



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Stickney, Jeff

A Relevância de Wittgenstein para a Filosofia da Educação:
reflexões pessoais sobre usos significativos do pós-fundacionalismo

Educação & Realidade, vol. 45, núm. 3, e106759, 2020
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-6236106759

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265194003>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em [redalyc.org](http://www.redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

A Relevância de Wittgenstein para a Filosofia da Educação: reflexões pessoais sobre usos significativos do pós-fundacionalismo

Jeff Stickney¹

¹University of Toronto, Toronto – Canadá

RESUMO – A Relevância de Wittgenstein para a Filosofia da Educação: reflexões pessoais sobre usos significativos do pós-fundacionalismo. Convidado a examinar meu trabalho em filosofia da educação relacionada à filosofia do último Ludwig Wittgenstein, primeiro investiguei como se tornou um pensador significativo neste campo. Ao afirmar esta conexão após algumas observações parciais, e ao esclarecer o propósito das frequentes observações de Wittgenstein sobre aprendizagem como filosóficas ao invés de pedagógicas, a seguir revisito minha discussão com Michael Luntley a respeito da interpretação de observações de Wittgenstein sobre treino. Ao evitar *Abrichtung*, leitura de ‘treinamento animal’, alinho-me com a perspectiva social-normativa de José Medina de gradativamente alcançar (por meio da formação), autonomia e domínio das regras. Seguir a leitura social-normativa amplamente compartilhada abre, então, uma perspectiva para diversas aplicações relevantes da filosofia pós-fundacional de Wittgenstein na educação. Uma questão é o desvio da regra nas reformas curriculares em que, ao invés de padronização e consenso, encontramos múltiplas interpretações de normas curriculares. Outra pergunta incômoda é como julgamos com algum grau de certeza a eficácia ou a lucidez de práticas pedagógicas variadas, como ao pesar os méritos da descoberta versus abordagens fundamentais no treino em matemática. Ao reconhecer como as pessoas podem ser potencialmente cegadas por reações antigas habituais e pressupostos ‘consolidados’, e também com base em Foucault, considero aplicações a questões de justiça social em termos de como, em geral, consideramos os outros: diagnosticar estudantes com TDAH ou superdotados, usar linguagem abusiva nas escolas, reconhecer reivindicações de indígenas pela soberania em um processo de decolonização da educação, e considerar árvores e outros seres não-humanos como algo mais do que recursos imóveis.

Palavras-chave: **Wittgenstein. Educação. Formação. Juízo Especializado. Aprendizagem.**

ABSTRACT – Wittgenstein’s Relevance to Philosophy of Education: personal reflections on meaningful uses of post-foundationalism. Invited to survey my work in Philosophy of Education related to the later philosophy of Ludwig Wittgenstein, I first investigate how Wittgenstein became a significant thinker in this field. Affirming this connection after some deflationary remarks, clarifying the philosophical as opposed to pedagogical intent of Wittgenstein’s frequent remarks on learning, I then revisit my contest with Michael Luntley over interpreting Wittgenstein’s remarks on training. Eliding the *Abrichtung*, ‘animal-training’ reading, I side with José Medina’s social-normative view of gradually attaining (through training), autonomy within

and mastery of the rules. Following the widely shared social-normative reading then opens a vista onto several meaningful applications in education of Wittgenstein's post-foundational philosophy. One case is rule-deviation within curriculum reforms, where instead of standardization and consensus we find multiple interpretations of curricular rules. Another vexing question is how we judge with some degree of certainty the efficacy or sanity of various pedagogical practices, as in weighing the merits of discovery versus fundamentals approaches in math training. Recognizing how people become potentially blinded by long-held, second-nature reactions and 'bedrock' assumptions, and drawing also on Foucault, I consider applications to social justice issues in terms of how we commonly regard others: diagnosing students as ADHD or Gifted, calling out abusive language in schools, recognizing Indigenous claims for sovereignty in a process of decolonizing education, and seeing trees and other non-human beings as something more than standing resources.

Keywords: **Wittgenstein. Education. Training. Expert Judgment. Learning.**

Não gostaria que meus escritos poupassem os outros de pensar, mas sim, se possível, incitá-los aos seus próprios pensamentos (PI, p. x)¹.

Introdução

Comparado com alguns dos demais contribuintes, como Michael A. Peters e Richard Smith, sou relativamente novo em cena. Apresentei meu primeiro artigo sobre Wittgenstein, *Teaching and Learning in Wittgenstein's Philosophic Method* [Ensino e Aprendizagem no Método Filosófico de Wittgenstein], na reunião anual da *Philosophy of Education Society* em São Francisco, EUA (março de 2005)². Fiquei muito feliz por ter James Marshall e Paul Smeyers na plateia, além de Nicholas Burbules como debatedor do meu artigo. Burbules (2005) deu-me uma resposta muito favorável e terminou por me convidar para me juntar a este círculo de filósofos da educação que incluía, é claro, Michael Peters, que coletivamente reintroduziu Wittgenstein no campo a partir de uma leitura mais continental, pós-analítica de seu trabalho³. Este grupo de estudiosos tinha se reunido na Nova Zelândia na década de 1990 para formar um grupo de leitura sobre Wittgenstein ao qual mais tarde me referi em uma entrevista com Peters e Burbules como *The Fellowship of the Ring* [A Sociedade do Anel] (Stickney, 2014a).

Naturalmente, a brincadeira expressa o quão 'Precioso' Wittgenstein tinha se tornado para nós, e reconhece o ônus de carregar esta carga, compartilhada com colegas notáveis no Reino Unido como Richard Smith (2011; Smith; Burbules, 2005) e Paul Standish (1995, 2012, 2017). Fiquei muito feliz quando Paul me convidou para falar na conferência *Gregynog* no País de Gales (*Philosophy of Education Society of Great Britain*, julho de 2015), e mais tarde, na conferência conjunta da *British Wittgenstein Society*/PESGB [*Philosophy of Education Society of Great Britain*] sobre Wittgenstein e Educação no University College London (julho de 2018). Richard Smith também foi orador principal na BWS, então gostei muito de ter me apresentado com ele, que tinha sido coordenador da sessão de apresentação de meu primeiro artigo na PESGB (2009).

Por que Wittgenstein?

Ao lecionar filosofia da educação (como fiz uma década atrás, antes que tantos departamentos de humanidades entrassem em declínio), seria sensato incluir na ementa obras como *A República* de Platão, *Emile* de Rousseau, o ensaio de Locke sobre educação, *Pedagogia* de Kant e *Pedagogia do Oprimido* de Freire, assim como teoria crítica, educação moral e feminismo pré- e pós-crítico etc. Não faria muito sentido listar um único texto do corpus de Wittgenstein,⁴ mas seria omissão não falar sobre Filosofia Analítica da Educação a partir das décadas de 1960-1990 (se é que já terminou) e sua tentativa de usar as filosofias da linguagem comuns de Ludwig Wittgenstein, John Austin e Gilbert Ryle para examinar o significado de termos como ensinar e aprender (Archambault, 1965). Thomas Green (1968) era um dos pensadores analíticos mais wittgensteinianos ao perceber limites borrados em torno destas palavras, ao invés de interpretações artificiais estreitas explicativas. No Reino Unido, existia a *London School* sob R. S. Peters, com Paul Hirst, Robert Dearden e outros. Nos Estados Unidos, Israel Scheffler trabalhava em Harvard a partir de uma abordagem mais pragmatista. Questões semelhantes surgiram em ambos os lados do Atlântico, o que seria interessante caso alguém tivesse um bom plano de fuga: “O ensinar é parasita do aprender?” (Komisar, 1968); “Ensinar é como vender – quando se ninguém está comprando você realmente está ensinando?” (Scheffler, 1960); “Em que sentido ensinar é diferente de dizer?” (Bakhurst, 2020). Wittgenstein realmente chamou ao exame da linguagem-em-uso com base em *terrenos acidentados* em oposição a píncaros teóricos (PI §108), mas esta literatura raramente respondia a documentos concretos da política em educação (uma exceção é Hirst, 1974); tampouco fazia descrições etnográficas (conforme Clifford Geertz ou Pierre Bourdieu) das viradas do discurso no uso cotidiano em estabelecimentos educacionais. Michael Peters tem sido o mais notável crítico deste movimento analítico-liberal na filosofia da educação, considerando-a como uma redução da filosofia de Wittgenstein para uma técnica que garanta (fiscalize) a higiene conceitual (Peters; Marshall, 1999; Peters; Stickney, 2018; 2019a).

