

Conhecimento e valores: algumas confusões conceituais no campo da educação

Cristiane M. C. Gottschalk¹

Resumo: Como é possível a formação de valores na escola? Para responder a esta questão, parte das teorias educacionais recorre a supostos processos psicológicos de natureza cognitiva e afetiva, que estariam na base da construção de valores éticos, tais como os da empatia, da solidariedade, da justiça etc. Assim, para estas teorias, caberia ao psicólogo e às ciências cognitivas descrevê-los tal como o físico descreve seus objetos da realidade empírica. Em contraposição às concepções mentalistas que conduzem a uma abordagem naturalista na educação relativa à formação moral da criança, procuro mostrar a partir das ideias de Wittgenstein sobre a constituição de nossas crenças e certezas, que os valores não decorrem de *processos psíquicos*, mas se situam no âmbito intersubjetivo que é constituído no interior de jogos de linguagem, a saber, caracterizam-se por serem públicos e de natureza *convencional*. Propõe-se, assim, outro olhar para a compreensão da formação moral no contexto escolar, que leve em consideração o papel peculiar que os enunciados éticos desempenham em nossa linguagem ordinária.

Palavras Chave: educação de valores, conceitos psicológicos, Epistemologia do Uso, Wittgenstein.

Abstract: How is it possible to form values at school? To answer this question, some of the educational theories resort to supposed psychological processes of cognitive and affective nature, which would be the basis of the construction of ethical values, such as those of empathy, solidarity, justice, etc. Thus, for these theories, it would be up to the psychologist and the cognitive sciences to describe them just as the physicist describes his or her objects of empirical reality. In contrast to the mentalist conceptions that lead to a naturalistic approach in education concerning the moral moulding of the child, from Wittgenstein's ideas about the constitution of our beliefs and certainties I try to show that values do not derive from psychic processes. Instead, these are situated in the intersubjective scope that is constituted inside language games, namely, they are characterized by being public and of a conventional nature. I propose, therefore, another look at the understanding of moral moulding in the school context, which takes into account the peculiar role that ethical statements play in our ordinary language.

Keywords: values education, psychological concepts, Epistemology of Use, Wittgenstein.

Paralelo enganador: A psicologia trata de processos na esfera psicológica como a física na esfera física.

(Wittgenstein)

Desde Platão, pergunta-se se a virtude pode ser ensinada, se é adquirida por dons divinos, ou se é inata no homem. O próprio Platão, na voz do personagem de Sócrates, ao longo de sua investigação sobre a natureza da virtude chega à conclusão de que a virtude não é ciência, caso contrário, teria havido mestres da virtude. Não sendo ciência, portanto, não poderia ser ensinada². Levanta, então, a hipótese de que a virtude seria adquirida através de dons divinos. Esta hipótese platônica tem adquirido novos formatos metafísicos ao longo dos séculos, dando origem a diversas especulações sobre a natureza da virtude que só fizeram ressurgir e tornar ainda mais enigmática a questão inicial: como formar o homem moral? Nos dias de hoje, a ciência parece ter se interessado por esta questão de natureza filosófica, expandindo

¹ Professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; coordenadora do Grupo de Pesquisa, *Filosofia, Educação, Linguagem e Pragmática*, cadastrado no Diretório de Pesquisas do CNPq; e vice coordenadora da linha de pesquisa *Filosofia e Educação* do Programa de Pós-Graduação da FEUSP.

² Cf. Mênon (96c).

suas fronteiras e propondo novos modelos para a descrição não apenas do nosso mundo externo, como também dos processos internos, postulando-se processos psicológicos e estruturas mentais, que estariam na base da construção dos valores, e que se desvendados pelos cientistas possibilitariam delinear estratégias que propiciem uma formação moral voltada para os valores cultuados pela sociedade em que se vive.

