



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Smith, Richard

Wittgenstein, Pesquisa Educacional e a Captura da Ciência
Educação & Realidade, vol. 45, núm. 3, e106764, 2020
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-6236106764

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265194004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFRJ
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

SEÇÃO TEMÁTICA:
WITTGENSTEIN E EDUCAÇÃO



Wittgenstein, Pesquisa Educacional e a Captura da Ciência

Richard Smith¹

¹University of Durham, Durham – Reino Unido

RESUMO – Wittgenstein, Pesquisa Educacional e a Captura da Ciência. O autor discute a importância do pensamento de Wittgenstein para a relativização da atitude científica na filosofia da educação, particularmente quando as ciências sociais tendem a seguir o modelo das ciências duras em suas atividades de pesquisa.

Palavras-chave: Wittgenstein. Cientificismo Ingênuo. Evidências Imponderáveis.

ABSTRACT – Wittgenstein, Educational Research and the Capture of Science. The author discusses the importance of Wittgenstein's thinking for the relativization of the scientific attitude in the philosophy of education, particularly when the social sciences tend to follow the model of the hard sciences in their research activities.

Keywords: Wittgenstein. Naïve Scientism. Imponderable Evidence.

Este artigo está embasado na minha perplexidade pelo fato de que a filosofia de Ludwig Wittgenstein tem sido muito pouco usada no campo da filosofia da educação e, de maneira mais ampla, na filosofia das ciências sociais. Na minha opinião, o autor tem muito a oferecer aos filósofos da educação e estudiosos da educação em geral. Iniciarei com uma breve descrição do percurso acadêmico em que estes pensamentos se aprofundaram e se fortaleceram ao longo do tempo.

No Reino Unido, os estudantes de graduação em educação devem elaborar uma monografia no último ano do curso. Isto pode significar até 40% de seu conceito no final do ano. No entanto, há uns trinta anos, em minha própria universidade – e não éramos a única – havia pouca preparação sistemática para a escrita de uma monografia nos módulos do primeiro e do segundo ano. O resultado era que os estudantes ou reuniam elementos dos módulos que tinham cursado – geralmente em história, psicologia e sociologia, e filosofia da educação – ou recaíam em algum interesse pessoal antigo, como as injustiças do sistema educacional no Reino Unido, a importância do ensino ao ar livre, a educação das emoções ou a importância da educação nos filmes de Walt Disney. Isto não necessariamente resultava em monografias de baixa qualidade, mas as mais fracas tendiam a ser caracterizadas pela superficialidade e fetichização das evidências empíricas, usualmente na forma de questionários simplistas enviados a amigos, familiares e professores em atividade, ao invés de um argumento sustentado e uma leitura aprofundada da literatura teórica relevante.

Para corrigir estas deficiências, foi introduzido um módulo de metodologias de pesquisa no segundo ano. Contudo, isto trouxe consigo problemas que eram de muitas maneiras tão ruins quanto o que pretendiam resolver. Parecia que cada docente do departamento de educação insistia que seu método específico deveria estar representado no módulo. O resultado é que foi apresentado aos estudantes uma enorme gama de métodos e abordagens de pesquisa: ensaios clínicos controlados, etnometodologia, teoria crítica, pesquisa-ação, observação participante, teoria fundamentada e muitos outros – na verdade, tantos que poucos dos vinte e dois professores do módulo poderiam se dedicar a mais do que um único tópico relativamente diferente, pois pesquisadores rivais disputavam espaço para divulgar a importância de sua abordagem específica. Não foi surpresa a tendência dos estudantes em optar pelo primeiro método que conseguissem compreender e depois adaptar um aspecto ou problema educacional para aplicá-lo, ao invés de fazer o que todos os professores do módulo concordavam que seria a abordagem mais apropriada: começar com uma questão ou problema interessante e depois pensar em como investigá-lo. (Fui sondado para saber se gostaria de lecionar abordagens filosóficas; receio que possa ter sido ofensivo ao explicar que não se ensina ninguém a ser nem mesmo o filósofo mais rudimentar em uma aula de 50 minutos). Atualmente o departamento se orgulha da *variada expertise* de seus pesquisadores, indicando com propriedade que ocupa o “5º lugar em nível nacional no campo da educação e, em conjunto, o 1º no Reino Unido na liderança do

