proposições como “Eu sei que aqui está uma mão”, ele está expressando uma certeza, mas não subjetiva, pois é uma certeza compartilhada por todos nós.

Em alguns parágrafos, Wittgenstein expressa e retoma essa mesma ideia. Por exemplo, no parágrafo 100 quando ele afirma que a verdade que Moore diz saber “são daquelas que, grosso modo, se ele as sabe, todos nós as sabemos” (DC, §100). Mais adiante, nos parágrafos 136 e 151, é afirmado o seguinte:

Quando Moore diz saber isto e aquilo, ele não enumera mais que proposições empíricas que afirmamos sem um teste especial, ou seja, proposições que

desempenham um papel lógico peculiar no sistema das nossas proposições empíricas. (DC, § 136).

Fico propenso a dizer: Moore não sabe o que afirma saber, mas o que ele afirma saber é firme para ele, assim como o é para mim; considerar isso como firme pertence ao método do nosso duvidar e investigar. (DC, § 151).

Wittgenstein afirma que Moore não sabe o que afirma saber, pois não se trata de um conhecimento, isto é, algo que possa ser verificado. Entretanto, é algo que é firme para ele, por se tratar de uma certeza. Contudo, essa certeza não é subjetiva, pois aquilo que é firme para ele, é assim também para nós. Por isso, estamos falando aqui de uma certeza objetiva.

No parágrafo 136, aparece mais uma distinção que precisa ser apresentada devido à sua função no pensamento de Wittgenstein. No entanto, este é um ponto no qual comentadores de Wittgenstein divergem. Enquanto para Moyal-Sharrock (2007), as nossas certezas objetivas não podem ser expressas por meio de proposições, Moreno⁶⁰ defende que somente podemos falar de certezas quando elas são expressas por meio de proposições. Segundo Moreno, fora da linguagem, não há certezas, pois não pensamos, ao invés disso, simplesmente agimos. Somente quando somos questionados sobre algo, isso se torna uma certeza. Por exemplo, levantamos todos os dias de manhã sem pensar se o chão continua firme para aguentar o nosso peso, não é algo que conferimos, mas agimos assim. Se formos questionados sobre a firmeza do chão, responderemos convictamente que “é claro que é firme!”. Na verdade, nem colocamos em dúvida essa crença, a menos que nos perguntem.

Seguindo o posicionamento defendido por Moreno, podemos afirmar que tanto as certezas, sejam objetivas ou subjetivas, quanto os conhecimentos, podem ser expressos por meio de proposições. Algumas proposições, no entanto, aquelas que expressam as certezas objetivas, assumem uma função diferente das proposições meramente empíricas. Em primeiro lugar, elas não são verificadas, isto é, não passam por esse teste especial, como também possuem um papel lógico peculiar. Elas estão na base do nosso sistema de referência e servem como condição de sentido para as proposições empíricas. Por isso, essas proposições são consideradas como firmes, pois duvidar delas é colocar em cheque todo o nosso sistema de referências (cf. DC, §§ 83, 114, 115). Wittgenstein chama essas proposições que exercem esse papel

60

Em trabalho inédito a ser apresentado em Julho em um Colóquio sobre Wittgenstein em Lisboa.

lógico de proposições da lógica (DC, §319) ou de proposições gramaticais, sobre as quais já discutimos em outros momentos de nosso trabalho.

A discussão que foi feita na primeira parte desta seção sobre as proposições gramaticais e os enunciados éticos e estéticos está relacionada com o conceito de certeza apresentado por Wittgenstein. O que foi dito sobre a inserção em jogos de linguagem e formas de vida está relacionado com a aprendizagem de certezas e a constituição de uma visão de mundo. O ponto chave que vale a pena ser aprofundado é a distinção feita por Wittgenstein entre certeza e conhecimento, assim como os equívocos que podem surgir quando essa distinção não é levada em conta.

Em nosso quarto e último capítulo, iremos dar continuidade a essa discussão dando maior destaque para esses equívocos que podem ser cometidos ao pensarmos a aprendizagem de certezas, olhando mais especificamente para o ensino dos valores morais na EDH.

4. OS EQUÍVOCOS QUE PODEM SER COMETIDOS NA EDH

Discutimos no segundo capítulo de nossa dissertação a concepção de filosofia defendida por Wittgenstein. Concepção na qual a filosofia é uma atividade de resolução de problemas de natureza linguística. Vimos também no mesmo capítulo o papel da terapia filosófica na resolução desses problemas. No capítulo seguinte sobre ética, discutimos algumas questões referentes a essa temática, por exemplo, em que medida os valores éticos podem ser expressos por meio de proposições.

Neste quarto e último capítulo, iremos unir as duas temáticas e discutir alguns equívocos que podem ser cometidos quando estamos pensando no ensino da ética. No total, selecionamos três equívocos que se não formos atentos, podemos cometer quando estamos trabalhando com a EDH. Os equívocos seriam estes: (1) entender a EDH como mais um conteúdo na grade curricular; (2) visar o ensino da EDH exclusivamente por meio de estratégias de convencimento, como se pudesse ser reduzida à transmissão de conhecimentos; e (3) ter como objetivo no ensino da EDH necessariamente o abandono, por parte dos alunos, de determinadas certezas que compõem a sua visão de mundo.

4.1 A EDH como mais um conteúdo na grade curricular

Retomando a discussão feita no término do capítulo anterior sobre a distinção entre certezas e conhecimentos, se lembrarmos que a EDH é uma educação em valores que reconheçam e promovam o respeito à dignidade e que os valores morais – ao serem expressos por meio de proposições gramaticais – adquirem o estatuto de certezas objetivas, então algumas observações podem ser feitas. Isso porque os valores morais não podem ser tratados como conhecimentos, os quais podemos buscar os seus fundamentos e verificá-los empiricamente, nem como certezas subjetivas que se restringem ao pensamento de um único indivíduo.

Antes de tudo, alguns equívocos podem ser evitados se – como já foi afirmado – não ignorarmos a diferença existente entre o aprendizado de certezas, por um lado, e o de conhecimentos, por outro. Não podemos ensinar valores morais como se fosse um conhecimento. Essa tentativa pode ser feita, no entanto, não é a melhor forma, pois os valores morais não são aprendidos com a mesma previsibilidade que se aprende, por exemplo, a demonstração de um teorema da matemática.

Ao pensar o ensino de diferentes atividades, Azanha (1987, 2006) distingue entre atividades que podem ser plenamente ensináveis, atividades que são problematicamente ensináveis e aquelas que ficam no meio termo entre esses dois extremos. No primeiro tipo de atividades, as plenamente ensináveis, o ensino se dá no conhecimento das regras que guiam essa atividade e na sua correta aplicação. Segundo Azanha (2006 p. 188): “nessas atividades há uma estreita união entre conhecer as regras e saber aplicá-las”. Portanto, é necessário de que se saiba as regras primeiro para que se possa dizer que a pessoa aprendeu a atividade. Jogar xadrez é um exemplo desse tipo de atividade:

Jogar xadrez, por exemplo, é uma atividade paradigmática daqueles casos em que sem o conhecimento e observância de certo conjunto de regras a atividade é, por definição, impossível. O jogo de xadrez caracteriza-se por certas regras. Sem conhecê-las e aplicá-las, não se joga xadrez. Este é um claro exemplo de utilização do verbo saber no sentido de saber que, isto é, de um saber proposicional. Dizer que alguém sabe jogar xadrez significa que ele tem o conhecimento das regras do jogo e sabe aplicá-las. É o caso típico de uma atividade cuja prática é, logicamente, precedida de um conhecimento. Não é difícil imaginar que muitos outros jogos e atividades encontram-se em situação semelhante. O exame deste caso nos revela, assim, uma situação em que a relação entre regras e a atividade ordenada por elas é de precedência daquelas com relação a esta. (AZANHA, 1987, p. 74).

Outros exemplos desse mesmo tipo de atividade seria jogar baralho ou futebol. Nesses casos de atividades plenamente ensináveis não existe nenhuma contradição em dizermos que alguém sabe executar tal atividade, mas a executa mal. Podemos dizer, por exemplo, que alguém sabe jogar futebol, mas não é um bom jogador. Portanto, saber aqui, não significa necessariamente saber bem.