Em particular no Brasil, ao menos nos discursos teóricos desde a década de oitenta, tem predominado no campo educacional um construtivismo de inspiração piagetiana³ que defende a tese de que “os valores não estão predeterminados, e tampouco são simples internalizações de sujeitos passivos, moldados pela sociedade, pela cultura e pelo meio em que vivem, *mas sim resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo.*” (Arantes e Araújo, 2014, p. 38, grifos nossos)⁴, a partir da qual propõe-se modelos psicológicos para explicar como se dá o processo de formação destes valores. Um dos conceitos mobilizados nestes modelos é o de *motivação*, tal como havia sido definido por John Dewey. Para o filósofo e educador, a motivação é vista como uma força (um impulso do sujeito) que se move com uma energia própria, independente de estímulos externos, e que teria uma dimensão objetiva e outra subjetiva. A objetiva seria representada por algo a ser alcançado, e a subjetiva pela percepção de um valor que se une à ideia ou ao objeto sobre o qual o impulso se projeta.

Estes pressupostos têm, por sua vez, originado determinadas imagens⁵ relativas a processos mentais que explicariam como e por que selecionamos determinados elementos da realidade e não outros como sendo o centro das projeções afetivas. Arantes e Araújo (2014), por exemplo, se apoiam naqueles para propor um modelo teórico dos processos psicológicos envolvidos na construção de valores:

Desta forma, psicologicamente, na ação projetiva do sujeito sobre o mundo (externo e interno), em cada experiência concreta, ele seleciona determinados elementos da realidade, atribui a eles significados e estabelece implicações e/ou relações entre os elementos selecionados e os significados atribuídos. (...)

A partir de tais pressupostos, de outros estudos e investigações, pode-se redefinir as ideias de Piaget afirmando que os valores são construídos a partir da projeção de sentimentos positivos que o sujeito realiza sobre objetos, e/ou pessoas, e/ou relações, e/ou sobre si mesmo. Com isto, entende-se que o sujeito pode projetar sentimentos positivos sobre: objetos (por ex., a escola); pessoas (por ex.: um amigo ou um pai); relações (por ex., a forma carinhosa com que um homem trata uma mulher, ou um professor a seus alunos); e sobre si mesmo (a base da autoestima), construindo modelos da realidade que são organizados *psicologicamente*. (pp. 39-40, grifo nosso).

Vemos aqui, o surgimento da imagem de que o *sentimento* de valor se *une* à ideia ou ao objeto sobre o qual o impulso se projeta⁶, como se o que sentimos fosse algo que acompanhasse necessariamente a ação moral, formando-se sistemas

³ Em particular as ideias de Piaget sobre as relações entre a inteligência e a afetividade no desenvolvimento infantil.

⁴ As traduções do espanhol e do inglês são de minha autoria.

⁵ Utilizaremos aqui, o conceito de imagem em seu sentido técnico, como formulado por Moreno (1995), a saber, um uso dogmático de uma palavra ou expressão linguística, desconsiderando-se o contexto efetivo no qual é aplicada.

⁶ Para Dewey, “o impulso é simplesmente o ímpeto ou o fluxo do *self* em uma determinada direção”. (Apud Arantes & Araújo, 2014, p.39).

subjetivos de valores. Outra imagem que aparece na perspectiva psicológica acima, é a de que estes sistemas são construídos por cada um dos sujeitos a partir de suas reações naturais (afetivas) diante de cada situação:

(...) no processo de desenvolvimento psicológico, durante toda a vida, na medida em que construímos modelos da realidade e os valores vão sendo construídos, estes se organizam em sistemas. Nestes sistemas de valores *que cada sujeito constrói*, alguns deles se posicionam de forma mais central na identidade e outros de forma mais periférica. O que determina este posicionamento é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ou contravalor). Assim, os valores centrais são aqueles em que a intensidade dos sentimentos implicados é muito grande. Por outro lado, os valores periféricos são aqueles cuja intensidade dos sentimentos é pequena e, por isto, posicionam-se na periferia da *identidade*. (Arantes e Araújo, 2014, p. 41, grifos nossos).