impacto mundial em pesquisa”. É claro que está fazendo alguma coisa bem, e eu gosto de meus colegas e os admiro. Apenas estou preocupado em apontar que parece nunca existir qualquer visão coerente de pesquisa educacional como um todo, com pouca consciência de suas raízes em quatro séculos de crescimento da ciência e de veneração por seus métodos, juntamente com nenhum interesse em como isto afetou como a pesquisa educacional é concebida e praticada hoje. Retornarei a estes pontos abaixo, depois que tiver relatado um pouco do meu percurso acadêmico. Há mais ou menos vinte e cinco anos, fui convidado para assumir o cargo de Diretor de Ciências Sociais Combinadas em minha universidade. Era e ainda é um programa de graduação cujos estudantes são oriundos dos diversos departamentos da Faculdade de Ciências Sociais, com a opção de cursar até dois módulos das Faculdades de Artes e Ciências. Quando assumi meu novo cargo, fiquei impressionado com duas coisas. Uma foi a alta qualidade dos estudantes que, além de seu talento, chegavam à universidade com uma independência de espírito exigida para este nível de curso. A segunda foi que não tinham nenhum módulo ou módulos aglutinadores que mantivesse a coesão de seus programas e a partir dos quais examinar seus campos de estudo e refletir sobre a ideia de *ciências sociais* que era o que, pelo menos nominalmente, estudavam. Assim, lancei um primeiro módulo obrigatório do primeiro ano, “A disciplina das ciências sociais”, que examinava a aspiração de que o estudo do mundo social seria algum tipo de ciência. Partimos da revolução científica do fim do século XVI e século XVII, seguimos pelo Iluminismo e chegamos a Darwin, Marx e Freud. Eu queria, sobretudo, que percebessem quão estranho era pensar sobre o estudo de educação, crime, privação social etc. como uma ciência – pois os departamentos universitários em que estudavam eram chamados de *ciências sociais*. E eu queria que desenvolvessem um profundo senso de estranhamento das distorções que se seguiam à aceitação acrítica destas convenções.

O módulo comprovou ser popular e os estudantes pediam que este *núcleo* da graduação em Ciências Sociais Combinadas, agora cada vez mais considerado como opção por estudantes de outros programas, tivesse continuidade no segundo e no terceiro ano. Pensei que isto seria uma esplêndida oportunidade para ajudá-los a pensar mais sobre a ideia de pesquisa em ciências sociais e, especialmente, a compreender as limitações dos vários módulos de *metodologia de pesquisa* que eram obrigados a cursar nos departamentos de ciências sociais (Política, Antropologia, Sociologia, Geografia etc.) – módulos que muitas vezes sofriam com as mesmas limitações e distorções que eram tão evidentes no módulo de Métodos de Pesquisa Educacional do meu próprio departamento. Assim surgiu “A filosofia das ciências sociais”, um módulo cujos tópicos incluíam como podemos compreender a nós mesmos e aos outros, interpretação e hermenêutica, a virada narrativa e as afirmativas da sociobiologia – e, especialmente, o módulo enfocava *como investigamos* estes temas e questões, desafiando o pressuposto usual dos estudantes de que a pesquisa empírica estaria no âmago de nossas respostas.

Era aqui, pensei eu, que Wittgenstein poderia comprovar ser particularmente útil. Os estudantes, e muitos dos docentes com quem se encontraram, não estavam *convencidos* por qualquer argumento explícito de que a pesquisa em ciências sociais deveria seguir o modelo das ciências duras ou físicas. Ao contrário, estavam, para ecoar o modo como Wittgenstein coloca, capturados por uma imagem (*Philosophical Investigations* [Investigações Filosóficas] §115: “uma imagem nos mantinha presos”). É a imagem *científica* – ciência aqui incluindo a geometria e a matemática – que ele tem em mente. Em seus escritos posteriores e possivelmente mais influentes, Wittgenstein é astuto (embora às vezes de maneira enigmática) em relação às confusões essenciais no âmago de muitos elementos da *virada científica* que o tinha capturado em sua obra anterior, particularmente o *Tractatus Logico-Philosophicus*, e nos oferece maneiras bem julgadas de dissolver os mitos pseudocientíficos que encantam e enganam muitos que se consideram membros da comunidade das ciências sociais. Ele é útil de maneira excepcional e, às vezes é tentador dizer, singular para resistirmos ao cientificismo, que é *a fé* na ciência e respeito excessivo pela ciência – especialmente a expectativa de que cada pergunta é suscetível a soluções científicas e que o conhecimento científico deve ser assumido como modelo para todo o conhecimento. É claro que isto não é para rejeitar ou nivelar, nem mesmo denegrir a ciência em si, embora Wittgenstein, que era conhecedor de ciência, tivesse se formado como engenheiro e tivesse trabalhado como cientista aeronáutico em Manchester e em outros lugares, muitas vezes expresse extrema hostilidade para com a ciência em seus escritos posteriores:

Não é absurdo, por exemplo, acreditar que a era da ciência e da tecnologia é o começo do fim para a humanidade; que a ideia de grande progresso é uma ilusão, assim como a ideia de que a verdade finalmente será conhecida; que não há nada bom ou desejável no conhecimento científico e que a humanidade, ao buscá-lo, está caindo em uma armadilha (*Culture and Value*, p. 56).