No segundo tipo de atividades descritas por Azanha, temos atividades nas quais não é necessário ter explicitamente o conhecimento das regras. Enquanto no primeiro caso você parte da teoria para a prática, nesse segundo caso o saber pode ser desenvolvimento pela experimentação e pela prática. Conforme Azanha (2006, p. 190), nesse segundo caso “o domínio de uma atividade é uma mistura de conhecimentos e de habilidades físicas ou outras. Não cabe aqui falar de uma aplicação da teoria à prática; elas estão entrelaçadas de uma forma muito complexa”. Saber nadar é um bom exemplo desse tipo de atividade:

Nadar é uma atividade que no seu relacionamento com regras representa um caso muito distinto do anterior. Alguém pode saber nadar, ser capaz de executar a atividade sem conhecer explicitamente nenhuma regra referente

ao assunto. Diferentemente do caso do jogo de xadrez, pode-se dizer de alguém, que sabe nadar sem que esta afirmação implique que tem um conhecimento prévio das regras de natação. Aliás, nadou-se muito antes que alguém pensasse em codificar as regras da natação. É claro, também, que se pode, atualmente, iniciar a aprendizagem de natação aprendendo antes um certo conjunto de regras. Mas, mesmo neste caso, não há nenhuma precedência lógica do conhecimento das regras para executar a atividade. Esta é uma situação típica em que a prática da atividade não exige um conhecimento prévio, embora possa dizer-se que esse conhecimento está incorporado na própria prática. Saber nadar é antes um exemplo de *saber como* do que de *saber que*. Nadar significa uma capacidade de executar uma atividade que pode ocorrer sem o conhecimento explícito de quaisquer regras. (AZANHA, 1987, p. 75)

Outros exemplos que se encaixam nesse tipo de atividade seriam o saber cozinhar, dançar, ler ou escrever. Assim como no primeiro caso, aqui também não entramos em nenhuma contradição ao afirmarmos que alguém sabe executar tal atividade, mas não executa muito bem. Podemos saber cozinhar ou escrever, mas sem termos um grau de excelência nessa atividade.

Por fim, temos o tipo de atividade que mais nos interessa nesta discussão, atividades que por Azanha são classificadas de problematicamente ensináveis. Mas por que isso? A relação entre a atividade e suas regras são ainda mais complexas do que as atividades apontadas acima, de tal forma que é difícil explicitar quais seriam essas regras. Segundo Azanha (2006, p. 190-191), “o desempenho competente nessas atividades pode estar vinculado a algum tipo de ensino recebido, mas esse ensino, ainda que inteiramente assimilado, é totalmente insuficiente para o exercício da atividade”. A própria atividade de ensino, saber ensinar, entra nessa categoria. Além da atividade de ensino, saber argumentar, representar, operar (no sentido cirúrgico) entram também nessa categoria. Essas atividades estão mais relacionadas com um “saber como” do que um “saber que”:

Pensar criticamente, argumentar, contar piadas com graça, etc. são exemplos de atividades do terceiro caso que vamos examinar. Trata-se de atividades que revelam um *saber como*, um saber fazer e não um *saber que*. Como diz Ryle, se perguntássemos a um humorista que regras obedece para contar piadas com graça, provavelmente nada obteríamos. Aqui, segundo o autor citado, a “prática eficiente precede a teoria”, isto é, o conhecimento de certas regras. Não há um método para contar piadas, argumentar, pensar criticamente, porque essas atividades são *essencialmente criativas* e não há método para inventar. A própria noção de criatividade é incompatível logicamente com a ideia de aplicar regras, isto é, um método. Além disso, como a criatividade é essencialmente individual, seria impossível formular regras universais para ela. Neste caso, pode haver regras para avaliar o resultado da atividade, mas não para regulá-la. As regras da lógica nos permitem avaliar uma argumentação, mas não inventá-la. É possível até mesmo dizer que o conhecimento das regras de avaliação de uma atividade

possa orientar de algum modo a execução da própria, mas não para garantir o seu êxito. (AZANHA, 1987, p. 75-76).

Nesse último tipo de atividades, dizer que alguém sabe executá-las significa dizer que a pessoa faz isso muito bem, ou seja, essa pessoa possui certo grau de excelência naquilo que faz. Não faria muito sentido dizer que alguém sabe contar piadas, mas que elas não possuem graça, pois ele não as conta muito bem. Quando pensamos no ensino dessas atividades, elas são problemáticas, pois elas não possuem um método, a aplicação de determinadas regras, que possam garantir o seu sucesso. De acordo com Azanha (2006, p. 192):

Nessas atividades, o conceito central é o de *prática*, de uma prática não rotinizada, mas aberta aos ensinamentos de uma experiência crítica. Seria uma retórica vazia falar, com relação a essas atividades, numa integração entre teoria e prática. Na verdade, cada experiência nova interessante modifica práticas anteriores. Note-se que, nesses casos, o conceito de prática é extraordinariamente complexo e talvez a própria distinção entre teoria e prática seja semanticamente vazia ou inescrutável. A capacidade de julgar de um juiz experiente, a capacidade de diagnosticar de um clínico experiente, etc. envolvem uma capacidade de avaliação crítica e de discernimento (judgement) que, em hipótese nenhuma, se reduz à aplicação de regras a uma prática.

Ao voltarmos nossa atenção novamente para o ensino da ética, percebemos que ele se encaixa mais nesse último tipo de atividade, portanto, trata-se de uma atividade problematicamente ensinável. Não reconhecer essas distinções pode não só dificultar, como também impossibilitar o ensino. Quando tratamos a ética como apenas mais um conteúdo a ser aprendido, somos levados a ignorar a complexidade existente em sua possibilidade de ensino.

Uma questão que vale a pena ser colocada é se essa tentativa tem sido feita, ou seja, se a ética – ou mais especificamente a EDH – tem sido incorporada ao ambiente escolar apenas como mais um conteúdo na grade curricular. Para tentarmos responder parcialmente essa questão, iremos analisar alguns materiais que servem como orientação didática para os professores de Filosofia no ensino público do Estado de São Paulo. Entretanto, antes de analisarmos os documentos, algumas observações precisam ser feitas.

A primeira delas é que temos plena ciência de que os documentos e materiais analisados não apresentam um reflexo fiel do que realmente ocorre em sala de aula. Cada professor segue os materiais de uma maneira específica, levando em conta a

sua didática e experiência docente. Portanto, para termos dados mais fidedignos sobre como de fato ocorre o ensino de ética em sala de aula, teríamos de fazer uma pesquisa empírica com esse escopo, o que demandaria um outro tipo de trabalho que vai além do recorte delimitado por esta pesquisa. Mesmo assim, a análise dos materiais é importante. Isso porque independente dos materiais não serem seguidos à risca, eles ainda possuem o caráter de orientação didática. Isso significa que – se nele houver equívocos – eles apenas serão evitados por uma iniciativa particular do professor, na medida em que adapta ou ignora aquilo que até então deveria ser seguido.

A segunda observação diz respeito à abordagem utilizada para podermos identificar nesses materiais se a ética é tratada como mais um conteúdo. Para cumprirmos esse objetivo, vamos reconhecer a metodologia didática apresentada pelo material e observar se ao discutir a ética (caso isso ocorra), existe alguma distinção metodológica ou didática. Outra característica a ser observada é se aquilo a ser aprendido aparece mais como uma informação a ser gravada ou compreendida, ao invés de uma atitude ou postura a ser desenvolvida e incentivada.

O primeiro material a ser analisado é o *Currículo do Estado de São Paulo* voltado para a área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. De acordo com o próprio documento, o Currículo do Estado de São Paulo tem como princípios centrais:

A escola que aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2010, p. 10).

Além do espaço dedicado à explicitação de cada um desses princípios, o documento separa uma seção para cada uma das disciplinas que compõem a área denominada de Ciências Humanas e suas Tecnologias, sendo elas, as disciplinas História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Em cada seção, temos uma discussão sobre o papel da disciplina na formação do educando, para em seguida ser apresentado um quadro no qual é definido ano por ano o que os alunos devem aprender em cada bimestre do ano letivo.