De uma perspectiva pragmática da filosofia da linguagem, e não psicológica, pretendo relativizar a suposição de uma relação intrínseca entre sentimentos e constituição de valores no sujeito, como também a ideia de que o sistema de valores de cada sujeito decorre de um determinado desenvolvimento *psicológico* individual; portanto, imagens que dão suporte a propostas pedagógicas que priorizam a relação do indivíduo com o seu meio social, e que tendem a desconsiderar os processos *linguísticos* que operam na formação moral do sujeito. Por exemplo, nos documentos oficiais têm sido propostas ações educacionais, tais como, a pedagogia de projetos, aprendizagem baseada em problemas, assembleias escolares, ensino transversal e interdisciplinar de valores e atividades extraescolares, entre outras, de modo a fomentar a vivência de valores socialmente desejáveis para a formação de um cidadão ético, crítico e reflexivo (Ministério da Cultura, 2007), como se estas ações *naturalmente* levassem a tal formação, bastando focar no protagonismo do aluno. Retomaremos, portanto, as imagens acima, não para substituí-las por outras, mas tendo em vista enfatizar a dimensão pública e convencional dos enunciados éticos, aprendidos à medida em que a criança é inserida, gradualmente, nos diversos jogos de linguagem que fazem parte de sua forma de vida.

I- Algumas observações wittgensteinianas

Para o filósofo austríaco, Ludwig Wittgenstein, algumas imagens que construímos com a nossa linguagem podem nos levar a enganos, tais como a imagem de que a psicologia trata de processos na esfera psicológica de modo análogo ao da física ao tratar de objetos do mundo empírico:

Paralelo enganador: A psicologia trata de processos na esfera psicológica como a física na esfera física.

Ver, ouvir, pensar, sentir, querer são objetos da psicologia não *no mesmo sentido* que os movimentos dos corpos, os fenômenos elétricos, etc. são objetos da física. Você vê isto a partir do fato de que o físico vê, ouve os fenômenos, reflete sobre eles, transmite-os a nós, e o psicólogo observa as *manifestações* (o comportamento) do sujeito. (IF, §571)

O físico observa fenômenos elétricos, os movimentos do corpo, etc., enquanto que os psicólogos observam apenas as *manifestações* do sujeito: seu comportamento, a

expressão linguística do seu pensamento, o que diz ver, ouvir, sentir, querer etc. O psicólogo não tem acesso ao próprio objeto no mesmo sentido do físico que vê, ouve os fenômenos e pensa sobre eles. O interior do sujeito só pode ser “acessado” pelo psicólogo quando aquele expressa o que sente e/ou pensa através da linguagem ou de seus comportamentos. Esta é uma distinção fundamental, que tem sido ignorada não apenas pelas diversas concepções filosóficas, mas também por teorias psicológicas que pressupõem que a compreensão, o pensamento, o querer, o sentir etc. se referem a estados mentais específicos passíveis de descrição do mesmo modo que um astrônomo descreve o céu estrelado, ou um químico as reações de uma mistura em seu laboratório. No final das *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein ainda nos chama a atenção para o equívoco de se acreditar que *todos* os problemas da psicologia poderiam ser tratados por meio de procedimentos empíricos:

Não se deve explicar a confusão e o vazio da psicologia alegando ser ela uma “ciência jovem”; o seu estado não pode, p. ex., ser comparado com o estado da física nos seus primórdios. (Muito mais com o de certos ramos da matemática. Teoria dos conjuntos.) Na psicologia existem, a saber, métodos experimentais e *confusão conceitual*. (Como, noutro caso, confusão conceitual e métodos de demonstração)
A existência do método experimental nos faz crer que teríamos os meios para nos livrarmos dos problemas que nos inquietam; embora problema e método passem um pelo outro desaprumados. (IF, XIV)

Devido ao fato da psicologia dispor de métodos experimentais, esta ciência, agora já não tão jovem assim, ainda se esforça por resolver problemas que são de natureza conceitual através de modelos explicativos, ignorando que determinadas questões, na verdade, dizem respeito aos nossos modos *convencionais* de expressão linguística, e não a algo que estaria por trás de nossas manifestações, sejam estas expressas através da linguagem ou do comportamento.