Você pensa, “Por que não existe nenhum texto de Wittgenstein em uma ementa de disciplina sobre filosofia da educação?”. A maior parte da obra do último Wittgenstein foi publicada postumamente, compreendendo inúmeros aforismos, cadernos e, ocasionalmente, fragmentos que deixou para seus inventariantes. Nestas compilações, é frequente o uso de termos educacionais como ensinar, treinar, aprender, instruir etc., mas quase sempre com a finalidade de ilustrar uma questão filosófica. Cavell (1979) acertadamente se refere a eles como ‘cenários de instrução’, mas há concordância geral entre filósofos de que não abrangem uma teoria genética da aprendizagem (Glock, 1996) nem um guia à pedagogia como Kant (1904) nos legou. De fato, Wittgenstein disse muito pouco a respeito da condução da educação. Em meu artigo de 2005, deixei isto explícito ao me referir à abertura de *Investigations*, em que Wittgenstein explica que estes “elos intermediários” (PI §122), exemplos

simplificados de ensino e treino juntamente com pensamento-experiências antropológicas (por exemplo, pessoas que não demonstram nenhuma emoção, medem pilhas de madeira pelo trabalho envolvido ao invés do volume, ou aquelas não têm braços para gesticular), ajudam a “dispersar a bruma” (PI §5) em torno de nosso uso e encantamento em potencial pela linguagem (PI §109).

A maior parte do trabalho filosófico de Wittgenstein em *Investigations* é orientada para desfazer sua filosofia da linguagem anterior no *Tractatus* (Peters; Stickney 2018, Cap. 1), com a compreensão de que uma teoria de correspondência positivista lógica da verdade estava entranhada em como pensamos: “Uma imagem nos mantinha presos” (PI §115). Eis um exemplo do que desejo dizer, em que a referência de Wittgenstein à aprendizagem do uso das palavras não nos aponta apenas uma única definição de um conceito (como na busca de Sócrates por uma essência) ou uma conexão verificável entre palavras e estado-das-coisas no mundo externo, mas ao contrário, múltiplos usos (jogos de linguagem) que dão contexto, nuance e pluralidade ao sentido.

Pergunte-se sempre nessa dificuldade: como *aprendemos* o significado desta palavra (‘bom’, por exemplo)? Em que exemplos? Em que jogos de linguagem? Verá então com mais facilidade que a palavra tem que ter uma família de significados (PI §77).

De fato, muitas vezes Wittgenstein é rápido em observar que está trabalhando filosoficamente com questões ontológicas do sentido, em que a “essência é proferida na gramática” (PI §371), e não ao abordar tópicos de educação *per se* (Stickney 2017a e, de maneira mais completa, em 2020a).

Estou fazendo psicologia infantil? – Estou fazendo uma conexão entre o conceito de ensinar e o conceito de sentido (Z §412)⁵.

Como se ensina uma criança (digamos, em aritmética) ‘Agora some *estes*!’ ou ‘Agora *isto* forma um conjunto’? É claro que, originalmente, ‘somar’ e ‘formar um conjunto’ devem ter tido outro sentido para ela além de *ver* desta ou daquela maneira. – *E esta é uma observação sobre conceitos, não sobre métodos de ensino* (PI, p. 208, *ênfase nossa*; RFM VII.4).

‘Todos aprendemos a mesma tabuada’. Isto bem poderia ser uma observação sobre o ensino de matemática em nossas escolas, mas também uma constatação sobre o conceito de tabuada (PI, p. 227)

Além de algumas observações autobiográficas nas quais lastima que o sofrimento na educação estava saindo de moda, e que a habilidade de seus próprios alunos pode ter escapado depois que ficaram fora de seu alcance como educador (CV, p. 38; 71e), existem apenas alguns parágrafos diretamente relevantes que posso apontar em seu *Preface to a Dictionary for Elementary Schools* não-filosófico: sobre a promoção da habilidade do estudante para autocorreção (PO: DES, p. 15) e aperfeiço-

amento da aprendizagem a partir da ruptura da ordem alfabética convencional (Stickney 2017a; Savicky, 1999, 2017). O fato de ter se formado e depois lecionado no ensino fundamental na região rural da Áustria ajuda a explicar de onde vêm suas muitas referências à aprendizagem, mas oferece pouco para compreender seu propósito filosófico. Assim, por que todo este alarido com relação a Wittgenstein e educação?

Sobre o Treino: Evitando a leitura negativa, *Abrichtung* de Wittgenstein

Não consigo descrever como (em geral) empregar as regras, a não ser ensinando, treinando vocês para utilizá-las (Z\$318).

Pensando que eu tinha esclarecido as coisas no meu artigo de 2005, então li o de Michael Luntley (2007) sobre treino, o que me levou a elaborar uma longa e polêmica resposta. A título de cortesia, compartilhei meu artigo *Training and Mastery of Techniques in Wittgenstein's Later Philosophy: A response to Michael Luntley* com Luntley e ele rapidamente replicou (Luntley, 2008). Ambas foram publicadas em uma Edição Especial sobre Wittgenstein, editada por Nicholas Burbules e Paul Smeyers para o periódico de Michael Peter, *Educational Philosophy and Theory* (Stickney 2008a). Provavelmente é meu artigo mais “buscado”, conforme consta em Academia.edu. Na mesma edição também tive um artigo mais extravagante, mas obscuro que atraiu pouca atenção: abordava as referências de Wittgenstein à teoria da relatividade (Stickney, 2008b), usando a forma de uma bala ou canhão para examinar a questão em três níveis diferentes: reações animalistas, treino de crianças e referências de Wittgenstein a Einstein. Em retrospecto, agora acho que esta indagação em multinível estabeleceu o padrão para minha pesquisa sobre o uso da palavra *aprendizagem* por Wittgenstein em *On Certainty* [Da Certeza] (Stickney, 2020a, minha palestra BWS de 2018), assim como um artigo recente (2020b) sobre *Seeing trees* [Enxergar árvores], discutido na seção final deste artigo.

De que maneira os autores medem nosso sucesso e justificam para nossa família o tempo despendido quando escrevemos para públicos relativamente pequenos? O debate Stickney-Luntley se transformou em uma nota de rodapé no livro de Andrea Kern, *Sources of Knowledge* (2017, p. 666)⁶, e até mesmo apareceu em sua apresentação na Queens University em Kingston, Ontário, onde David Bakhurst estava organizando uma série de palestras sobre filosofia da educação em seu Departamento de Filosofia – um tópico que raramente surgia na filosofia acadêmica, para a qual este periódico também é agora uma exceção. Bakhurst (2017) gentilmente escreveu o prólogo para o volume editado por nós, *A Companion to Wittgenstein on Education* (Peters; Stickney, 2017), felizmente confirmando nossa afirmativa à relevância de Wittgenstein em nosso campo. Teria sido difícil lançar aquela coletânea de 50 capítulos de 45 autores oriundos de 14 países, caso tivesse recebido uma resenha negativa.