No caso específico da disciplina de filosofia, é indicada a preocupação com a formação de valores quando é afirmado:

O professor de Filosofia, assim como os demais, deve participar ativamente dos processos de percepção e formação de valores e de produção de conhecimentos sobre a sua disciplina. (SÃO PAULO, 2010, p. 116).

A despeito dessa indicação, não aparece ainda nenhuma distinção de como essa formação de valores poderia ser feita, a não ser o destaque que é dado para o trabalho interdisciplinar, de tal forma que temas abordados pelas disciplinas de Filosofia podem ter a contribuição dos professores de Sociologia e História. A referência mais direta à temática da ética aparece na citação que o documento faz de Ricardo Terra, em um debate com Marcos Nobre, no qual ele diz – discutindo a interdisciplinaridade em Filosofia – que poderíamos “escolher um tema de ética e trabalhá-lo com o professor de Biologia (em problemas de bioética, por exemplo) ou com o professor de Geografia (no exame de problemas ambientais, por exemplo)” (NOBRE; TERRA, 2007, p. 99). Mais uma vez, o modo como isso poderia ser feito não é destacado.

Quando avançamos mais no documento, para a parte na qual é delimitado o que o aluno deve aprender em cada bimestre, no quadro referente ao 4º bimestre do 1º ano do Ensino Médio, veremos que o tema central desse bimestre é a discussão sobre Filosofia Política. Dentre os tópicos que compõem esse bimestre – os quais serão transformados em situações de aprendizagem pelo material do programa *São Paulo Faz Escola* – temos: Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas; Desigualdade e justiça social; Os direitos humanos; e Participação política (SÃO PAULO, 2010, p. 123). Esse é o único bimestre nos três anos do Ensino Médio em Filosofia que a temática dos direitos humanos aparece explicitamente⁶¹.

Em relação ao quadro de habilidades desse bimestre, ou seja, no qual consta aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer, uma das habilidades seria saber “expressar escrita e oralmente a relevância dos direitos humanos”, enquanto outra seria “identificar diferentes conceitos de democracia e sua relação com a igualdade efetiva entre cidadão” (SÃO PAULO, 2010, p. 123). Embora o trabalho do professor possa ser desenvolvido de maneiras diversas, como já foi salientado anteriormente, o modo como os direitos humanos estão inseridos no currículo nos induz a tratá-lo como

⁶¹ No caso da disciplina de História, a referência direta aos direitos humanos aparece no 3º bimestre do 3º ano quando se discute tortura e direitos humanos. Em Geografia aparece no 2º bimestre da 8ª série/9º ano quando se discute a Organização das Nações Unidas (ONU). Em Sociologia a referência mais direta é feita no 1º bimestre do 3º ano, quando se discute o que é a cidadania e os diversos tipos de direitos. Em outros bimestres dessas disciplinas, inclusive em Filosofia, a temática também aparece em momentos isolados, porém, mais indiretamente.

mais um conteúdo a ser ministrado aos alunos, de tal forma que aquilo que está sendo aprendido possa ser avaliado em uma prova escrita ou oral. Não obstante, cabe destacar que esse documento não tem a função de indicar detalhadamente como cada assunto deve ser trabalhado pelo docente de sua disciplina. Nos materiais que compõem o programa *São Paulo Faz Escola*, encontramos uma preocupação maior sobre a didática e a metodologia que deve ser adotada pelos professores. A seguir veremos como a temática dos direitos humanos está presente nesses materiais⁶².

O material do programa *São Paulo Faz Escola* tem o objetivo de ser um material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo e pretende oferecer orientações didático-pedagógicas para os professores. Esse material é composto pelo *Caderno do Aluno* e pelo *Caderno do Professor*. O *Caderno do Aluno* são apostilas de cada disciplina que os alunos recebem com textos, exercícios e indicações de trabalhos a serem desenvolvidos dentro e fora da sala de aula. Os cadernos são separados por situações de aprendizagem, as quais na maioria das vezes correspondem aos tópicos que podem ser encontrados no *Currículo do Estado de São Paulo*.

No *Caderno do Professor*, por sua vez, encontramos as mesmas situações de aprendizagem que podem ser encontradas no *Caderno do Aluno*, porém com indicações mais detalhadas de como essas situações podem ser desenvolvidas em sala de aula, assim como aparecem indicações de leituras, filmes e possibilidades de atividades de recuperação. O material segue uma abordagem que considera dialógica, baseada nos seguintes princípios:

Ouvir os alunos e ser ouvido por eles; dialogar com base no que se ouve na sala de aula e se lê nos textos filosóficos; ler com os alunos e promover ou provocar a leitura investigativa; refletir e fazer que eles coloquem suas vidas em meio à discussão filosófica; finalmente, escrever, como forma de expressão dessa reflexão. (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

Todas as situações de aprendizagem passam por essas cinco etapas, de ouvir, dialogar, ler, refletir e escrever. A quantidade de aulas dedicadas para cada situação de aprendizagem varia de acordo com o tema. Na situação de aprendizagem 7, do volume II, referente ao primeiro ano do ensino médio, encontramos a temática dos

⁶² Estudo aprofundado sobre esses materiais na área específica da Filosofia, assim como um estudo empírico sobre como os professores da rede pública estadual se apropriam desse material pode ser encontrado em TEIXEIRA, C. P. *São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a regulação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Direitos Humanos. A habilidade a ser desenvolvida nessa situação de aprendizagem é a mesma que já consta no Currículo Oficial do Estado de São Paulo, ou seja, “expressar por escrito e oralmente reflexões sobre os Direitos Humanos” (SÃO PAULO, 2014, p. 57).

Os professores nessa situação de aprendizagem são orientados a fazer uma sondagem e sensibilização ao tema. Ela seria feita por meio da apresentação do contexto histórico no qual a Declaração dos Direitos Humanos foi escrita, assim como dos horrores causados durante a segunda Guerra Mundial. Feita essa etapa, é sugerida a leitura e discussão da Declaração. Como tarefa, os alunos devem pesquisar leis brasileiras que fundamentam os Direitos Humanos como o Estatuto da Criança e do Adolescente ou o Estatuto do Idoso. O link com a história da Filosofia deve ser feito pelo professor ao se introduzir o pensamento de alguns filósofos iluministas sobre o Estado, Direitos, Igualdade e Liberdade.

Aparecem nessa situação de aprendizagem dedicada aos Direitos Humanos mais de um tipo de atividades. A pesquisa mencionada acima já seria uma delas. Os alunos podem ser solicitados a responder questões sobre a importância dos Direitos Humanos, assim como buscar relações e influências entre os filósofos apresentados pelo professor e os Direitos Humanos. Outras duas atividades aparecem para encerrar a situação de aprendizagem. Em uma delas, os alunos devem pesquisar novamente, desta vez, imagens em revistas, jornais ou na internet, as quais mostram violações dos Direitos Humanos. As imagens reunidas podem ser utilizadas para ser feita uma exposição na escola, visando com ela a conscientização dos alunos. A outra atividade, também uma pesquisa, tem uma dinâmica semelhante, porém desta vez devem voltar o seu olhar para os programas de televisão na tentativa de identificar se eles contribuem ou não para a reflexão sobre os Direitos Humanos.

Ao analisarmos essa situação de aprendizagem, alguns pontos chamam a nossa atenção. A abordagem sugerida pelo material propõe uma compreensão histórica do tema em um primeiro momento, para depois buscar relações entre o que foi discutido e o cotidiano dos alunos. Embora o material coloque como objetivo algo restrito, isto é, o desenvolvimento da habilidade de se expressar escrita ou oralmente o que foi discutido sobre o tema, podemos notar que no decorrer da situação de aprendizagem muito mais pode ser ensinado, isso dependendo bastante da condução do professor ao longo das aulas. É comum ao se trabalhar a temática dos Direitos Humanos passar por essa discussão histórica e de caráter mais informativo, assim

como usar questionários com o objetivo de revisar essas informações. Não há problema em existir esse momento mais informativo na EDH, ele é até importante. Entretanto, a EDH não atinge o seu objetivo quando se reduz a ele.