Segundo Moreno (2005), os objetos do pensamento são constituídos através da atividade simbólica, ou seja, é no *uso* da nossa linguagem recorrendo-se a técnicas tais como tabelas, amostras de objetos empíricos ou de sensações internas, entre outras, que aqueles vão sendo gradualmente incorporados pelo sujeito; e não decorrentes de eventuais processos psicológicos que pressupõem entidades mentais ou estruturas cognitivas em desenvolvimento:

O universo de estados mentais privados assim como os comportamentos podem ser expressos linguisticamente por meio de conceitos porque já estão marcados previamente pela linguagem: vivências e comportamentos deixam de ser *causas* extralinguísticas da significação e passam a ser considerados instrumentos da própria linguagem, *critérios* linguísticos para a aplicação de palavras. Só sei que o que sinto são dores porque conheço as regras linguísticas do conceito de *dor* aplicado ao comportamento. Sem o conhecimento dessas regras, eu próprio jamais saberia que sinto dores, embora continuasse a ter as mais diversas vivências privadas; tampouco saberia que alguém sente dores, embora o visse gemer afirmando, sem mentir, que as tem. E o mesmo vale para outros estados mentais, como expectativa, esperança, medo, crença (...), e para a vivência do *porquê*, isto é, de sua gramática, a saber, a vivência dos motivos que justificam a ação (...). (Moreno, 2005, pp. 261-2, grifos do autor)

Assim, desta perspectiva epistemológica, a própria motivação do sujeito pode ser vista como um conjunto de regras linguísticas que aprendemos a seguir, a saber, como *critérios* para a aplicação da palavra “motivação”, e não como um estado psicológico autônomo, independente de fatores externos, como postulava Dewey. A ação do sujeito não é determinada por supostas entidades mentais que propõem o sujeito a determinadas objetos e não a outros, mas sim por uma ou mais regras que fazem parte da Gramática⁷ de usos das palavras que foram incorporadas ao longo de sua vida. O exemplo da vivência da dor é bastante elucidativo. Aprendemos, por exemplo, o que é sentir dor, no interior do jogo de linguagem⁸ da dor. Uma criança que cai e começa a chorar, ouvirá da mãe que a socorre a pergunta se está doendo muito, ou se está sentindo alguma dor, e assim por diante. A criança vai aprendendo, assim, a ser capaz de aplicar a palavra a dor, e a partir de um certo momento, substituirá o grito de dor pela expressão, ‘está doendo!’. Ao *substituir* seu grito de dor pela palavra dor em diferentes situações, a criança passa, então, a partir de um determinado momento, não previsível *a priori*, a atribuir sentido ao que está vivenciando. Em outras palavras, aprende a *gramática* da palavra dor, ou seja, passa a seguir a regra ou o conjunto de regras que orienta o seu comportamento de dor. Sem elas, nem a própria criança saberia que tem dores.

Analogamente ao aprendizado do conceito de dor, à medida em que aprende a dominar novas técnicas, a criança passa também a atribuir sentido ao que vê, pensa, sente, deseja, intenciona, espera etc. Enfim, estes são conceitos psicológicos que aprendemos a aplicar em determinadas circunstâncias, no interior de uma gramática de usos. Não descrevem objetos que seriam produzidos por processos psicológicos, e tampouco expressam sentimentos que se acoplam a eventuais objetos; mas sim desempenham o papel de *condições* de sentido para a descrição do que é visto, pensado, sentido, desejado, intencionado ou esperado. E o psicólogo tem acesso a estas manifestações, e nada mais.

Assim, através de diversos exemplos e observações gramaticais, Wittgenstein faz desvanecer a aura metafísica que permeia algumas das teses filosóficas, as quais pressupõem algo de oculto na nossa interioridade, um suposto privilégio do interno sobre o externo. O trabalho terapêutico de Wittgenstein é o de mostrar que o que nos parece inapreensível é apreensível na medida em que passamos a descrever como aplicamos nossas palavras. E esta aplicação não se reduz à descrição de fatos empíricos – como se a linguagem se reduzisse aos enunciados das ciências naturais –, por vezes, a serem descobertos através de métodos experimentais. O conhecimento não se reduz a atos lógicos ou psicológicos do pensamento que teriam como alvo um objeto do mundo externo, mas se diz de várias maneiras. Conhecer é também ser capaz de dominar determinadas técnicas, para além do uso referencial das palavras. Aplicamos determinados conceitos como normas, enquanto que outros são aplicados como descrições. Isto não significa que seja possível uma separação definitiva entre eles, uma vez que o uso depende de cada situação de emprego do conceito. Mas em cada situação somos capazes de determinar se o uso é gramatical ou empírico.