Às vezes, Wittgenstein é criticado por não reconhecer ser devedor, pois não fez referências ao trabalho do seu predecessor. Muitos de meus escritos sobre treino se embasaram em José Medina (2002, 2004, 2006), que se baseou no trabalho de Meredith Williams (1989, 1991, 2010). Medina (2002) abordou a questão do treino de maneira muito clara ao mostrar que, para Wittgenstein, é uma via rumo ao domínio das regras, em que o novato gradativamente passa por orientação do professor para ter autonomia dentro delas: uma facilidade ou fluência que apenas outros com experiência conseguem reconhecer. Wittgenstein dá o exemplo de como sabemos quando alguém está tocando piano de maneira expressiva, ao contrário de mecanicamente, e conclui que para explicar esta qualidade de performance, teríamos que explicar uma cultura inteira (Z §164; CV, p. 7, 69). Também me aproximei bastante de Stephen Mulhall (1990, 2001) e Charles Taylor (1995). O que une estes estudiosos de Wittgenstein é a leitura social do seguimento de regras, em oposição à abordagem mais racionalista e individual de Luntley (uma criativa mescla de Wittgenstein e o *res cogitans* de Descartes). O trabalho de Paul Smeyers sobre a iniciação em uma *forma de vida* comum por meio da aculturação teve profunda influência em meu próprio pensamento (Smeyers, 1995). Em nosso painel e simpósio (2016), Luntley foi a voz solitária por trás da leitura individual: um contraste manifesto de novo na *British Wittgenstein Society* (University College London, 2018), que Luntley abriu com uma fala criticando a visão social-normativa do seguimento de regras e que, no último dia, encerrei dizendo que é social e normativa ‘ao longo do caminho todo.’ Conforme Wittgenstein observa, até mesmo a matemática é normativa,

As crianças não fariam exercícios de cálculo apenas, mas também para uma tomada de posição bem determinada contra erros de cálculo.

O que digo provém do fato de que a matemática é *normativa*. Mas “norma” não significa o mesmo que “ideal” (RFM, VII.61).

Apesar destas diferenças de interpretação, respeito a originalidade e a tenacidade de Luntley, pois foram observadas por mim quando o incluí em painéis de discussão nas conferências de Toronto e de Oxford,⁷ bem como em nosso volume coeditado e na seção da enciclopédia sobre Wittgenstein (Peters; Stickney, 2017; Stickney; Burbules, 2017). Talvez eu esteja em dívida com este homem de espírito livre no campo por ter me dado a oportunidade de articular uma versão da visão social mais comum.

A leitura *Abrichtung* das referências de Wittgenstein ao treino, enfocada fundamentalmente em seus cadernos preliminares (1958) como duras formas de *adestramento animal* e condicionamento estímulo-resposta, foi o aspecto mais preocupante desta história.

A criança aprende esta linguagem ... ao ser treinada para seu uso. Utilizo a palavra “treinada” de uma maneira estritamente análoga àquela como falamos de um animal

sendo adestrado para fazer determinadas coisas. Dá-se por meio de exemplos, recompensa, castigo e coisas deste tipo (BB, p. 77).

Em *Investigations*, isto é suavizado como:

Uma criança emprega essas formas primitivas da linguagem quando aprende a falar. O ensino da língua não é aqui nenhuma explicação, mas um treinamento (PI §5).

“Como uma erva daninha, *Abrihtung* continua retornando depois que pensamos que tinha sido arrancada” (Freisen, 2016; ao comparar *Abrihtunge* Freisen, ver Bakhurst, 2015; Peters; Stickney, 2018, Cap. 2; Winch, 2019). A narrativa de *adestramento animal* é alimentada por relatos de Wittgenstein batendo em estudantes quando trabalhava como professor do ensino fundamental nos remotos vilarejos da Áustria (Bartley, 1985), um emprego do qual foi demitido (Peters; Stickney, 2018, Cap. 3), e apela a relatos codificados em diários de suas ligações com homens jovens em um ponto de encontro bem conhecido no parque local.⁸ Na ausência de qualquer evidência concreta que conecte estes eventos em sua vida, estas notícias de tabloide não são muito úteis para compreender pensadores como Wittgenstein ou Nietzsche. Estas insinuações nos distanciam de uma apreciação mais sensível da luta de Wittgenstein contra uma condição de autismo de alta performance (possivelmente síndrome de Tourette), um ambiente heteronormativo que o forçava a mascarar sua orientação (Rejali, 2017), e sua batalha contra tendências suicidas que tiraram a vida de seus irmãos. O desinteresse de Wittgenstein pelas mulheres é, sem dúvida, um constrangimento (por exemplo, chamar Elizabeth Anscombe de *homem honorário*), mas conforme Alesandra Tanesini (2004) nos lembra, mesmo as feministas podem fazer bom uso de filósofos misóginos como Wittgenstein e Nietzsche (Zerilli, 2005). Provavelmente a rejeição segue dois caminhos: se fosse vivo hoje, com certeza Wittgenstein desaprovava a maior parte do que está escrito sobre seu trabalho e suas conexões com a educação. Em geral, fazemos bem em evitar relatos hagiográficos de nossos filósofos favoritos (Sluga, 1996). Biografias filosóficas como as de Ray Monk (1990; 2001) e Beth Savickey (1999; 2017; Gasking; Jackson, 1967) podem ser muito esclarecedoras, mas encontrarmos melhor a filosofia de Wittgenstein em seus textos, embora sejam reconstruções de suas anotações. Em um esforço sincero para compreender a filosofia de Wittgenstein, é necessário examinar minuciosamente várias centenas de passagens muitas vezes não sequenciais, até que “gradualmente se faça luz sobre o conjunto” (OC §141). O que encontramos mais comumente em observações do último Wittgenstein são reflexões mais suaves sobre aprendizagem por meio de exemplos:

Uma das coisas que fazemos ao discutir uma palavra é perguntar como nos foi ensinada [...] Como aprendemos a ‘sonhar assim e assim’? O ponto interessante é que não aprendemos porque alguém nos mostrou um sonho. Se você se perguntar como uma criança aprende ‘bonito’,

‘ótimo’ etc., descobrirá que que as aprende quase como interjeições (LC 1-2).

Imagine que você precise ensinar o conceito à criança. Você precisa ensinar evidências (digamos, lei das evidências). [...] É notável o conceito ao qual este jogo de evidências pertence (LWI, p. 55e).

Usos construtivos da filosofia do último Wittgenstein na educação

A leitura social de Wittgenstein, defendo eu, torna o trabalho do último Wittgenstein significativo em esforços para produzir mudança política e fazer o trabalho de justiça social, o que vemos mais fortemente no feminismo filosófico com Naomi Scheman, Linda Zerilli, Lorraine Code, Susan Hekman e outras, bem como na filosofia ética com Iris Marion Young, Alice Crary, Raimond Gaita etc., e na filosofia política com Charles Taylor, James Tully, David Owens, Michael Temelini, Chantal Mouffe, Hannah Pitkin e outros. Na filosofia da ciência também, se considerarmos Ian Hacking e Stephen Toulmin. Ao escrever o capítulo de epistemologia para um livro didático do ensino médio (Stickney et al., 2011), recorri a Hekman (1995) para ajudar a apresentar Wittgenstein a estudantes adolescentes do último ano da educação básica prestes a ingressar na universidade: examinando como os estereótipos e o discurso pejorativo se sedimentaram no alicerce de nossa cultura, contribuindo para o racismo sistêmico em termos de como ver e considerar as pessoas que são diferentes. No capítulo sobre filosofia da ciência, incluí o trabalho de Hacking (2002) sobre a *invenção de pessoas* ao examinar conceitos de superdotação e TDAH como constructos sociais que pertencem a nossas taxonomias educacionais, com circuitos de feedback na maneira como diagnosticamos casos e depois procuramos oferecer programas ou soluções para estas excepcionalidades. Este é o tipo de conversa que precisamos ter em educação e, é claro, em ambos os casos estes pensadores mesclam Wittgenstein com Foucault para responder a questões de nominalismo e realismo, considerando a arbitrariedade de alguns de nossos constructos educacionais para pensar em como poderiam ser governados de outra maneira (Foucault, 1985, 1994a, 1994b).