É comum conectar isto com os sentimentos de Wittgenstein sobre a maneira como ciência e tecnologia tinham contribuído para os horrores de duas guerras mundiais (ele tinha testemunhado isto com seus próprios olhos como soldado na frente de batalha de 1914 a 1918), especialmente pelo desenvolvimento da bomba atômica, e com sua frase apocalíptica “a escuridão deste tempo” em seu Prefácio a *Investigações Filosóficas*. É evidente um ceticismo mais profundo em observações como a que segue, também de *Cultura e Valor* (p. 40):

Que atitude curiosa os cientistas têm: ‘Ainda não sabemos isto; mas é cognoscível, sendo apenas uma questão de tempo até o conhecermos!’ Como se isso fosse evidente.

Este é um exemplo eloquente do cientificismo ingênuo contra o qual Wittgenstein nos levaria a nos protegermos.

É importante enfatizar que ao lecionar para estudantes de graduação e pós-graduação, a tarefa muitas vezes aqui é modificar a menta-

lidade deles – desenvolverem ceticismo em relação a um marco intelectual inteiro – e não simplesmente oferecer a eles argumentos racionais contra a ideia de que a pesquisa em ciências sociais deve ser *científica*. Afinal, as mentalidades podem sobreviver a argumentos racionais com notável persistência. Também foi útil, descobri eu, que ao fazer suas críticas ao cientificismo, Wittgenstein não fala – não é condescendente – aos seus leitores com nenhum senso de superioridade, como se fosse a coisa mais fácil do mundo enxergar através da veneração da ciência e da linguagem e pressupostos científicos. Longe disso, Wittgenstein se esforça para deixar claro que em sua obra filosófica inicial ele mesmo foi *capturado* por modelos e ideias científicas que tinham um impacto importante naquela época. É muito salutar que os estudantes compreendam que as ideias filosóficas não se movem em algum reino abstrato e atemporal, mas sim são fortemente afetadas por (e gostaríamos de pensar que elas mesmas afetam) outras ideias e movimentos de seu tempo. Assim, era importante que o estudante soubesse que um pouco antes de Wittgenstein ter escrito o *Tractatus* (publicado em 1922), Albert Einstein, por exemplo, fez um importante trabalho em teoria atômica, culminando na publicação de sua “Teoria Geral da Relatividade” em 1916; que J. J. Thomson recebeu o Prêmio Nobel em 1906 por seu trabalho em identificar partículas subatômicas em raios catódicos; que Ernest Rutherford, Niels Bohr e Gilbert Lewis fizeram importantes descobertas sobre a estrutura dos átomos entre 1909 e 1916; que Rutherford notoriamente *dividiu o átomo* em 1919.

A partir desta perspectiva, não é surpreendente que um cientista e engenheiro formado como Wittgenstein, que tinha sido fascinado pela filosofia da matemática e se correspondido com Gottlob Frege, talvez o pensador mais eminente neste campo naquela época, deve ter sido influenciado por *imagens* científicas e lógico-matemáticas. Essencialmente, o *Tractatus* é uma obra de análise dedicada a descobrir proposições elementares, compreendidas como os blocos de construção básicos da linguagem. Como estas proposições elementares são análogas ao lugar dos átomos no mundo que as ciências físicas investigam, muitas vezes a teoria de Wittgenstein no *Tractatus* é descrita como atomismo lógico. Wittgenstein não usou esta expressão, mas a palavra *Sachverhalte* que usa no *Tractatus*, geralmente traduzida como *estado das coisas*, é traduzida por alguns como *fatos atômicos* (Hunnings, 1988). Além disso, Bertrand Russell, que teve importante influência sobre Wittgenstein e que, por sua vez, reconhecia a influência de Wittgenstein sobre si, foi feliz ao se chamar de atomista lógico (Klement, 2004).

Ao continuar a tentar se livrar, e a nós, de ser cativo da imagem de ciência, Wittgenstein se lança ao desenvolvimento de novas ideias sobre linguagem, sentido e conhecimento. Em seu *Tractatus*, direcionou-se para a busca de uma linguagem perfeita, pura e cristalina como a linguagem da lógica e da ciência (ou, poderíamos dizer, a fantasia desta linguagem e a miragem de toda a ciência como essencialmente a mesma). A diferença radical entre sua obra inicial e a tardia está registrada no título de suas duas publicações principais. *Tractatus* é mais bem

explicada como *tratado*, significando um texto formal e sistemático. O título completo que Wittgenstein deu a esta obra foi *Logisch-philosophische Abhandlung* (literalmente, *Tratado Lógico-Filosófico*). Adotou o título latino para a tradução em inglês por sugestão do filósofo G. E. Moore, que ficou impressionado pelo sabor spinoziano da última parte do *Tractatus*: a grande obra de Spinoza sobre filosofia moral intitulava-se *Tractatus Theologico-Politicus* (Moore tinha publicado seu próprio trabalho em filosofia moral em 1903 como *Principia Ethica*). Talvez no título latinizado do *Tractatus* também exista uma alusão a *Principia Mathematica* de Whitehead e Russell, publicado em 1910, que por sua vez homenageia *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica* de Isaac Newton (“Princípios Matemáticos das Ciências Naturais”; o que agora chamamos de “ciência” era conhecido como “filosofia natural” na época de Newton). Estas alusões sugerem um texto austero e abstrato, que é o que o leitor encontra.