A própria percepção interna, como a percepção de dor, manifesta-se ora como uma descrição de dor, ora como sua expressão gramatical. No contexto de uma consulta médica, o paciente responderá às questões do médico relativas ao tipo de dor que está sentindo, se é aguda ou crônica, se lateja ou se é contínua, sua duração, sua

⁷ Passaremos a utilizar o termo “Gramática” no sentido wittgensteiniano, a saber, como sendo o conjunto de regras que aprendemos a seguir à medida em que aplicamos nossas expressões linguísticas em contextos efetivos de uso.

⁸ Estamos utilizando aqui o conceito de “jogo de linguagem” como caracterizado por Wittgenstein: uma atividade que envolve palavras, interlocutores, sensações, objetos empíricos e ações, no interior de uma forma de vida (Wittgenstein, IF, §7 e §23).

intensidade etc., etc. Neste caso, podemos falar em um estado de dor. Já em outro contexto, em que uma criança se machuca, ela exclamará espontaneamente que está com dor, não com a finalidade de descrevê-la, mas como regra que aprendeu a seguir em determinadas circunstâncias, no interior do jogo de linguagem da dor.

Portanto, o psicólogo lida fundamentalmente com *conceitos*, e não com objetos empíricos, sejam estes internos ou externos. É a atividade simbólica que toma as relações pessoais e as convenções de uma determinada sociedade e as institui como normas, ou seja, como regras reguladoras e constitutivas de objetos para o pensamento, constituindo-se, assim, os sentidos. A confusão começa quando determinados conceitos são vistos pelo psicólogo como tendo um uso *referencial*, ou seja, quando ele procura uma referência última para os atos de ver, pensar, sentir, desejar, e assim por diante. E é então, que podemos dizer que a psicologia passa a fazer metafísica, postulando entidades e fazendo-as proliferar em um suposto universo mental, analogamente a Platão que havia estipulado um mundo das ideias em um reino celestial. Como, então, a perspectiva filosófica de Wittgenstein esclarece as confusões em que a psicologia está enredada?

A descrição gramatical

Ao longo da segunda fase de seu pensamento, Wittgenstein irá propor uma descrição do *uso* de nossos conceitos (sejam estes referentes a estados mentais ou não), a partir da aplicação das palavras em situações efetivas, com a pretensão de esclarecer eventuais confusões advindas de uma aplicação dogmática de determinados conceitos, em particular no campo da filosofia. Por exemplo, o conceito psicológico de compreensão. Tratar-se-ia de um processo mental? Estaria ele fazendo psicologia infantil ao mostrar como a criança aprende a linguagem materna e passa a compreender o significado das palavras? Qual seria a confusão subjacente a determinados usos deste conceito na reflexão filosófica tradicional?

Como já desenvolvemos em outro texto (Gottschalk, 2012), Wittgenstein no parágrafo 150 de sua obra *Investigações Filosóficas*, pede para não considerarmos a compreensão um processo *psicológico*, mas sim algo que tem um estreito parentesco com a palavra “saber”, “ser capaz” e “dominar uma técnica”. Vejamos em que sentido ele faz esta afirmação, recorrendo ao parágrafo seguinte desta mesma obra, no qual apresenta um contexto de ensino e de aprendizagem:

Imaginemos o seguinte exemplo: A anota séries de números; B fica observando-os com o intuito de achar uma lei na sequência dos números. Tendo conseguido, grita: “Agora sou capaz de continuar!” – Esta capacidade, esta compreensão é, portanto, algo que se dá num instante. Verifiquemos então: O que é que se dá aqui? – A escreveu os números 1, 5, 11, 19, 29; B diz que sabe continuar. O que aconteceu? Pode ter acontecido diversas coisas; por ex.: enquanto A coloca levemente um número após o outro, B está atarefado em experimentar diversas fórmulas algébricas nos números anotados. Assim que A escreveu o número 19, B experimentou a fórmula $an = n^2 + n - 1$; e o próximo número confirmou sua suposição.