Farei uma pausa antes de retornar à importância de Foucault. Depois que o livro didático foi publicado e estava no sistema escolar há vários anos, recebi comentários consideráveis de colegas docentes de filosofia no ensino médio: por meio da Ontario Philosophy Teachers Association, na qual eu era e sou um palestrante frequente, e quando eu lecionava disciplinas tanto para docentes de filosofia contratados como candidatos a professor (e ainda o faço; ver Stickney, 2019). Também fui copesquisador no *High School Philosophy Project* (bolsa SSHRC sob orientação de Trevor Norris, pesquisador principal). Duas de minhas publicações são oriundas desta experiência. A primeira foi um artigo sobre ensino de Wittgenstein com adolescentes, que foi recusado por revisores da PESGB por ser descritivo demais e carente de um argumento claro. Felizmente, Richard Smith e Paul Smeyers o resgatarem

rapidamente como editores de *Ethics and Education* (Stickney, 2014c), observando mérito na filosofia da educação para discutir o tema de como abordar uma tarefa tão intransponível: a resposta é discutir nossa relação com os primatas, falar sobre arte e juízo estético, pensar por que a linguagem abusiva muitas vezes vem como uma resposta quase natural, e se as notações de matemática e de música nos ajudam a alcançar articulações daquilo que seria, de outra maneira, inefável. Estas conversas são envolventes para os adolescentes, mas as evidências são, em grande medida, empíricas e qualitativas, quando muito. Acatando Wittgenstein, parecia uma coisa boa oferecer uma descrição apropriada desta pedagogia, ao invés de proferir uma explicação (causal ou outra) ou oferecer uma teoria pedagógica. Não foi esta a advertência de Wittgenstein? A filosofia “deixa tudo como está” (PI §124); a filosofia “apresenta, simplesmente, tudo, e não explica e nem conclui nada. – Tudo está ali em aberto, não há nada para explicar. Pois o que porventura estiver oculto, não nos interessa.” (PI §126). Conforme observei (Stickney, 2017a), muitas vezes nos falta a passagem intermediária que conversa com tantos problemas em todos os níveis de educação e governança: “O estado civil da contradição, ou o seu estado no mundo civil: esse é o problema filosófico” (PI §125). Experimentei novamente esta abordagem descritiva em minha palestra na conferência *Gregynog* da PESGB (2015) ao discutir regimes opostos de treino em matemática, fortemente contestados no currículo de Ontário (Stickney, 2017b). Ilustrei a questão trazida por Wittgenstein de que as justificações se dão e, no fim, agimos (PI §§211, 217). Ao concluir minha fala, um dos professores me perguntou qual era meu argumento, e pensei quão profundamente entranhada esta *forma* se tornou nos círculos filosóficos (especialmente no Reino Unido). Há uma razão pela qual a paródia satírica do grupo Monty Python *The Argument Clinic*⁹ é tão imediatamente reconhecível como caricatura de tendências reais. Conforme Frank Cioffi (1998) observa ao discutir formas pretensiosas de coleta de evidências nas ciências sociais (por exemplo, anotações de campo), como na pesquisa de Irving Goffman sobre persona, muitas vezes não precisamos de uma explicação; como ao assistir uma peça de teatro, reconhecemos a moral da história sem ler o programa.

Com esta reclamação agora fora do caminho, vamos examinar a segunda publicação. Norris convidou-me para apresentarmos juntos o *High School Philosophy Project* em um simpósio da PESGB (2018). Decidi compartilhar minha experiência de ter passado por reformas curriculares, nas quais documentos saem do Ministério da Educação ou da Coordenação do Distrito Escolar com a intenção de produzir uma mudança coordenada e uniforme do sistema – quase sempre embalada na linguagem de Thomas Kuhn referente a *mudanças de paradigma* (Stickney, 2006). O que quase invariavelmente ocorre é que, ao invés de um consenso, existe uma infinidade de interpretações das novas regras (Stickney, 2015), algo que aconteceu no caso dos professores secundários ao interpretarem o novo (2013) currículo de filosofia. Sem entrar na leitura da subdeterminação de Saul Kripke do argumento de segui-

mento de regras de Wittgenstein, é possível perceber para onde isto está indo: a cena de Wittgenstein de um educador que reage em choque quando um aluno se desvia da regra, e o infinito retrocesso estabelecido por isto quando então tenta-se fortalecer as razões para a regra nos levar de uma maneira e não de outra (Temelini, 2015).

Nosso paradoxo era este: uma regra não podia determinar nenhum modo de agir, pois todo modo de agir deve estar em conformidade com a regra. A resposta era: tudo o que pode estar em conformidade com a regra também pode ser posto em contradição (PI §201).

Incluí isto em nossa monografia (Peters; Stickney, 2018, p. 100-102) como um exemplo de que, em vez da padronização na educação, o que vemos com frequência são arquipélagos de diversidade (como Galápagos): inúmeros desvios nas regras mesmo dentro de escolas e departamentos, na medida em que os educadores improvisam e respondem iterativamente a seus estudantes.

Isto me leva a de novo a combinar Foucault com Wittgenstein, o que, em filosofia da educação, foi mais desenvolvido por Michael Peters (1995; Olssen, 1995; Stickney 2009a). Outra influência sobre mim, entretanto, foi James Tully (orientador da minha tese) que também utilizava Wittgenstein e Foucault em filosofia política, referindo-se à *iluminação recíproca* destes pensadores (Tully, 2003). Em seu marcante livro *Strange Multiplicity*, Tully (1995) investigou as muitas formas de constituição política que podem existir se permitirmos a diversidade. Esta é uma questão muito importante no Canadá, assim como no Brasil, devido à necessidade de confrontar nosso legado colonial e, em nosso campo, participar de um processo prolongado de decolonizar a educação. As reivindicações de Reconhecimento de Terras Indígenas são um problema importante em nosso país, aparecendo em nosso currículo de história e geografia. Em fevereiro passado (2020), antes do coronavírus e da paralisação econômica subsequente, a controvérsia sobre um gasoduto de gás natural atravessando as terras tradicionais da Nação Indígena Wet'suwe'tan na Colúmbia Britânica levou a um protesto nacional que impediu que os trens cruzassem o território Mohawk em Quebec e até mesmo que trens de passageiros partissem da Union Station em Toronto. O que o trabalho de Tully mostrou é como um *imaginário social* (Taylor, 2004), na forma do conceito de propriedade de Locke em seu *Dois Tratados sobre o Governo*, é outra *imagem que nos mantém presos* (PI §115) – impedindo o reconhecimento das formas pré-existentes de constituição política e desenvolvimento de terras entre povos indígenas e, portanto, impedindo a resolução legal de suas reivindicações por soberania. Desenvolver a terra é encarado por definição como seu uso otimizado e legítimo, justificando a exclusão de habitantes indígenas de sua governança: como se vivessem em um plano inferior, fora do contrato social. Como educadores vivendo de acordo com as recomendações de nossa Comissão da Verdade e da Reconciliação (Tully orientou a *Royal Commission on Aboriginal Affairs* [Comissão Real de Assuntos Indígenas] depois do confronto armado em Oka em 1989), temos o de-

ver de decolonizar a educação. Para realizar este tipo de trabalho sobre nós mesmos, precisamos examinar casos de nossa docência concreta e também compreender como as coisas são ou poderiam ser feitas de outra maneira – trabalhar genealogicamente, como Wittgenstein e Foucault fariam, ao comparar muitos exemplos. Precisamos examinar com cuidado como viemos a formar costumes, instituições, reações e até mesmo desejos com base em substratos profundamente incorporados, porém passíveis de erosão, como o imaginário lockeano acerca da propriedade.