4.2 A EDH por meio do convencimento e da imposição de valores

Os dois equívocos que compõem essa seção estão relacionados. O primeiro deles diz respeito ao modo como as certezas são aprendidas. O equívoco se encontra na crença de que essa aprendizagem se dá pelo convencimento, ou seja, pelo reconhecimento das razões que fundamentariam determinada certeza. O segundo equívoco está na crença de que – para que a EDH seja bem-sucedida – aquele que está sendo formado deve abandonar as suas certezas que constituem uma determinada visão de mundo para adotar aquela que está sendo apresentada. Os dois equívocos estão relacionados na medida em que se busca convencer o interlocutor, por meio da argumentação, que a sua visão de mundo não é a correta e que deve aceitar ou reconhecer a nova visão de mundo a ser seguida.

Duas questões se sobressaem no desenvolvimento desta seção. A primeira delas é sobre o aprendizado de nossas certezas. Essa questão já foi de certa forma discutida no capítulo anterior quando abordamos a inserção em jogos de linguagem e práticas. Nessa seção a ênfase será outra, visando chamar a atenção para o papel da persuasão e não do convencimento nesse processo. A outra questão trata da suposta necessidade de conversão quando há divergência entre as visões de mundo, ou seja, quando os interlocutores não compartilham as mesmas certezas. Começemos com a questão da aprendizagem das certezas, que como vimos na seção anterior, não pode ser confundida com a aprendizagem de conteúdos. Isto é, de conhecimentos.

Quando a aprendizagem de um conhecimento está em andamento, o aluno torna-se convencido da veracidade do que está aprendendo ao seguir as regras de um determinado jogo que já havia aceitado, mesmo que de modo tácito. O mesmo não ocorre em relação às proposições da ética, pois elas não estão no âmbito do convencimento, mas sim da persuasão. Para ficar clara a distinção que aqui está sendo feita, o convencimento tem como base a argumentação fundamentada em razões visando a comprovação de uma tese. Com a persuasão, visamos a aceitação de um ponto de vista por meios alternativos que vão além do raciocínio lógico.

Em diversos parágrafos de *Da Certeza*, Wittgenstein aborda a questão de como aprendemos determinadas certezas. No parágrafo 94, o filósofo afirma:

Mas não tenho a minha imagem de mundo porque me certifiquei da sua correção; também não é porque dela estou convencido. Ela é antes o pano de fundo herdado da tradição e sobre o qual diferencio entre o verdadeiro e falso. (DC, §94)

As proposições que descrevem essa imagem de mundo poderiam pertencer a um tipo de mitologia. E o seu papel é semelhante ao das regras de um jogo, e o jogo também pode ser aprendido puramente na prática, sem qualquer regra explícita. (DC, § 95)

Nesses dois parágrafos já podemos notar o caráter tácito na aprendizagem das proposições gramaticais que formam as nossas certezas. Isso fica mais claro se pensarmos a situação de uma criança enquanto ela aprende alguma coisa. Inicialmente, ela não tem condições de questionar o que está sendo ensinado, esse questionamento somente pode ocorrer depois, quando a criança já está inserida em um sistema de referências.

Wittgenstein também pensou sobre a situação particular da criança que ainda está aprendendo a linguagem materna, em que ao longo deste período há um assentimento automático às proposições que formam as nossas certezas, como afirma no parágrafo DC 160: “a criança aprende ao acreditar no adulto. A dúvida vem depois da crença”, e no parágrafo DC 263 quando aponta que “o aluno acredita nos seus professores e nos livros didáticos”. Gostaríamos de apresentar mais um parágrafo no qual Wittgenstein discute esse tema:

A criança aprende a acreditar num monte de coisas. Quer dizer, ela aprende, por exemplo, a agir de acordo com essas crenças. Pouco a pouco, forma-se um sistema de coisas em que se acredita, e, nele, algumas são incrivelmente firmes, outras estão mais ou menos sujeitas a alteração. O que é firme não o é porque seria em si mesmo óbvio ou evidente, mas, sim, porque é fixado pelo que está ao seu redor. (DC, § 144)

Ariso (2016), ao discutir o aprendizado das certezas, discute o papel da vontade nesse processo, isto é, se depende de a vontade da criança aceitar ou recusar uma visão de mundo que está sendo apresentada. Em seu artigo oferece argumentos para defender sua tese de que é irrelevante a aceitação de uma visão de mundo. Não seria algo que escolhemos. A inserção em uma visão de mundo, ou a sua mudança para outra, é algo que ocorre no indivíduo (ARISO, 2016, p. 582). Ariso ainda salienta que

diferente dos conhecimentos que podem ser adquiridos imediatamente, as certezas não são adquiridas isoladamente, sendo assimiladas na medida em que o indivíduo é inserido em uma visão de mundo, sendo que isso se trata de um processo lento (ARISO, 2016, p. 583).

Se voltarmos a pensar sobre os valores morais e a sua aprendizagem, podemos afirmar que parte das conclusões tiradas até aqui já estão presentes na literatura sobre EDH, isto é, conclusões sobre como é mais fácil cultivar certos valores morais quando ainda se é criança do que mudá-los em um período tardio. Por exemplo, é mais fácil ensinar alguém desde pequeno a respeitar o diferente, seja de outro sexo ou etnia, do que reeducar para o respeito ao diferente alguém que cresceu tendo como referência práticas machistas ou racistas. Isso porque, como já vimos em outro momento, abandonar determinadas certezas significa modificar o seu sistema de referência ou imagem de mundo.

Se recordarmos a discussão que foi feita em nosso primeiro capítulo sobre os Direitos Humanos, veremos que o conceito fundamental que se destaca é o de dignidade humana. Parte importante da EDH está no reconhecimento dessa dignidade, de tal forma que o educando possa reconhecer no outro (aquele que é diferente em diversos aspectos) essa dignidade que está sendo promovida pelos Direitos Humanos.

A dignidade humana, aqui entendida como um valor, tem adquirido historicamente o estatuto de uma certeza objetiva, não sendo, portanto, um conhecimento a ser comprovado definitivamente por uma argumentação convincente. Vamos mais adiante, a despeito da dignidade humana ter adquirido o estatuto de regra a ser seguida nos jogos de linguagem da ética. Isso não significa que essa “regra” já esteja efetivamente estabelecida em nossa sociedade. Infelizmente, se começarmos a investigar os modos de agir que estão por trás do valor que atribuímos à vida humana, não encontraremos a dignidade como é pensada pelos teóricos dos Direitos Humanos.

Este ponto pode ser ilustrado ao olharmos para a sociedade indiana e o seu sistema de castas. Nesta sociedade e qualquer outra que tenha um sistema de castas, estão estabelecidas certezas que diferenciam o valor da vida humana de acordo com a sua posição social.

As crianças podem ser ensinadas desde pequenas a acreditarem na dignidade humana e que, portanto, uma vida humana não pode valer mais que a outra. Podem

ser ensinadas conforme o sistema de castas e acreditarem que o valor daquela pessoa é determinado pelo nascimento. Podem ser ensinadas a julgarem a partir de um fator biológico como sexo ou etnia. Podemos também imaginar uma sociedade na qual as crianças seriam educadas conforme o mito narrado em *A República* de Platão, no qual as pessoas teriam almas de bronze, prata ou ouro. Todavia, o problema com o qual precisamos lidar não está na origem desses valores, mas na divergência de certezas.

Se levarmos em conta que os alunos do ensino médio estão na faixa etária de 15 a 17 anos, podemos dizer que eles já foram inseridos em um sistema de referências e que, portanto, carregam consigo inúmeras convicções, muitas delas na contramão do que a EDH pretende estabelecer. Ademais, mesmo no caso em que se trabalha com as etapas escolares anteriores, os professores recebem alunos que já foram inseridos de certa forma em um sistema de referência. Como bem salienta Goergen (2007, p. 745):

As crianças não chegam à escola como folhas em branco, completamente abertas para receberem as marcas de uma formação moral que a escola tem para oferecer. Ao contrário, a escola acolhe pessoas que já se encontram em formação, com múltiplas influências e determinações, das quais muitas certamente são definitivas, ao passo que outras ainda estão abertas à transformação. Todo ser humano, embora nasça com uma certa carga genética, começa a constituir-se, a formar sua identidade desde o nascimento pelas experiências e aprendizagens que acontecem no contexto das relações familiares, sociais e midiáticas.