Sua obra posterior, publicada após sua morte em 1953, é intitulada, em inglês, *Philosophical Investigations* (*Philosophische Untersuchungen* em alemão). Vale a pena atentarmos ao título por um momento. *Logical-Philosophical* perdeu o *Logical*, sugerindo uma abordagem menos estreita e austera do que o *Tractatus* anterior. O latim foi substituído pelo alemão simples (e, por sua vez, pelo inglês simples). Agora Wittgenstein nos oferece menos em termos de soluções e uma teoria totalmente desenvolvida do que *investigações* – *Untersuchungen* poderia igualmente ser traduzido como *estudo* ou *pesquisa*. O leitor é convidado a acompanhá-lo em uma jornada sem nenhuma promessa de conclusão. O *Tractatus* foi organizado em enunciados cuidadosamente numerados (por exemplo, 4.1272, 4.12721, 4.1273), em uma hierarquia tal que cada proposição em nível inferior se expanda para ou comente sobre a proposição imediatamente acima dela, e há uma sensação de que a remoção de qualquer enunciado poderia fazer desmoronar a estrutura inteira. *Investigations* também consiste de parágrafos numerados, mas muito diferentes: são alusivos e provocadores de pensamento, e tão distantes de serem cuidadosamente sequenciais que as conexões entre eles muitas vezes estão longe de ser claras e, eventualmente, existe uma sensação de que poderiam ser embaralhadas sem nenhuma grande perda para a obra como um todo.

Uma das observações mais significativas de Wittgenstein (1972) nas *Investigações Filosóficas* é a seguinte:

[...] toda proposição da nossa linguagem ‘está em ordem, tal como está’. Isto é, não *ambicionamos* um ideal: como se nossas proposições habituais e vagas ainda não tivessem um sentido irrepreensível, e uma linguagem completa tivesse que ser por nós ainda construída (*Investigações Filosóficas* §98).

É uma ideia que é repetida em outra parte nas *Investigações Filosóficas*; por exemplo, em §§123-124: “Um problema filosófico tem a forma: ‘não sei mais onde estou. [...] Ela deixa tudo como está’. Isto pre-

cisa de algum esclarecimento, especialmente porque parece limitar de maneira tão severa o papel da filosofia que chega a torná-la efetivamente inútil. Então, o que fazemos da insistência de Wittgenstein de que “toda proposição da nossa linguagem ‘está em ordem, tal como está’”? Com certeza, de tempos em tempos nos deparamos com afirmativas que nos impressionam por não serem tão corretas, como se estivessem fora de ordem. Eis algumas: “As ciências sociais, como a palavra *ciência* implica, é uma disciplina precisa”. “Os ensaios clínicos controlados são a forma mais pura de pesquisa”. “Aprender habilidades fonéticas é a primeira etapa importante para aprender a ler”. “A depressão é uma doença como qualquer outra”. “A educação deveria fazer fluir nas crianças sua habilidade natural”. O aparente endosso de Wittgenstein de que “toda proposição de nossa linguagem” parece sugerir que cada uma das quatro afirmativas anteriores está acima de qualquer suspeita. Pode parecer que cada uma expressa pelo menos o mero senso comum: para o professor de um módulo de Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais cujos estudantes relataram suas palavras a mim com alegria; para uma afirmativa feita por uma docente de um módulo semelhante – que *impurezas* ela achou que seriam encontradas em outras formas de pesquisa?; para o redator de um folheto do Departamento de Educação do Reino Unido (2013), *Aprender a ler através da fonética: Informações aos pais*; para o médico que usou estas palavras para um colega meu ao digitar a prescrição de antidepressivo; para o estudante que registrou sua fé na ideia de *habilidade natural* em um ensaio de graduação.

Então, o que não está correto, o que está fora de ordem nestas proposições? As duas primeiras mostram que o emissor possui uma teoria de ciência e de ciências sociais marcadamente ingênua: especificamente, não demonstra conhecer a maneira como o termo *ciências sociais* surgiu quando teóricos e pesquisadores procuraram no século XIX dignificar a nova disciplina com a aura das ciências físicas (ver acima e Smeyers; Smith, 2014). A segunda é questionável. A fonética como *método* de leitura é controversa (você não saberia isto a partir do folheto do Departamento de Educação). Muitas vezes a depressão pode ser mais bem compreendida como uma resposta às circunstâncias difíceis da vida de alguém, e chamá-la de doença supõe imediatamente que a pessoa apropriada para *tratá-la* é um médico, como se fosse uma tonsilite ou gota, que é por meio de medicação. A ideia de que exista algo como *habilidade natural*, um tipo de atributo estável do indivíduo, talvez expresso em termos de QI, ignora a possibilidade de que a habilidade pode ser adquirida, por exemplo, ao praticar ou com um bom ensino. Está ligada a teorias desacreditadas de psicólogos como Cyril Burt. O ponto importante aqui é que a provocação que pode ser feita é essencialmente que o redator está sob o domínio de uma *teoria*.