Se examinarmos as coisas de um ponto de vista etnológico, isto significa que estamos dizendo que filosofia é etnologia? Não, significa apenas que estamos assumindo uma posição de fora para conseguir ver as coisas de maneira mais objetiva (CV, p. 37e)¹⁰.

Ao fazer este trabalho, modificamos gradativamente nossa *história natural* ao alterar nossa linguagem e *forma de vida*. Considero que os filósofos da educação têm um papel neste processo de mudança, levando o movimento analítico adiante ao fazer o trabalho genealógico e dialógico necessário para compreender melhor e respeitar pessoas diferentes. É possível que aqui eu caia em contradição, pois meu uso da filosofia de Wittgenstein não *deixa tudo como está*, mas se alinha mais com Marx ao buscar não apenas descrever, mas mudar o mundo. Este trabalho é bastante antropológico, mas de maneira não-invasiva: dar voz e agenciamento àqueles excluídos de processos de governança, como professores e estudantes nas escolas.

Isto é, uma educação bastante diferente da nossa poderia também ser o fundamento de conceitos muito distintos, pois aqui a vida funcionaria de outra maneira.

- O que nos interessa não interessaria mais a eles (isto é, as outras pessoas envolvidas). Aqui, conceitos diferentes não seriam mais inimagináveis. Na verdade, esta é a única maneira em que conceitos *essencialmente* diferentes são imagináveis. (Z §§387-88; PI, p. 230).

Muito do meu trabalho recente enfoca a educação baseada no lugar dentro no campo maior da Educação para a Sustentabilidade Ambiental. Atualmente sou coeditor de um Número Especial do *Journal of Philosophy of Education* (Wiley, v. 54, n. 4), um braço da PESGB, para envolver pesquisadores e filósofos da educação na *problematização* do conceito de educação ambiental *transformacional*. Utilizei o trabalho de Tully em meu próprio artigo, mas também tenho um artigo mais longo em revisão agora (Stickney, 2020b) sobre *Enxergar árvores*, embasado no trabalho de Stephen Muhall em combinar Heidegger e Wittgenstein em torno do tópico *veja-come* (PI, p. 194-5). Ao usar uma árvore famosa como meu eixo central de investigação, este artigo se originou de minha palestra-caminhada PESGB 2019, quando levei um grupo de professores para fora da sala de conferências para visitar uma azinheira no claustro medieval do New College, Oxford. Fiel a Wittgenstein, espero, eu não queria falar sobre educação baseada no lugar, mas sim fazê-la ou

mostrá-la (Peters; Burbules; Smeyers, 2008). Wittgenstein adverte: “Não imagine uma descrição do que nunca ouviu falar, [...] uma descrição imaginária da qual você não tem a menor ideia” (CV, p. 35e; PI §66, “não pense, veja!”). Agora avô de três meninos, quero ver mudanças significativas que nos ajudem a impedir a crise climática que ameaça a própria existência de nossa civilização global. Salvar árvores no Canadá e no Brasil é fundamental para nossa sobrevivência coletiva. Precisamos considerar as árvores com maior reverência (RFGB, em PO, p. 139). A última seção de minha fala para a Wittgenstein British Society (Stickney, 2020a) enfocou os negacionistas da ciência do clima, com base na discussão de Wittgenstein em *On Certainty* sobre as pessoas que consultam um oráculo ou um fazedor de chuva em vez de um físico. A questão aqui é por que as pessoas não reagem com o mesmo senso de urgência ao verem a mesma evidência científica irrefutável para a crise do clima, ao que eu respondo com Wittgenstein que algumas proposições em charneira e reações de aprendentes enraizadas podem variar entre populações (e especialmente entre alguns líderes mundiais). Mas também quero advertir meus colegas que contribuem com a literatura em educação para a sustentabilidade ambiental que é improvável que dizer a nossos estudantes para olharem diferentemente a natureza, seja por intermédio de perspectivas indígenas ou zen budistas etc., realmente modifique a maneira como as pessoas olham e consideram as coisas. A mudança precisa ser incorporada e integrada a práticas e rituais cotidianos para que altere de maneira significativa os modos habituais de reagir e seguir em frente.

Um filósofo diz ‘Olhe as coisas desta maneira!’ – mas em primeiro lugar nada garante que as pessoas olharão as coisas deste modo e, em segundo, seu conselho pode chegar tarde demais. É possível, além disso, que este conselho não tenha resultado algum, e que o ímpeto por uma mudança como esta, na maneira como as coisas são percebidas, deve ser oriundo de outro lugar. [...] Nunca devo esperar mais do que influência indireta (Wittgenstein, CV, p. 61-62).

Sem desistir de nosso futuro, assumo uma posição de esperança em educação ambiental transformadora ao ver, como Wittgenstein claramente fez, que “a pessoa que tem juízo se desenvolve naquilo que denominamos Arte” (LC, §17, p. 6; Peters; Stickney, 2018a, p. 53-55; Stickney, 2002c). A analogia nos lembra que a aculturação (um rico meio), treino (escalas) e educação (teoria e história musical) podem resultar em marcantes desenvolvimentos, especialmente quando todos trabalham em harmonia.

Se ensinarmos esta ou aquela técnica a um ser humano por meio de exemplos – que proceda desta maneira e não daquela a cada situação nova, ou que fique preso neste caso e assim faça isto e não aquilo, é a continuidade ‘natural’ para ele: isto é um fato de natureza extremamente importante (Z §355).

Uma pergunta central em meu trabalho com Wittgenstein é se estas ecopedagogias serão eficazes. Fiquei impressionado com a pergunta de Paul Hirst (1971), “De que maneira, ao entrar em sala de aula, um inspetor escolar sabe que está ocorrendo ensino e não coisas loucas e vagas em nome dele?” Ao escrever um artigo para uma conferência *Agency After Foucault* que ficou longo demais para ser publicado (mas ficar feliz por ter compartilhado minha sessão com James Marshall), dividi o artigo em dois: um respondendo à questão de como usamos critérios explícitos e tácitos para avaliar professores, primeiro com Wittgenstein (Stickney, 2009b) e depois ao examinar genealogicamente o juízo de professores por meio de Foucault (Stickney, 2012). A pergunta em torno de como adquirimos o juízo especializado, feita por Wittgenstein como uma questão de escolha de sugestões, mas não formalmente ao fazer um curso ou ser ensinado (PI, p. 227), permaneceu comigo durante toda minha carreira. É a aplicação mais clara do pós-fundacionalismo do último Wittgenstein à educação, embasada em um tema recorrente em seu trabalho filosófico.

Naturalmente, existe justificação; mas ela tem um fim.
(OC §191-92)

Reconhecer limites para justificar nossos juízos especializados de performance e domínio de técnicas oportunas, além de embasar estas avaliações em um contextualismo profundo (discernindo origem e circunstâncias relevantes que emprestam sentido ou significado; Medina, 2006) como uma *concordância em nossa forma de vida* (PI §§241-2), tem ocupado meus pensamentos nas últimas duas décadas,¹¹ servindo como ocasião para meu artigo sobre coreografias de juízo (em *festschrift* de Michael Peter; Stickney, 2014b); para abordar como os educadores leem o silêncio em sala de aula (Stickney, 2014c); e ao julgamento na guerra entre a descoberta matemática e seus fundamentos (Stickney, 2017b).¹² É também o ponto de partida para discutir a insistência de Wittgenstein de que algumas coisas não são ensinadas formalmente ou nem mesmo *aprendidas*, distinguindo entre aprendizagem interdisciplinar e a iniciação prévia ou aculturação na linguagem (Stickney, 2020a, b). Espero que os leitores vejam neste trabalho um uso apropriado do pós-fundacionalismo de Wittgenstein na filosofia educacional, inspirando seus próprios pensamentos ao longo destas linhas.