Feita essa relação específica com a temática da EDH, podemos voltar para a discussão sobre os dois equívocos apresentados no início da seção, assim como responder as duas questões colocadas a partir desses equívocos, sendo a primeira delas sobre a aprendizagem das certezas e a segunda sobre certezas divergentes e a imposição de valores.

Em relação à primeira questão, ela foi parcialmente respondida quando comentamos sobre o convencimento e a persuasão. Nada impede de tentarmos modificar as certezas de alguém que possui uma imagem de mundo diferente da nossa por meio do convencimento, tentando apresentar razões e argumentos que justificam o nosso posicionamento. No entanto, como as certezas não são fundamentadas, ou seja, são de natureza convencional, as justificativas não vão além de certo limite, restando apenas a persuasão.

Esta ideia já estava presente na obra de Wittgenstein antes mesmo da escrita de *Da Certeza*⁶³, mais especificamente nas *Investigações Filosóficas*, quando o filósofo austríaco usa a metáfora da rocha dura e da pá que entorta. Se buscarmos os fundamentos do porquê agimos da maneira que agimos, em algum momento não conseguiremos seguir adiante, pois encontraremos isso que Wittgenstein chama de *rocha dura*, isto é, algo que não poderia ser fundamentado e que entorta a nossa pá. Ao atingir esse ponto, estaríamos inclinados a dizer “É assim que eu ajo” (IF, § 217).

Em *Da Certeza* (2012), entre os parágrafos 609 e 614, Wittgenstein discute sobre a possibilidade de encontrarmos alguém que possua uma imagem de mundo diversa da nossa e sobre a possibilidade de tentarmos combater essa imagem. No parágrafo 612, é feito um comentário sobre a tentativa de empreender tal combate por meio do convencimento:

Eu disse que ‘combateria’ o outro – mas então não lhe daria *razões*? Claro; mas até onde chegariam elas? No fim das razões há a *persuasão*. (Pensemos no que acontece quando os missionários convertem os nativos.). (DC, §612)

Ao pensarmos sobre os missionários convertendo os nativos, podemos ser levados a pensar que a conversão somente irá ocorrer quando o nativo abandonar a sua antiga imagem de mundo com todas as suas certezas para adotar o novo sistema de referências. Todavia, em outro ponto de sua obra, mais especificamente no parágrafo 512 de *Da Certeza* (2012), Wittgenstein defende que o abandono de nossas certezas não é necessário:

Porém, a questão é: “Como seria se tivesses de mudar a tua opinião também acerca dessas coisas mais fundamentais?” E a resposta parece-me ser: “Tu não *tens* de mudá-la. É por isso mesmo que elas são ‘fundamentais’”. (DC, § 512)

Voltando nossa atenção novamente para a EDH, a questão talvez não seja impor certa imagem de mundo, mas auxiliarmos no reconhecimento de que a imagem de mundo que temos atualmente é sustentada por certezas de natureza convencional. Isso significa que essa imagem de mundo não é necessária, mas apenas uma entre as inúmeras possíveis. Talvez nesse processo de reconhecer outras possíveis

⁶³ Este é um ponto a favor daqueles que separam a obra de Wittgenstein em apenas duas fases. Falar em um “Terceiro Wittgenstein” seria inadequado na medida em que suas principais já estariam presentes em obras anteriores ao *Da Certeza*.

imagens de mundo ocorram certas mudanças, no entanto, essas mudanças não são necessárias nem podem ser impostas.

Gottschalk (2016), em seu artigo *Teaching critical thinking: the struggle against dogmatism*⁶⁴, ao pensar o ensino do pensamento crítico, também questiona a necessidade de tentarmos mudar as certezas de nossos alunos. Segundo a autora, devemos combater o dogmatismo fazendo antes a terapia de nosso próprio dogmatismo. Isso pode ocorrer se, ao invés de tentarmos impor uma visão de mundo a qual seria universal e inquestionável, compararmos diversas imagens de mundo, sem a intenção de tentarmos refutá-las uma a uma, mas com o objetivo de reconhecermos que a nossa imagem de mundo e a dos outros estão assentadas em certezas de natureza convencional, o que levaria a outra atitude perante a nossa própria imagem de mundo e, conseqüentemente, em relação às demais (GOTTSCALK, 2016, p. 7).

Antes de encerrarmos este tópico, gostaríamos de fazer uma ressalva. Se por um lado defendemos um modelo de Educação em Direitos Humanos focado no desenvolvimento de uma postura antidogmática e na relativização de nossos valores morais, mostrando que eles estão assentados em certezas de natureza convencional; por outro lado, não defendemos um relativismo moral ou cultural no qual todas as perspectivas em discussão se equivalem.

A educação não é neutra. Entre inúmeras possibilidades de escolha, optar por uma determinada concepção de educação traz consigo, mesmo que tacitamente, a defesa de certos princípios e valores. No caso específico da EDH não poderia ser diferente. Como vimos ainda no primeiro capítulo, a EDH tem como objetivo a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que respeitem os Direitos Humanos. Portanto, trata-se de um modelo de educação comprometido com princípios como o da dignidade humana, a igualdade de direitos, reconhecimento da diferença, laicidade do Estado e a democracia na educação. Esses princípios reúnem longas conquistas históricas e políticas que somente foram alcançadas após inúmeros conflitos. Caso não sejam protegidas, essas conquistas podem ser perdidas. Por isso a importância de que esses princípios e valores sejam afirmados, pois embora não sejam absolutos, tornam-se necessários em nossas formas de vida, cristalizando-se em novas

⁶⁴ GOTTSCALK, C. M. C. *Teaching critical thinking: the struggle against dogmatism*. Educational Philosophy and Theory, v. 48, p. 1-9, 2016.

proposições gramaticais. Passam a desempenhar o papel de novas condições de sentido para as nossas ações, juízos e condutas morais.

Defender a tolerância como um valor a ser promovido não significa tolerar tudo, inclusive, posturas intolerantes. Defender a liberdade de expressão e pensamento não significa ser conivente com discursos de ódio. Em outras palavras, embora a EDH não vise a imposição de uma determinada visão de mundo, ela está comprometida com a defesa e promoção da dignidade humana, ou seja, questiona e combate justamente aquilo que tenta anular essa dignidade, como o machismo, o racismo, a homofobia e a xenofobia.

Em nosso trabalho, ao discutirmos o desenvolvimento da EDH e a aprendizagem de valores morais, voltamos nossa atenção mais para os equívocos que podem ser cometidos e como podemos evitá-los do que a busca de uma metodologia eficiente de como os alunos devem ser educados. Esse tipo de abordagem pode incomodar alguns leitores, pois, afinal, não oferecemos um caminho bem delineado a ser seguido pelos professores. Em resposta a essa possível crítica, gostaríamos de abordar brevemente em nosso trabalho uma reflexão que é feita por Ryle sobre a aplicação e ensino de algum método. Na visão desse filósofo, alguns métodos podem ser concebidos como um sistema de invalidações ou como pautas de “não fazer”, sendo que tais métodos possuem uma abertura maior de ações e possibilidades do que aqueles que oferecem uma fórmula delimitada de como agir. Segundo Ryle (1968):

As pessoas queixam-se, às vezes, de que os Dez Mandamentos sejam, em sua maior parte, proibições, e não injunções positivas. Não repararam que o cartaz “Proibido pisar na grama” permite-nos caminhar por todos os outros lugares que nos ocorram enquanto que o cartaz “Siga pelo caminho de cascalhos” restringe muito mais nossa liberdade de movimento. Aprender um método equivale aprender a precaver-se contra certas classes específicas de riscos, confusões, caminhos sem saída, rodeios desnecessários, etc. E a confiança em que saberemos descobrir e evitar este precipício ou aquele lamaçal é o que nos permite caminhar despreocupadamente por um lugar. Mesmo que se ensine a alguém vinte tipos de coisas que fariam de seu soneto um mau soneto, ou de seu argumento um mau argumento, ele continuará tendo um espaço consideravelmente amplo dentro do qual poderá construir seu soneto ou seu argumento, e seja ele brilhante ou medíocre, estará livre ao menos dos vinte erros indicados.