A ideia de que “nossa linguagem está em ordem, tal como está”, então, é mais uma advertência de que em nossas vidas cotidianas existe o perigo de procurar uma linguagem ideal ou perfeita: especialmente uma linguagem fortemente colorida por teorias, científicas ou de outra natureza. Quando estamos envolvidos com ciências, matemática, lógi-

ca ou qualquer atividade altamente especializada, é claro que as coisas são diferentes: então precisamos de linguagem especializada em que palavras, símbolos e afirmativas tenham sentidos muito bem definidos. Se não fosse assim, não haveria nenhum progresso nestas disciplinas nem diálogo entre seus especialistas. Porém, nossa linguagem cotidiana, em grande parte, não precisa ser substituída por algo mais *científico*. Podemos falar do clima *sem saber o que vai acontecer* e aqueles com quem estamos falando irão nos compreender bem o suficiente e não questionar sobre a implicação de que o clima tem cognição e volição. Podemos apreciar o odor diferente do que chamamos de bom ar marinho, mesmo que um biólogo nos informe corretamente que muito deste cheiro provém do dimetil sulfeto liberado pelas bactérias que ingerem fitoplâncton morto. Podemos dizer que estamos de pé sobre o chão sólido mesmo que “[...] nós formos ditos por cientistas populares que o asfalto em que nós estamos não é contínuo, porque aparece ao sentido comum, porque se descobriu que a madeira consiste nas partículas que enchem o espaço assim fina que pode quase ser chamada vazia” (*The Blue Book*, 1978, p. 45).

Vale a pena citar esta passagem de maneira mais completa. Wittgenstein (1978) continua:

Isto tende a nos deixar perplexos porque, de alguma maneira, naturalmente sabemos que o chão é sólido ou que, se não estiver, pode ser devido ao fato de estar apodrecido, não por ser composto de elétrons. Dizer, com base nisso, que o chão não é sólido é fazer mau uso da linguagem. Mesmo se as partículas fossem tão grandes como grãos da areia, e estivessem tão próximas como em um saco de areia, o chão não seria sólido se fosse composto por elas no sentido como um saco de areia é composto por grãos. Nossa perplexidade baseava-se em um mal-entendido; a imagem do espaço finamente preenchido tinha sido erroneamente *aplicada*. Pois esta imagem da estrutura da matéria servia para explicar o próprio fenômeno da solidez.

Ou seja, o cientista que nos diz que o chão não é *realmente* sólido, pois é composto por elétrons, *utiliza mal a linguagem*: de fato, assumiu o senso comum de *solidez*, que agora deseja substituir em sua explicação a seu respeito. Também podemos dizer da seguinte maneira: ofereceu-se para nos explicar a solidez, mas agora está tentando *justificá-la*.

Talvez eu possa ilustrar a insistência de Wittgenstein na maneira como nossa linguagem cotidiana está *em ordem* com a ajuda de Clare, uma menina de catorze anos de idade do romance de Penelope Lively *The House in Norham Gardens* (Lively, 1974). A professora de Clare, Sra. Cramp, está criticando – sem ser indelicada – o ensaio de Clare por conter expressões como “tipo de” e “ou qualquer coisa”, e ser “confuso” no geral: “Então, o que eu realmente queria dizer é que você deve lembrar que a linguagem é uma ferramenta, Clare. Uma ferramenta para ser usada com precisão”. Mais tarde, no mesmo dia, Clare está de volta em casa. Sua amiga Liz chega para o chá. Clare reflete sobre sua conversa com a Sra. Cramp:

A 'linguagem', disse Clare a Liz, 'é uma ferramenta. Você precisa usá-la com precisão. Como uma chave de fenda ou algo assim. Não apenas ficar perdida'.

'Do que você *está* falando?'

'Mas o problema é que as pessoas não. Dizem coisas como 'muito' e 'bastante' e 'tantos' e 'em geral' e 'tanto demais' e 'muito pouco'. Agora, o que você acha que a pessoa quer dizer com 'muito pouco'?' Liz disse: 'Depende a que 'muito pouco' se refere. Bananas, ou milhas ou pessoas morando em Manchester'.

'Anos'.

'Então pode não significar nada'.

'Muito', disse Clare. (p. 60-2)

Há três outros elementos importantes no descontentamento de Wittgenstein com a influência da *imagem* científica. O primeiro é o que ele chama de "nossa ânsia pela generalidade" (*Blue Book*, p. 18). Poderíamos pensar aqui na tendência disseminada atualmente de supor que as explicações serão encontradas *nos genes* para uma longa lista de aspectos do comportamento humano, do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) à criminalidade. Ou podemos pensar na maneira como algumas pessoas se entusiasmam com a expectativa de que a neurociência fornecerá a chave universal para compreendermos a aprendizagem do ser humano – e com isso, no fim, compreendermos a educação. Wittgenstein escreve que para ele "nossa ânsia pela generalidade" significa

O método de reduzir a explicação de fenômenos naturais ao menor número possível de leis primitivas naturais [...] constantemente os filósofos vêm o método da ciência perante seus olhos, e são irresistivelmente tentados a fazer e responder perguntas da maneira como a ciência o faz. Esta tendência é a fonte real da metafísica e leva o filósofo à completa escuridão. Quero dizer aqui que nunca será nossa tarefa reduzir qualquer coisa a algo, ou explicar qualquer coisa (*ibid.*).