Ou então: B não pensa em fórmulas. Ele fica observando, com um certo sentimento de tensão, como A escreve os seus números; ao mesmo tempo, flutua na sua cabeça toda sorte de pensamentos vagos. Por fim, ele se pergunta: “Qual é a série de diferenças?” Ele acha: 4, 6, 8, 10 e diz: Agora sou capaz de continuar.

Ou olha bem e diz: “Sim, conheço *esta* série”... – e a continua; como teria feito, p. ex. se A tivesse escrito a série 1, 3, 5, 7, 9. – Ou ele não diz absolutamente nada e continua escrevo a série simplesmente. Ele teve talvez uma sensação, que se pode chamar de “isto é fácil!” (Uma tal sensação é, p. ex., a sensação de inspirar o ar, leve e rapidamente, depois de um leve susto.) (Wittgenstein, IF § 151)

Aplicamos o conceito de compreensão na situação acima, dado que o aluno foi capaz de continuar a sequência, a saber, foi capaz de encontrar uma fórmula que verificou os números já apresentados, ou ainda, ao ter sido capaz de experimentar outras estratégias como a de calcular a diferença entre os números. Wittgenstein não nega a possibilidade de determinados sentimentos acompanharem estes diferentes processos, como os de uma certa tensão e mesmo alívio após ter conseguido resolver o problema colocado; mas não são estes sentimentos que são vistos como *critérios* para se saber se houve ou não compreensão. Em nota de rodapé, esclarece melhor esta distinção:

(a) “Compreender uma palavra”, um estado. Mas um estado psíquico? – Damos o nome de estados psíquicos à aflição, ao nervosismo, às dores. Faça a seguinte consideração gramatical:

Dizemos

“Ele esteve aflito o dia inteiro”.

“Ele esteve muito nervoso o dia inteiro”.

“Desde ontem ele está sentindo dores, ininterruptamente. ” – Dizemos também “Compreendo esta palavra desde ontem”. Mas “ininterruptamente”? – Sim, pode-se falar de uma interrupção da compreensão. No entanto, em que casos? Compare: “Quando cederam as suas dores?” e “quando você cessou de compreender a palavra?”

(b) Como seria, se alguém perguntasse: quando é que você sabe jogar xadrez? Sempre? Ou enquanto faz um lance? E durante cada lance, todo o xadrez? – E como é estranho que saber jogar xadrez necessite de tempo tão curto, e uma partida, de tempo muito mais longo.

Proponho, então, o experimento de substituir “compreender uma palavra” ou “saber jogar xadrez” pela expressão, “ter um valor”. E em seguida, pergunto se teria sentido dizer que tenho este valor desde ontem, e que não o tenho mais a partir de agora. Ou então, faria sentido alguém me perguntar, quando é que tenho este valor? Como vemos, todos estes casos envolvem processos que *não* se referem a estados ou processos psíquicos, mas sim resultado de um gradual domínio de técnicas e de regras, como no exemplo da sequência matemática, em que o critério da compreensão pressupõe a apresentação de alguma fórmula (regra), ou apenas o conhecimento anterior da sequência apresentada (e anteriormente memorizada); ou ainda, no caso do jogo de xadrez, em que saber jogar equivale à capacidade de fazer lances no interior do espaço delimitado por suas regras.

Em sua *Conferência sobre Ética*, Wittgenstein (2005) já faz algumas observações relativas a como os enunciados éticos passam a regular nossos comportamentos, analogamente a outros jogos de linguagem que envolvem conceitos psicológicos como os de “compreensão” ou de “saber fazer” algo. Segundo ele, aprendemos a usar a palavra “bom” ou “correto” inicialmente em situações empíricas, em que o juízo que fazemos acerca dos objetos é relativo: dizer que “esta é uma *boa* poltrona de se sentar” pressupõe um propósito predeterminado, ou seja, trata-se de um