Traduzido do inglês por Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 20 de junho de 2020
Aprovado em 23 de agosto de 2020

Notas

- 1 Seguindo a convenção, os títulos para trabalhos de Wittgenstein são abreviados (PI = *Philosophical Investigations* [Investigações Filosóficas], Z = *Zettel*, OC = *On Certainty* [Da Certeza], CV = *Culture and Value* [Cultura e Valor]), com seção (§) ou número de página (p.), com citação e iniciais por extenso (por exemplo, RFM) nas Referências.

- 2 Mateus Stein, estudante de doutorado em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria, entrou em contato comigo há um ano com uma solicitação para traduzir este artigo em português brasileiro. Seu objetivo é uma eventual publicação em um periódico acadêmico brasileiro da área da filosofia ou da educação, e ainda está trabalhando nisso.
- 3 Dwight Boyd, Diretor do Departamento de Filosofia no Ontario Institute for Studies in Education da University of Toronto ficou bastante impressionado, e seu aceite certamente deixou a defesa de minha tese correr ser problemas em junho daquele mesmo ano.
- 4 No entanto, Peters e Burbules organizaram um seminário de pós-graduação sobre Wittgenstein na University of Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos.
- 5 A respeito de como Wittgenstein pode ser aplicado à nossa compreensão de deficiências de aprendizagem, ver Macmillan (1995).
- 6 A recente publicação do artigo de Kern (2020) com sua conferência em Queens inclui uma cáustica nota sobre o debate “sem saída” de Luntley: acusa-o de falhar em observar “o caráter dogmático de sua própria posição” e de levar “a si mesmo a ter caracterizado totalmente as opções disponíveis”. Fiquei feliz por ter ficado fora disso!
- 7 No encontro PES [*Philosophy of Education Society*] (Toronto, 2016), o painel era formado por Nicholas Burbules, Michael Luntley, Paul Smeyers, Paul Standish e eu, Jeff Stickney (organizador). No encontro da PESGB [*Philosophy of Education Society of Great Britain*] (Oxford, 2016), éramos Richard Smith, Michael Luntley, Paul Smeyers, Paul Standish e eu, Jeff Stickney (organizador).
- 8 Dado seu artigo na reunião da *Philosophy of Education Society* em Toronto (2016), Freisen até mesmo fez referências a sadomasoquismo, o que depois colocou de lado ao seguir adiante com mais acusações de brutalidade. Ao estilo de um tribunal, manifestei minha objeção ao expressar que ele estava usando o truque de um advogado de acusação ao apresentar informações irrelevantes com o objetivo de insinuar nódoas morais, o que depois o júri não consegue realmente tirar de sua memória. Chris Winch (filho de Peter Winch, famoso estudioso de Wittgenstein) e eu decidimos escrever réplicas (Chris participou de meu contra-artigo na PESGB 2017), mas temíamos que nossos esforços contribuíssem para disseminar boatos, ao invés de limpar o registro.
- 9 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xpAvcGcEc0k>>.
- 10 Um dos métodos mais importantes usados por mim é imaginar um desenvolvimento histórico para nossas ideias que seja diferente daquilo que realmente ocorreu. Se fizermos isto, vemos o problema a partir de um ângulo completamente novo. (CV, p.3 7e; RFM II.72 sobre ‘trabalho matemático para um estudo em antropologia’).
- 11 Quando iniciei minha tese de doutorado na University of Toronto em 1999, decidi abordar regimes de inspeção escolar em Ontário, usando as filosofias de Wittgenstein e de Foucault.
- 12 Descobri que John Mighton, proponente por trás do treino em matemática JUMP, fez sua dissertação de mestrado sobre Wittgenstein no Departamento da Filosofia da McMaster University.

References

- ARCHAMBAULT, R. D. (Ed.). **Philosophical analysis and education**. London: Routledge & Kegan Paul, 1965.
- BAKHURST, D. Training, transformation, and education. **Royal Institute of Philosophy Supplement**, v. 76, p. 301-327, 2015.
- BAKHURST, D. Wittgenstein and education (Foreword). In: PETERS, M. A.; STICKNEY, J. (Ed.). **A companion to Wittgenstein on education**: Pedagogical investigations. Singapore: Springer, 2017. P. v-xiii.
- BAKHURST, D. Teaching, Telling, and Technology. **Journal of Philosophy of Education**, v. 54, n. 2, p. 305-318, 2020.
- BARTLEY, W. W., III. **Wittgenstein**. 2. ed. LaSalle, IL: Open Court, 1985.
- BURBULES, N. Learning and the limits of doubt. Response paper to Jeff Stickney. In: HOWE, K. (Ed.). **Philosophy of education society yearbook**. (Paper given at the PES annual meeting). San Francisco, 2005. P. 308-310.
- CAVELL, S. **The claim of reason**: Wittgenstein, skepticism, morality, and tragedy. Oxford: Clarendon Press, 1979.
- CIOFFI, F. Information, contemplation, and social life. In: CIOFFI, F. **Wittgenstein on Freud and Frazer**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- FOUCAULT, M. **The uses of pleasure**. **History of sexuality**, v. 2. Trans. R. Hurley. New York: Random House, 1985.
- FOUCAULT, M. What is enlightenment? In: FOUCAULT, M. **Essential works**. vol. 1. New York: The Free Press, 1994a. P. 303-320.
- FOUCAULT, M. The subject and power. In: FOUCAULT, M. **Essential works**. vol. 3. New York: The New Press, 1994b. P. 326-348.
- FRIESEN, N. Training and *Abrichtung*: Wittgenstein as a tragic philosopher of education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 49, n. 1, p. 68-77, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2016.1182415>
- GASKING, D. A. T.; JACKSON, A. C. Wittgenstein as a teacher. In: FANN, K. T. (Ed.). **Ludwig Wittgenstein**: The man and his philosophy. Berkeley: University of California Press, 1967.
- GLOCK, H.-J. **A Wittgenstein dictionary**. Oxford: Blackwell, 1996.
- GREEN, T. Topology of the teaching Concept. In: MACMILLAN, C. J. B.; NELSON, T. W. (Ed.). **Concepts of Teaching**. New York: Rand McNally, 1968.
- HACKING, I. **Historical ontology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2002.
- HEKMAN, S. Back to the Rough Ground. In: HEKMAN, S. **Moral Voices, Moral Selves**: Carol Gilligan and Feminist Moral Theory. University Park: Pennsylvania State University Press, 1995. P. 113-169.
- HIRST, P. What is Teaching? **Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 1, May 5, 1971.
- HIRST, P. H. Liberal Education and the Nature of Knowledge. In: DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H.; PETERS, R.S. (Ed.). **Education and the development of reason**. London: Routledge & Keagan Paul, 1974. P. 391-414.
- KANT, I. **The educational theory of Immanuel Kant**. Trans. and ed. with an introd. by E. Franklin Buchner. Philadelphia: Lippincott, 1904.
- KERN, A. **Sources of knowledge. On the concept of a rational capacity for knowledge** D. Smyth, Trans. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2017.