Se recordamos o projeto de pesquisa que deu origem ao nosso trabalho, uma de nossas motivações iniciais era pensarmos não só a EDH, mas também a contribuição específica do docente de Filosofia nesse tipo de formação. Por causa

disso, gostaríamos de encerrar a nossa dissertação apontando algumas contribuições que podem ser feitas pelo docente dessa disciplina. A ideia não é aprofundarmos o tópico. Para que essa questão pudesse ser abordada com a profundidade devida, no mínimo, pelo menos mais um capítulo poderia ser redigido. São possibilidades de pesquisa que permanecem abertas para trabalhos futuros.

Gostaríamos de destacar três elementos que estão presentes no ensino de Filosofia e podem ser trabalhos de forma a contribuir para a EDH, sendo eles: o uso do diálogo e do debate; o uso da leitura filosófica e o uso da história da filosofia. Sobre o uso do diálogo e especialmente do debate, duas observações precisam ser feitas. Uma sobre aquilo que se pretende com o debate e outra sobre aquilo que não se pretende com ele. Começemos com aquilo que acreditamos ser melhor evitar.

Como vimos, não é exclusivamente por meio do convencimento que os alunos irão adquirir valores morais e certezas, embora técnicas de convencimento possam ser utilizadas e tenham a sua devida importância. Levando isso em conta, defendemos que o foco do debate não deve ser a competição entre os alunos e o conflito de teses com o objetivo de evidenciar quais teses seriam verdadeiras e quais seriam falsas. A proposta se torna outra e aqui entramos no que acreditamos ser um bom uso do debate e do diálogo em sala de aula: Inserir numa mesma discussão perspectivas diversas, concepções diferentes sobre o mesmo tema e conceito, com o objetivo de se ampliar a visão do aluno sobre aquilo que está sendo discutido. Outro ponto importante que deve ser promovido é o diálogo e o respeito entre essas perspectivas diferentes. Não é necessário que o aluno adote a perspectiva do professor ou do colega, mas que perceba, veja e respeite outras maneiras de se pensar o que está sendo discutido.

Os outros dois elementos aparecem para auxiliar nesse processo de ampliação de perspectivas. No caso da história da filosofia, temos um repertório imenso de ideias, conceitos, maneiras de se pensar, assim como modos de se abordar um problema. Com a história da filosofia, podemos manter a busca pelo diálogo, desta vez com pensadores do passado. Novamente, não com o intuito de que o aluno adote a perspectiva apresentada pelo professor, mas que dialogue, perceba diferenças e semelhanças entre as visões de mundo.

Relacionado com os dois instrumentos apresentados acima, temos a leitura filosófica. Ela é uma continuação do diálogo e por meio dela podemos entrar em contato com a história da filosofia. A ampliação de perspectiva, a relativização de

visões de mundo, pode se dar também por meio da leitura. Não obstante, devemos levar em conta o alcance desse instrumento, na medida em que as ressalvas feitas sobre as técnicas de convencimento podem se estender à leitura filosófica, quando a leitura se reduz ao acompanhamento do percurso argumentativo do autor. De qualquer forma, a leitura filosófica também contribui para a autonomia do educando, na medida em que quanto mais ele está familiarizado com ela, menos dificuldades ele terá ao entrar em contato com textos novos.

CONCLUSÃO

Chegamos naquele momento no qual nos aproximamos do fim da nossa pesquisa. Cabe agora recordarmos brevemente um pouco do nosso percurso, os objetivos que foram alcançados, dando maior destaque para as conclusões que foram obtidas ao longo do caminho.

Em nosso trabalho, foi colocada a tarefa de pensar a Educação em Direitos Humanos a partir de uma perspectiva filosófica bem específica, a saber: a filosofia de Wittgenstein. De que modo esse filósofo – que a princípio não escreveu nada voltado especificamente para a educação – teria algo a nos dizer sobre a Educação em Direitos Humanos? Após nossos estudos, percebemos que Wittgenstein tem muito a nos dizer e a contribuir para esse tipo de formação. Esperamos que com o nosso trabalho essa contribuição fique mais evidente.

Em cada um dos capítulos redigidos, tivemos como norte a perspectiva filosófica adotada, inclusive, já no primeiro capítulo no qual tratamos sobre os Direitos Humanos, um pouco da sua evolução histórica e o papel da educação na sua promoção. Nesse capítulo em questão, não buscamos uma definição única e precisa sobre a Educação em Direitos Humanos, mas observar o uso que é feito desse conceito para podermos comparar com outros tipos de formação.

A proposta de comparar a Educação em Direitos Humanos com outros tipos de formações como a educação jesuítica ou a Educação Moral e Cívica foi justamente com o objetivo de podermos evidenciar alguns aspectos da Educação em Direitos Humanos que poderiam passar despercebidos. A primeira questão de destaque que o nosso trabalho se propôs a pensar foi sobre essa temática.

Após analisarmos as características que estão presentes em outros tipos de educação que propõem uma formação moral, pudemos constatar que a Educação em Direitos Humanos possibilita a formação de uma atitude antidogmática perante valores adotados por uma comunidade qualquer. O Ensino Religioso, de acordo com a proposta que está presente nos documentos legais que analisamos no primeiro capítulo – também pode possibilitar a formação dessa atitude antidogmática, caso o Ensino Religioso leve em conta a multiplicidade de crenças existentes e trabalhe o respeito entre elas. Todavia, isso deixa de ocorrer no Ensino Religioso quando a disciplina se torna um espaço de doutrinação ao se privilegiar uma religião específica.

Reconhecido essa abertura maior que encontramos na Educação em Direitos Humanos para promover uma atitude antidogmática, um problema precisou ser levantado, pois embora a Educação em Direitos Humanos tenha esse potencial que foi apresentado, pode ocorrer justamente o seu inverso, isto é, ela incorrer no mesmo dogmatismo que podemos encontrar em algumas formações do passado. Então, a questão que precisou ser colocada foi: como desenvolver um tipo de formação em valores sem ser dogmático?

Acreditamos ter encontrado uma solução para essa questão após termos nos aprofundado na filosofia de Wittgenstein e mais especificamente naquilo que o filósofo chama de terapia filosófica. Um passo importante para se evitar o dogmatismo é identificar a sua origem, aquilo que lhe causa. No segundo capítulo de nosso trabalho voltamos a atenção para esse ponto, assim como trazemos alguns elementos importantes da filosofia de Wittgenstein para auxiliar a compreensão daqueles leitores que não estão familiarizados com as ideias desse filósofo.

Vimos, a partir de Wittgenstein, que existe uma forte relação entre o modo como pensamos, agimos e os usos que fazemos da linguagem e seus conceitos. De acordo com esse filósofo, os problemas filosóficos aparecem quando não compreendemos o funcionamento da linguagem, por exemplo, quando ignoramos a sua natureza convencional e fazemos um uso dogmático de determinados conceitos. A filosofia, para esse filósofo, aparece como uma atividade de esclarecimento conceitual, desfazendo com isso alguns equívocos que podem ser cometidos ao desconsiderarmos a multiplicidade de funções da linguagem.

Para identificarmos alguns equívocos que poderiam ser cometidos na Educação em Direitos Humanos – ou em qualquer outro tipo de educação que tenha como propósito a aprendizagem de valores morais – não poderíamos deixar de lado as reflexões que o próprio Wittgenstein fez sobre a ética e os valores morais. Por isso, dedicamos um capítulo inteiro para discutirmos a visão desse filósofo sobre esse tema.

A partir da discussão feita no terceiro capítulo, identificamos três equívocos que podem ser cometidos na Educação em Direitos Humanos ou em outro tipo de formação moral. O primeiro desses equívocos ocorre quando tentamos ensinar valores da mesma forma que ensinamos os demais conteúdos escolares. Quando fazemos isso, a Educação em Direitos Humanos é desenvolvida em sala de aula – ou em projetos que vão além dela – apenas de uma forma informativa, como se bastasse

conhecer os Direitos Humanos, saber da sua importância e dos documentos legais que os justificam para que práticas sejam modificadas em decorrência disso. O processo pelo qual valores morais são aprendidos é distinto da aprendizagem dos outros conteúdos escolares que são trabalhados em sala de aula. A partir das observações de Azanha, concluímos que o ensino da ética é uma atividade problematicamente ensinável, isto é, não há um método que garanta o seu aprendizado. No entanto, isso não significa que a ética não possa ser ensinada, ela pode, mas o seu ensino ocorre diferentemente de outros conteúdos escolares.