sentido relativo da palavra. Poderíamos imaginar que uma poltrona não fosse boa, no sentido que não satisfaz determinados fins pré-fixados. Temos aqui um juízo de fatos, estamos descrevendo algo de natureza empírica. No entanto, se dissermos, “este é um bom homem”, neste caso estamos diante de um juízo absoluto, ou seja, de um juízo de valor. Do mesmo modo, se dissermos que esta é a estrada correta para chegarmos em um determinado local, dentre outros caminhos possíveis, estamos diante de um juízo relativo. Mas dizer que alguém *agiu corretamente* já é dito de modo absoluto, expressa um valor. Embora haja uma semelhança entre os dois usos da palavra “bom”, ou entre os dois usos da palavra “correto”, observamos que, enquanto o primeiro tem uma função descritiva, o segundo tem força de norma, *é assim que devemos agir*, não cabe imaginar o contrário disto. Na segunda fase de seu pensamento, Wittgenstein irá denominar as primeiras proposições de empíricas, com função descritiva; enquanto que as segundas serão vistas por ele como *gramaticais*, a saber, desempenham o papel de regras a serem seguidas, mesmo que aprendidas de modo tácito. Desta perspectiva wittgensteiniana da filosofia da linguagem, então, os valores são expressos por enunciados gramaticais, em boa parte aprendidos *tacitamente* em contextos de uso.

II - Confusões conceituais na educação

Segundo Wittgenstein, as imagens surgem e a confusão se instaura quando não discernimos qual é o *uso* que estamos fazendo de nossos conceitos, descritivo ou normativo, e tomamos por empírico o que de fato é de natureza gramatical, presos a uma concepção referencial da linguagem. Supomos que a toda palavra *deve* corresponder a algo no mundo, e quando não encontramos o que procuramos, postula-se entidades/processos psíquicos como sendo a causa de nossas ações significativas, estabelecendo-se uma distinção ontológica entre entidades internas/mentais e o domínio externo ao mental. No campo educacional, vemos isto ocorrer, em particular, quando as teorias pedagógicas procuram se fundamentar em concepções psicológicas que postulam a existência de processos psíquicos como determinantes do comportamento em geral.

A “pedagogia das competências”, por exemplo, chega a afirmar, na voz de uma de seus maiores representantes, o sociólogo Philippe Perrenoud, que para se fazer um inventário das competências que se deseja mobilizar na criança, “é preciso formar uma ideia do que ocorre na *caixa-preta* das operações mentais, mesmo com o risco de que não passem de representações metafóricas no estágio das ciências da mente”. (1999, p. 20, grifo do autor). Pressupõe-se neste discurso metafísico a possibilidade de que, em um futuro não tão remoto assim, sejamos capazes de desvendar o nosso interior, descrevendo-se seus atos mentais do mesmo modo que o físico detecta entidades microfísicas em seu laboratório. Enfim, proliferam-se teorias e confusões conceituais, ao não nos darmos conta de que a separação entre o interno e o externo é *gramatical*, e não um fato ontológico.

Do mesmo modo que uma criança aprende o conceito de dor, ou de que esta é uma boa poltrona, aprenderá em outros casos que este é um bom homem, que esta decisão foi justa, ou que esta atitude não é correta. Nestes casos, aprenderá a expressar seus valores éticos não como produto de eventuais processos psíquicos, mas por ser capaz de agir em determinadas situações, a partir de enunciados éticos (tácitos ou não) que têm um valor absoluto e não relativo, passíveis de expressão por meio de proposições *gramaticais*, que contêm conceitos como os de justiça, bondade, beleza, etc. Surge, então, a questão de *como* são incorporadas essas normas de maneira a engajarem nossa convicção e certeza. Segundo Moreno (2001):

A resposta de Wittgenstein é simples e direta: 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. (Moreno, 2001, p. 250)

Desta perspectiva wittgensteiniana, o aprendizado dos valores ocorre no interior de jogos de linguagem que envolvem conceitos éticos em proposições gramaticais, sem que estas normas sejam necessariamente explicitamente ensinadas; pelo contrário, “aprendemos a agir agindo” no interior do espaço delimitados por elas. Não somos determinados por estas regras, elas não nos dizem o que fazer e como agir, apenas delimitam o campo da ação do que consideramos ético, ou não ético. Assim, gradualmente vamos incorporando uma Gramática dentro de nós, um conjunto de crenças morais e éticas que estabelecem um campo de possibilidades dado *na linguagem*, ou seja, na esfera pública, e não privada. Neste sentido, ter um valor se aproxima mais da aquisição de uma ou mais crenças, do que de um suposto processo de projeção de sentimentos subjetivos sobre elementos do mundo, mesmo que estas crenças estejam eventualmente acompanhadas de sentimentos.