- KERN, A. Human Life. Rationality and Education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 54, n. 2, p. 268-289, 2020.
- KOMISAR, P. Teaching: Act and enterprise. In: MACMILLAN, C. J. B.; NELSON, T. W. (Ed.). **Concepts of teaching**. New York: Rand McNally, 1968.
- LUNTLEY, M. Learning, empowerment, and judgement. **Educational Philosophy and Theory**, v. 39, n. 4, p. 418-431, 2007.
- LUNTLEY, M. Training and learning. [Response to Jeff Stickney]. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 5, p. 695-711, 2008.
- LUNTLEY, M. Training, training, training: The making of second nature and the roots of Wittgenstein's pragmatism. **European Journal of Pragmatism and American Philosophy**, v. IV, n. 2, p. 88-104, 2012.
- LUNTLEY, M. Wittgenstein and the path of learning. In: PETERS, M. A.; STICKNEY, J. (Ed.). **A companion to Wittgenstein on education**: Pedagogical investigations. Singapore: Springer Nature, 2017. P. 437-452.
- MACMILLAN, C. J. B. How not to learn: Reflections on Wittgenstein and learning. **Studies in Philosophy and Education**, v. 14, n. 2-3, p. 161-169, 1995.
- MARSHALL, J. D. Wittgenstein and Foucault: Resolving philosophical puzzles. In: MARSHALL, J.; SMEYERS, P. (Ed.). **Philosophy and education**: Accepting Wittgenstein's challenge. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers, 1995. P. 205-220.
- MARSHALL, J. D. A critical theory of the self: Wittgenstein, Nietzsche, Foucault. **Studies in Philosophy and Education**, v. 20, n. 1, p. 75-91, 2001.
- MEDINA, J. **The unity of Wittgenstein's philosophy**. Necessity, intelligibility, and normativity. Albany: State University of New York Press, 2002.
- MEDINA, J. Wittgenstein's social naturalism: The idea of 'second nature'. In: MOYAL-SHARROCK, D. (Ed.). **The third Wittgenstein**: The post-investigation works. Aldershot: Ashgate, 2004.
- MEDINA, J. **Speaking from elsewhere**. A new contextualist perspective on meaning, identity, and discursive agency. Albany: State University of New York Press, 2006.
- MONK, R. **Ludwig Wittgenstein**: The Duty of Genius. London: Vintage, 1990.
- MONK, R. Philosophical biography: The very idea. In: KLAGGE, James C. (Ed.). **Wittgenstein. Biography and philosophy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. P. 3-16.
- MULHALL, S. **On being in the world**. Wittgenstein and Heidegger on seeing aspects. London; New York: Routledge, 1990.
- MULHALL, S. Seeing aspects. In: GLOCK, H.-J. (Ed.). **Wittgenstein**. A critical reader. Oxford: Blackwell, 2001.
- OLSEN, M. Wittgenstein and Foucault: The limits and possibilities of constructivism. **Critical Perspectives on Cultural and Policy Studies in Education**, v. 13, n. 2, p. 71-78, 1995. (Special issue: Constructivism in science education).
- OWEN, D. Genealogy as perspicuous representation. In: HEYES, C. (Ed.). **The grammar of politics**. Wittgenstein and political philosophy. Ithica; London: Cornell University Press, 2003.
- PETERS, M. A. Philosophy and education: 'After' Wittgenstein. In: MARSHALL, J.; SMEYERS, P. (Ed.). **Philosophy and education**: Accepting Wittgenstein's challenge. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers, 1995.

- PETERS, M. A.; MARSHALL, J. **Wittgenstein**: Philosophy, postmodernism, pedagogy. Westport, CT; London: Bergin and Garvey, 1999.
- PETERS, M. A.; BURBULES, N.; SMEYERS, P. **Saying and doing**: Wittgenstein as a pedagogical philosopher. Boulder: Paradigm Press, 2008.
- PETERS, M. A.; STICKNEY, J. **Wittgenstein's Education**: "A Picture Held Us Captive". Springer Brief Series on Key Thinkers in Education, Paul Gibbs (Series Editor). Singapore: Springer Nature, 2018.
- PETERS, M. A.; STICKNEY, J. Philosophy of Education 1945-2010 and the 'Education of Reason': Post-foundational approaches through Dewey, Wittgenstein, and Foucault. In: THOMSON, Iain; BAKER, Kelly Michael (Ed.). **Cambridge History of Philosophy**. Cambridge University Press, 2019a.
- PETERS, M. A.; STICKNEY, J. Wittgenstein at Cambridge: Philosophy as a way of life. **Educational Philosophy and Theory**, v. 51, n. 8, p. 767-778, 2019b.
- REJALI, D. Wittgenstein's Hut. In: PETERS, M. A.; STICKNEY, J. (Ed.). **A companion to Wittgenstein on education**: Pedagogical investigations. Singapore: Springer, 2017. P. 79-100.
- SAVICKEY, B. **Wittgenstein's art of investigation**. London; New York: Routledge, 1999.
- SAVICKEY, B. Wittgenstein's Philosophy: *Viva Voce*. In: PETERS, M. A.; STICKNEY, J. (Ed.). **A companion to Wittgenstein on education**: Pedagogical investigations. Singapore: Springer, 2017. P. 63-78.
- SCHEMAN, N. Forms of life: Mapping the rough ground. In: SLUGA, H.; STERN, D. (Ed.). **The Cambridge companion to Wittgenstein**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SCHEMAN, N.; O'CONNOR, P. (Ed.). **Feminist interpretations of Ludwig Wittgenstein**. University Park: The Pennsylvania State University Press, 2002.
- SMEYERS, P. Initiation and newness in education and child-rearing. In: SMEYERS, P.; MARSHALL, J. (Ed.). **Philosophy and education**: Accepting Wittgenstein's challenge. Dordrecht: Kluwer, 1995. P. 105-125.
- SMEYERS, P. Assembling reminders for educational research: Wittgenstein on philosophy. **Educational Theory**, v. 48, n. 3, p. 287-308, 1998.
- SMITH, R. D. On dogs and children: Judgements in the realm of meaning. **Ethics and Education**, v. 6, n. 2, 2011.
- SMITH, R. D.; BURBULES, N. What it makes sense to say: Wittgenstein, rule-following and the nature of education. **Educational Philosophy and Theory**, v. 37, n. 3, p. 417-422, 2005.
- STANDISH, P. Why we should not speak of an educational science. In: MARSHALL, J.; SMEYERS, P. (Ed.). **Philosophy and education**: Accepting Wittgenstein's challenge. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers, 1995. P. 143-158.
- STANDISH, P. Wittgenstein and the scene of teaching. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE NORDIC WITTGENSTEIN SOCIETY, 2012, Institute of Philosophy, Education, and the Study of Religions (IFPR), University of Southern Denmark, Denmark. **Proceedings...** University of Southern Denmark, 2012. (Also delivered at ECER, 2014.).
- STANDISH, P. Wittgenstein's Impact on the Philosophy of Education. **Philosophical Investigations**, v. 41, n. 2, p. 223-240, 2018.