O segundo equívoco que encontramos está relacionado com a metodologia que tem sido utilizada para ensinar e promover valores morais. Como mencionamos acima – e vimos detalhadamente em nosso quarto capítulo – não existe um método que garanta o ensino de valores. Todavia, poderíamos supor que por meio exclusivamente do convencimento – oferecendo razões para que os alunos adotem determinada visão de mundo – os valores morais seriam aprendidos. A persuasão assume uma função importante nesse processo, pois por meio de técnicas persuasivas conseguimos a aceitação de um ponto de vista diferente, utilizando-se de técnicas alternativas que vão além do raciocínio lógico. Não obstante, cabe destacarmos que a aceitação não significa a adoção de determinado ponto de vista ou visão de mundo, por parte do aluno.

Educar em Direitos Humanos, de acordo com a perspectiva que adotamos, é apresentar uma nova visão de mundo ao educando, introduzi-lo em determinadas práticas. Entretanto, há um pressuposto no equívoco apresentado no parágrafo anterior, de que existe uma visão de mundo correta e de que o papel do professor é mostrar aos educandos os motivos ou razões que justificam essa visão de mundo. Assim como questionar e refutar por meio da discussão argumentativa as outras visões de mundo que estariam pautadas no erro.

O terceiro equívoco que encontramos está bem próximo do anterior, o qual seria visar a conversão do educando, ou seja, que ele reconheça a visão de mundo verdadeira que lhe está sendo apresentada e abandone aquela sua visão de mundo anterior que estaria mal fundamentada.

Ao estudarmos a filosofia de Wittgenstein, mais especificamente a sua segunda fase, percebemos que a nossa visão de mundo – as certezas que sustentam essa visão de mundo – não foi adquirida porque nos convencemos da sua veracidade. Ela

foi sendo assimilada gradativamente a medida em que fomos inseridos nas práticas e relações que compõem essa visão de mundo.

Vale a pena retomarmos a advertência que fizemos quando discutimos esse ponto no corpo do texto para evitarmos mal-entendidos. Quando afirmamos que há um equívoco em tentarmos ensinar valores morais por meio do convencimento, isso não significa que a argumentação, a tentativa de oferecer razões, seja completamente abandonada. A nossa afirmação não é tão radical. Defendemos que o ensino de valores não pode se pautar exclusivamente nisso, como se bastasse utilizar da argumentação, do debate, para que o aluno seja educado em Direitos Humanos. O que queríamos destacar é a limitação desse processo ser reduzido a técnicas de convencimento. Assim como realçar o papel da persuasão nele.

Se não se trata de refutar visões de mundo para que a visão supostamente verdadeira seja adotada, qual é o papel que a nossa pesquisa nos levou a atribuir ao educador? Como vimos ainda no início, o de promover a postura antidogmática que está presente na Educação em Direitos Humanos. E de que maneira isso é feito? Não impondo uma visão de mundo, a qual deve ser tomada como universal e inquestionável, mas comparando diversas visões de mundo, mostrando suas diferenças e semelhanças, apontando o fundamento convencional que há em cada uma delas. Dito de outra forma, mostrar ao aluno que ele pode ver o mundo diferentemente. Ver, por exemplo, a partir da perspectiva daquele que é o diferente, o discriminado, sendo que essa perspectiva também tem o direito de ser respeitada. Mostrar que, embora existam diversas perspectivas diferentes, pode existir uma boa convivência entre elas. Para que isso ocorra, o aluno não precisa abandonar a sua visão de mundo e ser convertido a uma visão de mundo nova.

Ao abordamos essa postura antidogmática e a relativização das visões de mundo, destacamos que o nosso trabalho não pretende defender um relativismo moral no qual todas as visões de mundo se equivalem. A EDH, mesmo sem ser dogmática, está comprometida com a afirmação de alguns valores, sendo o principal deles, a defesa e a promoção da dignidade humana. Em outras palavras, a EDH propõe a diversidade e a pluralidade de perspectivas morais e culturais, mas sem ser conivente com práticas e discursos que anulam essa diversidade e violam a dignidade humana.

Em nosso trabalho, inicialmente tínhamos a intenção de pensarmos não só a Educação em Direitos Humanos, mas também o ensino de Filosofia nesse tipo de educação. Próximo do término de nossa pesquisa, tivemos de tomar uma decisão.

Poderíamos encerrar o nosso trabalho após termos pensado aqueles equívocos que podem estar presentes em qualquer disciplina e um modo geral de evitá-los, não discutindo assim o ensino de Filosofia. Ou poderíamos elaborar mais um capítulo em nossa dissertação para abordar esse tópico. Porém, sabíamos que se fizéssemos isso, não conseguiríamos abordar o tópico com a profundidade que o tema merece. Por isso, ficamos com a primeira opção.

Isso significa, no entanto, que novas pesquisas podem dar continuidade a este trabalho. Não só ao pensar o caso do ensino específico de Filosofia. Vários temas podem ser discutidos, por exemplo, o papel do debate escolar nesse tipo de formação, já que o objetivo não é a refutação de teses, mas a ampliação de perspectivas. Ou então de que forma podemos utilizar em sala de aula a vasta história da filosofia para apresentarmos aos alunos inúmeras visões de mundo, uma mais diversa do que a outra, relativizando com isso a visão de mundo que o próprio aluno já possui. Em outras disciplinas, pesquisas semelhantes podem ser feitas, levando em conta as peculiaridades de cada uma delas.

Ludwig Wittgenstein não foi um pensador da educação, embora ele tenha assumido a função de professor em alguns momentos de sua vida. Todavia, os educadores e principalmente os filósofos da educação podem aprender muito com os pensamentos desse filósofo austríaco. Em nosso caso em particular, Wittgenstein nos ajudou a pensar não só aspectos importantes da Educação em Diretos Humanos, os quais foram apresentados nesta pesquisa, como também nos ajudou a refletir sobre os usos que fazemos dos conceitos educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. Tradução: Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADORNO, Theodor W. **Educação após Auschwitz**. In: Educação e Emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 117-137.

AMARAL, Daniela Patti. **Ética, Moral e Civismo: Difícil consenso**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 351-369, maio/ago. 2007.

ANDRADE, Marcelo. **Direitos humanos nas escolas**. In: Direitos Humanos e Educação. Salto para o futuro, v. XVIII, 2008. p. 21-25.

ARISO, José María. **Can Certainties Be Acquired at Will. Implications for Children's Assimilation of a World-picture**. Journal of Philosophy of Education, vol. 50, No. 4, 2016.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma reflexão sobre a didática**. In: Educação: alguns escritos. São Paulo: Ed. Nacional, 1987, p. 70-77.

_____. **A Formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Direitos humanos: desafios para o século XXI**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 335-350.

BITTAR, Eduardo C. B.. **Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 313-334.

BORGES, L. E.; BRANT, L. N. C.. **A proteção internacional dos Direitos Humanos**. In: Direito Internacional Moderno: Estudo em homenagem ao Prof. Gerson de Britto Mello Boson. Belo Horizonte: Mandamentos, 2004, v., p. 117-165.

BOUCAULT, C. A. A.; ARAÚJO, N.; MARTINS, D. C. **Os direitos humanos e o direito internacional**. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/97**. Brasília, 1997.

_____, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Brasília, DF: Centro Popular de Formação da Juventude (Vida & Juventude), 2004.

_____, Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília. 2012.

_____, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 8/2012**. Brasília, 2012.

_____, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília, 2013.

BURBULES, N. C.; SMEYERS. **Wittgenstein, ethics and moral education**. 2002. 248-257.

_____; Paul. PETERS, M. **Showing and Doing: Wittgenstein as a pedagogical philosopher**. London: Paradigm Publishers, 2010.

BUCHHOLZ, Kai. **Compreender Wittgenstein**. Trad. Vilmar Schneider. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos: desafios atuais**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 399-412.

CARBONARI, Paulo César. **Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-186.