A ideia de que explicar qualquer coisa não é trabalho nosso (como filósofos) pode soar estranha, mas este é um segundo aspecto da fuga de Wittgenstein da captura da ciência. Trata-se de fazer justiça ao fato de que nem toda compreensão e conhecimento chegam a explicar. Isto é muito frequente em ciência. Explicamos a fala arrastada de alguém: é um sintoma de determinado problema (talvez tenha tido um acidente vascular cerebral). Explicamos a flora e a fauna características da Australásia: este continente se separou da grande massa de terra à qual chamamos de Pangeia em uma etapa inicial, quando esta massa de terra começou a se dividir, e assim a Australásia teve um longo tempo para que sua flora e fauna específicas evoluíssem sem influência externa. Nas ciências sociais, porém, em geral nossa compreensão e conhecimento assumem uma forma diferente. Quando tentamos compreender algum comportamento intrigante em uma cultura estranha (por exemplo, o modo como as crianças se vestem em 31 de outubro [*Halloween*, Dia das

Bruxas] e visitam as casas pedindo doces e ameaçando com artimanhas), não estamos questionando o que causou o comportamento, mas sim o que *significa*. Os rituais de casamento, de formatura na universidade ou de um esporte como futebol não são, na maior parte, explicados em termos daquilo que os originou. Compreender, atribuir um sentido a estas atividades, é entender que são constituídas por “comportamento governado por regras” ou convenções, de modo que compreender as atividades é simplesmente entender estas regras ou convenções.

Um terceiro aspecto da fuga da captura da ciência por Wittgenstein é que, em sua obra posterior, ele tem uma concepção mais generosa de conhecimento do que no *Tractatus*. Escreve em *On Certainty* [Da Certeza] (Wittgenstein, 1961, p. 260): “Gostaria de reservar a expressão ‘eu sei’ para os casos em que é usada no intercâmbio linguístico normal”: ou seja, o discurso ou “intercâmbio” científico já não é mais assumido como o modelo ou o paradigma com todas as restrições que implicaria para nosso entendimento do que conta e do que não conta como conhecimento. Darei um exemplo vívido e, acho eu, muito comovente deste sentido não técnico de *conhecimento* oriundo do Reino Unido na contemporaneidade.

Uma empresa que comercializa roupas esportivas chamada Sports Direct foi investigada pelo governo britânico após reclamações de que pagava menos do que o piso salarial aos funcionários do depósito; estes trabalhadores sofriam sanções por fazer um intervalo curto para beber água e por ficarem de licença por adoecimento. As investigações foram conduzidas pelo Comitê Especial governamental do departamento pertinente do Reino Unido, chamado *Business, Innovation and Skills* (BIS), seguindo-se a revelações de jornalistas da BBC. O Presidente do Comitê Especial, Iain Wright MP, compareceu ao programa *Inside Out* da BBC em 10 outubro de 2016. Relatou como os funcionários do depósito se queixavam de ser “tratados como gado” e falavam do sofrimento devido às condições de trabalho. Ele os descreveu como “incrivelmente corajosos” por terem apresentado evidências aos jornalistas que primeiro revelaram a situação. É claro que pode ser questionado quanta credibilidade deve ser atribuída aos relatos dos trabalhadores. Afinal, poderiam ter exagerado seu sofrimento, talvez para receber compensação da empresa. Iain Wright tinha poucas dúvidas da resposta: “Quando alguém olha no seu rosto e, chorando, diz ‘ninguém me escuta’... sabíamos que estavam dizendo a verdade por olhar em seus olhos”.

Poderíamos pensar que antes de poder dizer que *sabemos* que os trabalhadores estão dizendo a verdade, deveria haver maneiras mais científicas de estabelecer a veracidade de seus testemunhos, como teste com detector de mentiras, filmagem por circuito interno de televisão, ou pelo menos acareação de testemunhas, e corroboração de seus relatos por outras testemunhas. Em oposição a estas demandas por maior certeza – de fato, por aquilo que chamaríamos de certeza hiperbólica –, temos a calma segurança do Sr. Wright: “Sabíamos que estavam dizendo a verdade por olhar em seus olhos”. De maneira semelhante, Wittgenstein escreve que existe algo como “evidências imponderáveis”

(*Investigações Filosóficas*, p. 228): isto é, evidências que não podem ser calculadas, pesadas e medidas com precisão, mas que, mesmo assim, são boas evidências.