- STICKNEY, J. Teaching and learning in Wittgenstein's philosophic method. In: HOWE, K. (Ed.). **Philosophy of Education Society yearbook**. USA: The Philosophy of Education Society. 2005. P. 299-308. (Paper given at the PES annual meeting, San Francisco). Available at: <<http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/viewFile/1637/371>>. Accessed on: 02 jun. 2020.
- STICKNEY, J. Deconstructing discourses about 'new paradigms of teaching': A Foucaultian and Wittgensteinian perspective. **Educational Philosophy and Theory**, v. 38, n. 3, p. 327-371, 2006.
- STICKNEY, J. Training and mastery of techniques in Wittgenstein's later philosophy: A response to Michael Luntley. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 5, p. 678-694, 2008a.
- STICKNEY, J. Wittgenstein's 'relativity': Agreement in forms of life and training in language-games. **Educational Philosophy and Theory**, v. 40, n. 5, p. 621-637, 2008b.
- STICKNEY, J. Casting teachers into education reform and regimes of inspection: Resistance to normalization through self-governance (Chap. 14). In: PETERS, M. A. et al. (Ed.). **Governmentality studies in education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009a.
- STICKNEY, J. Wittgenstein's contextualist approach to judging 'sound' teaching: Escaping enthrallment in criteria-based assessments. **Educational Theory**, v. 59, n. 2, p. 197-216, 2009b.
- STICKNEY, J. Reconciling forms of Asian humility with assessment practices and character education programs in North America. **Ethics and Education**, v. 5, n. 1, p. 67-80, 2010.
- STICKNEY, J. et al. **Philosophy. Thinkers, theories and questions**. Senior author and consultant. Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 2011.
- STICKNEY, J. Judging teachers: Foucault, governance and agency during education reforms. **Educational Philosophy and Theory**, v. 44, p. 649-662, 2012.
- STICKNEY, J. Philosophical fellowship: An interview with Michael Peters and Nicholas Burbules. In: LAZAROU, G. (Ed.). **Liber amicorum: A Philosophical Conversation among Friends**. New York: Addleton Academic Publishers, 2014a. P. 1-23.
- STICKNEY, J. Dancing with Wittgenstein (After Foucault). In: LAZAROU, G. (Ed.). **Liber amicorum: A Philosophical Conversation among Friends. A Festschrift for Michael A. Peters**. New York: Addleton Academic Publishers, 2014b.
- STICKNEY, J. Wittgenstein for adolescents? Post-foundational epistemology in high school philosophy. **Ethics and Education**, v. 9, n. 2, p. 201-219, 2014c.
- STICKNEY, J. System alignment and consensus discourse in reforms: School effectiveness frameworks and instructional rounds. Philosophical responses from Oakeshott, Mouffe and Rancière. Presented at the annual meeting of the Philosophy of Education Society of Great Britain (Oxford, New College, 2012). **International Journal of Leadership in Education**, v. 18, n. 4, p. 487-513, 2015.
- STICKNEY, J. Wittgenstein as educator. In: PETERS, M. A.; STICKNEY, J. (Ed.). **A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations** (Chap. 3). Singapore: Springer. 2017a. P. 43-61.
- STICKNEY, J. Wittgenstein and judging the soundness of curriculum reforms: Investigating the math wars. In: PETERS, M. A.; STICKNEY, J. (Ed.). **A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations**. Singapore: Springer, 2017b. P. 481-502.

- STICKNEY, J. Teacher 'training' under three philosophical lenses: The Analytic School of Philosophy of Education, Wittgenstein, and Foucault. In: PETERS, M. A. (Ed.). **Encyclopedia of Teacher Education**. Singapore: Springer, 2019.
- STICKNEY, J. Wittgenstein's Language-games of Education: Reading higher and lower registers of 'learning' in *On Certainty*. In: SKILBECK, A.; STANISH, P. (Ed.). **Wittgenstein and Education: Not Sparing Others the Trouble of Thinking**. Oxford: Wiley, 2020a. Forthcoming.
- STICKNEY, J. Seeing trees: Investigating poetics of place-based, aesthetic environmental education with Heidegger and Wittgenstein. **Journal of Philosophy of Education**, v. 54, n. 5, 2020b.
- STICKNEY, J.; PETERS, M. A. Journeys with Wittgenstein: Assembling Sketches of a Philosophical Landscape. In: PETERS, M. A.; STICKNEY, J. (Ed.). **A companion to Wittgenstein on education: Pedagogical investigations** (Chap. 1). Singapore: Springer, 2017. P. 3-25.
- STICKNEY, J.; BURBULES, N. (Ed.). Wittgenstein Section. In: PETERS, M. A. (Ed.). **The Encyclopaedia of Philosophy and Education**. v. 3. Singapore: Springer, 2017. P. 2358-2399.
- TANESINI, A. **Wittgenstein: A feminist interpretation**. Cambridge, UK; Malden, MA: Polity Press, 2004.
- TAYLOR, C. To follow a rule. In: TAYLOR, C. *Philosophical arguments*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press, 1995. P. 165-180.
- TAYLOR, C. **Modern social imaginaries**. Durham; London: Duke University Press, 2004.
- TEMELINI, M. The ability to go on differently: The diversity of being trained and guided; e The primacy of training in a shared form of life. In: TEMELINI, M. **Wittgenstein and the study of politics**. Toronto: University of Toronto Press, 2015.
- TOULMIN, S. **Return to reason**. Cambridge, MA; London: Harvard University Press, 2001.
- TULLY, J. Wittgenstein and political philosophy. **Political Theory**, v. 17, n. 2, p. 172-204, 1989.
- TULLY, J. **Strange Multiplicity**. Constitutionalism in an Age of Diversity. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- TULLY, J. Wittgenstein and political philosophy. Understanding practices of critical reflection. In: HEYES, C. (Ed.). **The grammar of politics**. Wittgenstein and political philosophy. Ithica and London: Cornell University Press. 2003. P. 17-42.
- WILLIAMS, M. The significance of learning in Wittgenstein's later philosophy. **Canadian Journal of Philosophy**, v. 24, n. 2, p. 173-203, 1984.
- WILLIAMS, M. The etiology of the obvious. Wittgenstein and the elimination of indeterminacy. In: WILLIAMS, M. **Wittgenstein, mind and meaning**. Toward a social conception of mind (Ch 8). London and New York: Routledge, 1999.
- WILLIAMS, M. **Blind obedience**. London: Routledge, 2010.
- WINCH, C. Wittgenstein on training. Comment on Norm Friesen. **Educational Philosophy and Theory**, v. 51, n. 1, p. 63-69, 2019.
- WITTGENSTEIN, L. **Remarks on the foundation of mathematics**. Trans.: G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell (RFM), 1956.

- WITTGENSTEIN, L. **Preliminary studies for the “Philosophical Investigations”**: Generally known as the blue and brown books. Oxford: Basil Blackwell (BB), 1958.
- WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trans.: D. F. Pears; B. F. McGuinness. London: Routledge and Kegan Paul (TLP), 1961.
- WITTGENSTEIN, L. **Lectures and conversations on aesthetics, psychology and religious beliefs**. Berkeley; London: University of California Press (LC), 1966.
- WITTGENSTEIN, L. **Zettel**. Trans.: G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell (Z), 1967.
- WITTGENSTEIN, L. **Philosophical investigations**. 3. ed. Trans.: G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell. 1968. PI§, or PI.
- WITTGENSTEIN, L. **On certainty**. Trans.: D. Paul; G. E. M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell (OC), 1969.
- WITTGENSTEIN, L. **Wittgenstein’s lectures**. Cambridge, 1932-35. Oxford: Blackwell (WL), 1979.
- WITTGENSTEIN, L. **Culture and value**. Trans.: G. H. von Wright Ed., in collaboration with H. Nyman and P. Winch. Oxford: Basil Blackwell (CV), 1980.
- WITTGENSTEIN, L. Last writings on the philosophy of psychology (Vol. 1). In: WRIGHT, G. H. von; NYMAN, H. (Ed.). **Preliminary studies for part II of “Philosophical Investigations”**. Trans.: C. G. Lukhardt and M. A. E. Aue. Oxford: Blackwell (LW I), 1982.
- WITTGENSTEIN, L. Preface to the ‘dictionary for elementary schools’. In: KLAGGE, J. C.; NORDMANN, A. (Ed.). **Philosophical occasions** (1912-1951). Indianapolis; Cambridge: Hackett (PO), 1993a.
- WITTGENSTEIN, L. Remarks on Fraser’s Golden Bough. In: KLAGGE, J. C.; NORDMANN, A. (Ed.). **Philosophical Occasions** (1912-1951). Indianapolis; Cambridge: Hackett (PO), 1993b. P. 115-119.

Jeff Stickney é professor do Departamento de Currículo, Ensino e Aprendizagem, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5519-8769>
E-mail: jeff.stickney@utoronto.ca

Editora-responsável: Carla Vasques

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.