_____. **Os Direitos Humanos nas comunidades**. In: **Direitos Humanos e Educação**. Rio de Janeiro: TV Brasil, 2008. p. 27-32.

CARVALHO, José Sérgio F. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?**. Revista Pró Posições, Campinas – São Paulo, v. 13, n. 3, p. 157-168, 2002.

_____. **Uma idéia de formação continuada em educação e direitos humanos**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 469-485.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CUNHA, Luiz Antônio. **O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas**. Campinas: Educação & Sociedade, v. 34, n. 124, 2013.

_____. **Sintonia oscilante: Religião, Moral e Civismo no Brasil – 1931/1997**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n 131, p. 285-302, 2007.

_____; FERNANDES, Vânia. **Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB**. Educ. Pesquisa. Vol. 38 n. 4, São Paulo, Out./Dez. 2012.

DIAS, Adelaide Alves. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em**

Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 441-456.

DORNELLES, João Ricardo W. **O que são Direitos Humanos**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FANN, K. T. **El Concepto de Filosofia en Wittgenstein**. Madrid: Tecnos, 1975.

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **História em Foco: Do século XIX ao século XXI**. São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos: Índio pataxó**. In: Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GALLO, Silvio. **A Filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade**. In: Filosofia no ensino médio: Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007, p. 15-36.

GENEVOIS, Margarida. **Prefácio**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 9-12.

GOERGEN, Pedro. **Educação Moral Hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, p. 737-762, out. 2007.

GOTTSCHALK, C. M. **A Natureza do Conhecimento Matemático sob a Perspectiva de Wittgenstein: algumas implicações educacionais**. Cadernos de História e Filosofia da Ciência (UNICAMP), v. 14, p. 305-334, 2004.

_____. **O papel do mestre: Mênon revisitado sob uma perspectiva wittgensteiniana**. Revista Internacional d'Humanitats, v. Ano X, p. 13-28, 2007.

_____. **O Papel do Método no Ensino: da Maiêutica Socrática à Terapia Wittgensteiniana**. ETD: Educação Temática Digital, v. 12, p. 64-81, 2010.

_____. **A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional**. IXTLI Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación, v. 2, 4, p. 299-315, 2015.

_____. **Teaching critical thinking: The struggle against dogmatism**. Educational Philosophy and Theory, v. 48, p. 1-9, 2016.

GRAYLING, A. C. **Wittgenstein**. São Paulo: Loyola, 2002.

HALLER, Rudolf. **A ética no pensamento de Wittgenstein**. Estudos Avançados. Vol. 5, nº 11, Jan/Apr, São Paulo, 1991.

LEFORT, Claude. **A invenção democrática: Os limites da dominação totalitária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEMOS, Kaé Stoll Colvero. **A normatização da Educação Moral e Cívica (1961-1993)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

LINS JÚNIOR, G. S. **As gerações dos Direitos Humanos e os Desafios da Efetividade**. In: Educação em Direitos Humanos e Diversidade: Diálogos Interdisciplinares. Maceió: Editora da EDUFAL, 2012. p. 109-128.

LOURENÇO, Denise Moraes. **Educação e Linguagem: Algumas considerações sob a perspectiva filosófica de Wittgenstein**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2008.

_____. **Possibilidades para pensar a educação a partir das considerações filosóficas de Wittgenstein**. In: Carlos Fonseca Brandão. (Org.). *Intelectuais do Século XX e a Educação no Século XXI: o que podemos aprender com eles?* 1ed. Marília: Poiesis, 2009, v., p. 161-177.

MACMILLAN, C.J.B. **How not to learn: reflections on Wittgenstein and learning**. In: SMEYERS, P.; MARSHALL, J.D. (Ed.). *Philosophy and education: accepting Wittgenstein's challenge*. Dordbrecht: Kluwer, 1995.

MAIA, Luciano Mariz. **Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 85-101.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. In: *Manuscritos Económico-Filosóficos*, Lisboa, Edições 70, 1993.

MENDONÇA, José Carlos. **Repensando o sentido formativo da atividade filosófica à luz do “trabalho sobre si-mesmo” de Wittgenstein**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2016.

MESQUIDA, Peri. **Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do *Ratio Studiorum***. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, 2013.

MOYAL-SHARROCK, Daniele. **The Third Wittgenstein: The Post Investigations Works**. Aldershot: Ashgate, 2004.

_____. **Undetstanding Wittgenstein's On Certainty**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.

MORENO, A. R. **Como ler o Álbum?** In: Arley Ramos Moreno. (Org.). *Como ler o Álbum?*. Campinas: Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2009, v. 55, p. 131-182.

_____. **Introdução a uma Pragmática Filosófica.** Campinas: Editora Unicamp, 2005.

_____. **Wittgenstein: Através das imagens.** Campinas: Editora Unicamp, 1993.

_____. **Wittgenstein: os labirintos da linguagem.** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Wittgenstein e os valores: do solipsismo à intersubjetividade.** *Natureza Humana*, v. 3, p. 233-288, 2001.

MOURÃO, Rolando Rogério de Freitas. **Hiroshima e Nagasaki: razões para experimentar a nova arma.** *Revista Scientia stuada*, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 683-710, 2005.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL; Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.** *Curitiba: Educar*, n. 31, p. 169-189, 2008.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** São Francisco. 1948.

PAIVA, Wilson Alves de. **O legado dos jesuítas na educação brasileira.** *Belo Horizonte: Educação em Revista*, v. 31, n. 04, p. 201-222, 2015.

PEREIRA, R. F. S. M. **Os jogos de Linguagem e o Ensino de Filosofia: Uma abordagem wittgensteiniana.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

_____. **Das perguntas wittgensteinianas à pedagogia das competências: ou desmontando a caixa-preta de Perrenoud.** *Educação e Pesquisa*, v. 41, p. 229-242, 2015.

PETERS, R. S. (org.). **The Concept of education.** London: Routledge & Kegan Paul, 1968.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension.** New York: Cambridge Univ. Press. 1983.

QUEIROZ, Victor Santos. **A dignidade humana no pensamento de Kant: Da fundamentação da metafísica dos costumes à doutrina do direito.** *Jus Navigandi*. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/7069/a-dignidade-da-pessoa-humana-no-pensamento-de-kant> Acesso em: 16 jan. 2016.

RABENHORST, Eduardo R. **O que são Direitos Humanos?** In: *Direitos Humanos: Capacitação de educadores.* João Pessoa: Editora Universitária, 2008, v. 1, p. 13-22.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político.** Lisboa: KKYM, 2014.

RYLE, Gilbert. **Ensino e Treinamento.** *The Concept of Education.* Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias.** São Paulo, 2010.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SEGATTO, Antonio Ianni. **Wittgenstein e a questão da harmonia entre linguagem, pensamento e realidade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

SOUSA, Tomás Bastian de. **Política e Direitos Humanos em Marx: da Questão Judaica à Ideologia Alemã**. 2008. 193 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SPANIOL, Werner. **Filosofia e Método no segundo Wittgenstein**. São Paulo: Loyola, 1989.

STANDISH, Paul. **Concepciones Rivales de la Filosofía de la Educación**. Encounters on Education. Vol. 8, 2007, p. 17-27.

TAVARES, Celma. **Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológico. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 487-503.

TEIXEIRA, C. P. **São Paulo Faz Escola, mas quem faz Filosofia? Um estudo sobre a regulamentação do trabalho docente e a resistência às formas de controle e disciplinarização**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TOSI, Giuseppe. **O significado e as consequências da declaração universal de 1948**. In: Direitos Humanos: Capacitação de educadores. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 1, p. 49-55.

VIVALDO, F. V. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os Direitos Humanos: conquista e direito**. In: Direitos Humanos: Capacitação de Educadores. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 2, p. 121-140.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Conferência sobre Ética**. Trad. Darlei Dall' Agnol. In: DALL' AGNOL, Darlei. **Ética e Linguagem: Uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein**. Florianópolis: Ed. Da UFSC: São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

_____. **Da Certeza**. Ed. Bilíngüe. Lisboa: Edições 70, 2012.

_____. **Investigações Filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural. Coleção Os Pensadores, 1999.

_____. **Tractatus Lógico-Philosophicus.** Trad. José Arthur Giannotti. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.