Embora estas crenças estejam enraizadas dentro de nós, a ponto de, por vezes, não sermos capazes de explicitá-las; isto não significa que não sejamos capazes de relativizá-las, admitindo outros modos de agir e de pensar. Embora sejam vistas como absolutas e necessárias em nossas formas de vida, são de natureza convencional, poderiam ter sido outras. Não há um fundamento último extralinguístico que as legitime, que possam ser encontrados em processos mentais ou em nossos comportamentos empíricos. Sua força normativa vem de nossos hábitos e instituições, enfim, de uma determinada forma de vida, que está em constante transformação.

A grande questão educativa é, portanto, como não hierarquizar sistemas de valores, mesmo que não estejamos dispostos a abrir mão de nossos próprios valores; ou seja, a luta deve se dar contra o dogmatismo que nos aprisiona em determinadas imagens, que são cristalizadas no interior da própria linguagem. Assim, para além de propostas pedagógicas que incentivem o protagonismo do aluno, talvez também fosse interessante que se partisse da explicitação dos valores em diferentes sociedades, comparando-os entre si; deste modo, possibilitar-se-ia a relativização dos seus próprios valores (sem que isto implique necessariamente no seu abandono), cultivando-se no aluno uma atitude reflexiva, crítica e fundamentalmente, não-individualista, que se traduza na cooperação, na solidariedade e outros valores que constituem uma sociedade mais justa e igualitária.

Enfim, penso que, de uma perspectiva wittgensteiniana, a tarefa do professor seria primordialmente levar os seus alunos a serem capazes de avaliar as consequências de suas ações em sua forma de vida, relativizar e diversificar os pontos de vista, valorizando-se as diferenças de modo que uma das perspectivas não se superponha a outras, eliminando-as. Assim, ao invés de se supor eventuais processos psicológicos que estariam na base das ações morais, entrariam em jogo processos de *persuasão*, tendo como finalidade combater o dogmatismo que tem reinado em todos

os campos do conhecimento, desde Platão – quem, na voz de Sócrates, demandava por uma definição precisa e absoluta do conceito de virtude.

Bibliografia

Arantes, V. A.; Araujo, U. F.. “Procesos psicológicos y complejidad en la educación en valores: reflexiones exploratorias.” *International Studies on Law and Education*. São Paulo, vol. 18, pp.37-48, 2014.

Gottschalk, C. M. C. “O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente”. *International Studies on Law and Education*- 15 (edição especial) 12, pp. 49-56, 2012.

Maia, André. *Contribuições da Perspectiva Filosófica de Wittgenstein para a Educação em Direitos Humanos*. Dissertação de mestrado. São Paulo, FEUSP, 2017.

Ministério da Educação (Brasil). *Programa Ética e Cidadania: Construindo Valores na Escola e na Sociedade*, 2007.

Moreno, Arley Ramos. *Wittgenstein - através das imagens*. Campinas: editora da Unicamp, 1995.

_____. “Wittgenstein e os valores: do solipsismo à intersubjetividade”. *Revista Natureza Humana*, 3(2), jul.-dez, 2001, pp. 233-87.

_____. *Introdução a uma pragmática filosófica*. Campinas: editora da Unicamp, 2005.

Perrenoud, Philippe. *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Wittgenstein, L. *Investigações Filosóficas*. Trad. Marcos Montagnoli. Petrópolis: Editora Vozes, 1996.

_____. Conferência sobre ética. In: *Ética e Linguagem. Uma introdução ao Tractatus de Wittgenstein*. Trad. Darlei Dall’Agnol. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005, pp. 215-224.

Recebido para publicação em 04-09-17; aceito em 06-10-17