As evidências imponderáveis incluem as sutilezas do olhar, do gesto, do tom de voz... Posso reconhecer um olhar genuinamente amoroso, distingui-lo de um olhar fingido (e aqui pode, naturalmente, haver uma confirmação 'ponderável' do meu juízo). Mas posso ser bastante incapaz de descrever a diferença (Wittgenstein, 1972).

Permitam-me dar um exemplo pessoal aqui. Uma vez eu estava em uma sala de discussões em comum sobre aquilo que os tutores acadêmicos deveriam esperar por meio de boas evidências quando um estudante solicita mais prazo para escrever seu ensaio porque, digamos, não vem se sentindo bem ou está preocupado com problemas de seus pais. Certamente, disse um colega, devemos pelo menos solicitar um atestado médico no primeiro caso e algo comparável (evidências de sua declaração de que seu pai perdeu o emprego e agora a família tem problemas financeiros importantes) no outro. Um colega observou que, em outro departamento da universidade, os estudantes que estão de licença para comparecer a um funeral devem entregar uma *ordem de serviço* da igreja ou do crematório registrando o nome do falecido e a data da cerimônia. A discussão ficou cada vez mais polarizada e, no último exemplo, um colega disse que o estudante poderia facilmente criar estes documentos em seu computador (um exemplo do que descrevi acima como demanda por certeza hiperbólica), enquanto outros ficaram chocados pela desumanidade desta expressão de falta da confiança em algo que seria uma época de muito sofrimento para o estudante. Comentei que existe uma tendência de apenas *saber* se um estudante está dizendo a verdade em tais circunstâncias. Eu poderia ter dito que sabemos *ao olhar em seus olhos*. Receio que aqueles que buscam a certeza hiperbólica não se impressionaram com isto.

E não seria isto que uma boa pesquisadora em ciências sociais sabe perfeitamente bem? Conversa com crianças de nove anos de idade sobre suas vivências da cultura de avaliação e testagem na escola. Como sabe se está escutando a verdade ou aquilo que elas acham que deveriam dizer? A antropóloga grava aquilo que os nativos contam sobre as tradições da briga de galos em Bali, mas o que existe ali para provar que não é apenas a história que sempre contam aos visitantes (enquadra-se nos preconceitos dos europeus e os deixa felizes, e os ilhéus são pessoas amáveis que não querem decepcionar os turistas)? Ou tenta compreender as famosas corridas a cavalo de Siena, Itália (o *Palio*), mas suspeita que o que escuta reflete as diferentes lealdades das pessoas nos diversos *contrade*, ou distritos, concorrentes. Se ela conclui que não existe uma história única, incontestável para ser desenterrada, também sabe isto principalmente *por olhar nos olhos* daqueles com quem fala.

Observei no começo deste artigo que os autores na filosofia da educação, e na filosofia das ciências sociais de maneira mais ampla,

fizeram pouco uso das ideias de Wittgenstein. Talvez não devêssemos nos surpreender com isto; afinal, Wittgenstein tem muito pouco a dizer explicitamente sobre educação, pois as várias ciências sociais conforme as conhecemos hoje não eram tão proeminentes nas universidades da primeira metade do século XX como agora, e, de qualquer maneira, Wittgenstein demonstra pouco conhecimento a seu respeito. Talvez a imagem da ciência agora seja tão dominante que simplesmente não podemos resistir e, por conseguinte, desconfiar de seus críticos. Os docentes universitários estão sob crescente pressão, pelo menos nos países anglófonos, para atraírem subvenções de pesquisa, o que, na mente de muitos gestores universitários, é um indicativo confiável e mensurável da qualidade do docente que as recebe. Em geral, estas subvenções pagam os salários e as despesas de assistentes de pesquisa, que naturalmente são contratados para realizar entrevistas e levantamentos e analisar os dados, isto é, trabalho empírico. (É raro que um filósofo receba uma subvenção para ler e pensar.) Atualmente, muitas vezes os ensaios clínicos controlados são considerados como o ápice da pesquisa em ciências sociais (veja acima): somos tão cuidadosos no domínio da imagem da ciência que não paramos para observar que os ECCs têm sua origem na medicina e que a maior parte de seu prestígio deriva dela.

No entanto, é notável que os teóricos da pesquisa educacional e os filósofos das ciências sociais, que em geral estão interessados no tipo de conhecimento em jogo em seus campos de interesse, fazem tão pouco uso de Wittgenstein. Há espaço para apenas alguns exemplos.¹

A obra *The Philosophy of the Social Sciences*, de autoria de Vernon Pratt (1978), menciona Wittgenstein em duas notas de fim de texto apenas. Uma é sobre o efeito que *Philosophical Investigations* “pode também ser lido como defesa do positivismo lógico”. A outra observa que os “conceitos são compreendidos por seu papel em uma maneira de viver e, da mesma forma que as maneiras de viver diferem, assim o fazem os conceitos”, com a sugestão de que está assim implicado um tipo de relativismo conceitual. *The Philosophy of Social Science: An Introduction*, de autoria de Martin Hollis (1994) diz ao leitor que *Philosophical Investigations* “faz um uso fértil da noção de ‘jogo’ ao discutir a ação humana” (p. 18) e ajuda a conectar isto com a ideia de atividade governada por regras, que é expandida depois no livro (p. 152-157). O livro *Contemporary Philosophy of Social Science*, de Brian Fay (1996), tem apenas duas referências, uma explicando que tanto aqueles sendo interpretados como aqueles que os interpretam devem ser pessoas, e cita a observação bem conhecida de Wittgenstein que se um leão pudesse falar não conseguiríamos compreender o que disse (p. 26). A outra utiliza uma analogia do *Tractatus*: um olho que olhar para o mundo de fora não enxergará a si mesmo (p. 42). *Philosophy of Social Science*, de Michael Root (1993) não faz nenhuma menção nem referência a Wittgenstein. Conheço um único livro didático introdutório sobre filosofia das ciências sociais, *Understanding Social Science*, de Roger Trigg (1993), que está substancialmente embasado no trabalho de Wittgenstein; porém, embora haja mais de uma dezena de referências a Wittgenstein, quase

todas se relacionam apenas a suas discussões de atividades governadas por regras e formas de vida. Devo enfatizar que todos estes livros são em muitos aspectos introduções excelentes à filosofia das ciências sociais, e meus estudantes e eu os usamos no módulo da disciplina que leciono.

Seria tedioso e talvez injusto listar os exemplos da literatura sobre pesquisa educacional que não mostram familiaridade alguma com Wittgenstein. Se Wittgenstein for profundamente útil para nós como educadores e cientistas sociais ao nos libertar da *captura* da ciência, conforme discuti neste capítulo, talvez o fato de que suas ideias sejam tão pouco representadas na literatura padrão sobre pesquisa nestes campos contribui de alguma maneira para explicar porque nossa libertação da linguagem e das fantasias da ciência ainda está longe de ser concluída.²

Traduzido do inglês por Ananyr Porto Fajardo.

Recebido em 02 de junho de 2020

Aprovado em 08 de agosto de 2020

Notas

1 Foi difícil acessar tantos textos quanto eu gostaria: este artigo foi escrito durante o período em que a biblioteca da minha universidade, assim como outras no Reino Unido, estava fechada devido ao vírus Covid-19.

2 Aqui me embasei extensivamente em Smith (2018; 2020a; 2020b).

Referências

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **Learning to Read Through Phonics: Information for Parents**. London: Department for Education, 2013. Available at: <<https://www.gov.uk/government/publications/learning-to-read-through-phonics-information-for-parents>>. Access on: July 30th, 2020.

FAY, Brian. **Contemporary Philosophy of Social Science**. Oxford: Blackwell, 1996.

HOLLIS, Martin. **The Philosophy of Social Science: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HUNNINGS, Gordon. **The World and Language in Wittgenstein's Philosophy**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.

KLEMENT, Kevin. Putting Form Before Function: Logical Grammar in Frege, Russell and Wittgenstein. **Philosopher's Imprint**, v. 4, p. 1-47, 2004.

LIVELY, Penelope. **The House in Norham Gardens**. London: Heinemann, 1974.

PRATT, Vernon. **The Philosophy of the Social Sciences**. London: Routledge, 1978.

ROOT, Michael. **Philosophy of Social Science**. Oxford: Blackwell, 1993.

SMEYERS, Paul; SMITH, Richard. **Understanding Education and Educational Research**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

SMITH, Richard. Wittgenstein, Science and the Social Sciences. In: SMEYERS, Paul (Ed.). **International Handbook of Philosophy of Education**. Dordrecht: Springer, 2018. P. 443-455.

SMITH, Richard. Coda. In: FULFORD, Amanda; LOCKROBIN, Grace; SMITH, Richard (Ed.). **Philosophy and Community: Theories, Practices and Possibilities**. London: Bloomsbury, 2020a. P. 243-247.

SMITH, Richard. Writing Up and Down: The Language of Educational Research. **Journal of Philosophy of Education**, v. 53, n. 3, p. 666-678, 2020b.

TRIGG, Roger. **Understanding Social Science**. Oxford: Blackwell, 1993.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. London: Routledge; Kegan Paul, 1961.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Philosophical Investigations**. Trans. G.E.M. Anscombe. Oxford: Basil Blackwell, 1972.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **The Blue and Brown Books**. Oxford: Blackwell, 1978.

Richard Smith ministra principalmente cursos de teoria e filosofia das ciências sociais. Seus interesses de pesquisa estão na filosofia das ciências sociais e em questões filosóficas na educação, particularmente ensino superior, pós-modernidade e a epistemologia da pesquisa educacional. Ele é Editor Associado do periódico *Journal of Philosophy of Education*.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8346-8677>

E-mail: r.d.smith@durham.ac.uk

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>>.