



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

ISSN: 2175-6236

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

Miguel, Antonio; Tamayo, Carolina
Wittgenstein, Terapia e Educação Escolar Decolonial
Educação & Realidade, vol. 45, núm. 3, e107911, 2020
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação

DOI: 10.1590/2175-6236107911

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265194006>

- ▶ 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

Wittgenstein, Terapia e Educação Escolar Decolonial

Antonio Miguel^I
Carolina Tamayo^{II}

^IUniversidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas/SP – Brasil

^{II}Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG – Brasil

RESUMO – Wittgenstein, Terapia e Educação Escolar Decolonial. Partindo-se da convicção de que o conjunto da obra de Wittgenstein – que tem como *marco decolonial* emblemático de partida a *crítica terapêutico-gramatical* que ele dirige à obra monumental do antropólogo escocês James George Frazer, intitulada *O ramo de ouro* – pode ser visto, não propriamente como uma filosofia ou uma nova filosofia, mas como um filosofar (auto)terapêutico acerca de um conjunto de problemas que a *tradição escolar* denominou ‘*filosóficos*’ – dentre eles, o *problema básico da linguagem* que, para ele, não constitui um problema entre outros, mas a condição para o filosofar e, por extensão, para a *desconstrução filosófica* ou *verbalista* dos demais problemas –, o propósito deste artigo é caracterizar e descrever terapêuticamente o que vemos como o *aspecto decolonial* desse filosofar. Para isso, levaremos ao *divã*, constituindo-o como uma *doença* passível de ser tratada por uma atitude terapêutico-gramatical, o próprio problema da colonialidade que vem orientando a educação escolar global desde a constituição dos sistemas nacionais de escolarização, a partir do século XIX. Sob esta perspectiva, temos assumido e praticado a crença de que uma escrita (auto)terapêutica deve ser também uma escrita (auto) decolonial. Assim, optamos por escrever este artigo segundo um gênero dialógico polifônico, que é também uma das características do modo terapêutico de LW filosofar. Especificamos as autorias das vozes que participam do diálogo pelas iniciais do nome e sobrenome de seus autores, de modo que Ludwig Wittgenstein aparecerá como LW. Já as nossas vozes serão referenciadas por HW e WH, o que, intencionalmente, não as distinguem.

Palavras-chave: Educação escolar decolonial. Ludwig Wittgenstein. Terapia.

ABSTRACT – Wittgenstein, Therapy and Decolonial School Education. Founded on the conviction that Wittgenstein's oeuvre – which has as initial emblematic *decolonial* landmark the *therapeutic-grammatical criticism* that he addresses to the monumental work of Scottish anthropologist James George Frazer, entitled *The golden bough* – can be seen not exactly as a philosophy or a new philosophy, but as a (self) therapeutic philosophizing about a set of problems that the *scholar tradition* called ‘*philosophical*’ – among which, the *basic problem of language* that, to him, does not constitute a problem among others, but the condition for philosophizing and, by extension, for the *philosophical* or *verbalist deconstruction* of the other problems –, the purpose of this article is to characterize and describe therapeutically what we see as the *decolonial aspect of this* philosophizing. To this end, we will take to the *divan*, constituting it as a *disease* that can be treated by a therapeutic-grammatical attitude, the very problem of coloniality that has been gui-

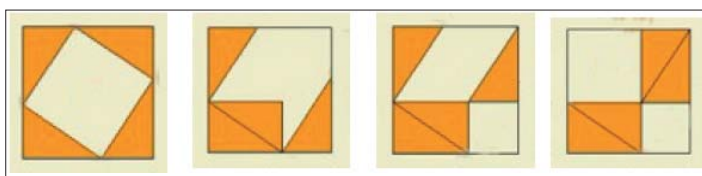
ding global school education since the constitution of national schooling systems, since the 19th century. From this perspective, we have assumed and practiced the belief that a (self) therapeutic writing must also be a (self) decolonial writing. Thus, we chose to write this article according to a polyphonic dialogic genre, which is also one of the characteristics of the therapeutic manner of philosophizing of LW. We specify the authorship of the voices participating in the dialogue by the initials of the first and last names of their authors, so Ludwig Wittgenstein will appear as LW. Our voices, in turn, will be referenced using HW and WH, which, intentionally, do not distinguish them.

Keywords: **Decolonial school education. Ludwig Wittgenstein. Therapy.**

HW – 26 de janeiro de 1950. *OLHE PARA ISTO!* A Índia não mais se chama Companhia Britânica das Índias Orientais. Ela mudou de nome. Voltou a se chamar ÍNDIA. República da ÍNDIA.

WH – O que você quer dizer com isso?

HW – *OLHE PARA ISTO!* O que você vê?



WH – Vejo triângulos e quadrados. Mas o que você quer dizer com isso?

LW – O que é que quero dizer, então, quando digo “Aqui *pode* acabar a capacidade de aprendizagem do aluno”? Comunico algo da minha experiência? É claro que não. (Mesmo que tivesse tido uma experiência como essa). O que faço, então, com essa sentença? Eu gostaria, é claro, que você dissesse: “Sim, é verdade, pode-se também pensar assim, isso pode ocorrer também!” - Mas eu quis chamar a atenção de alguém para o fato de que ele seria capaz de *imaginar* isso? *Eu quis colocar esta imagem diante de seus olhos*, e seu reconhecimento desta *imagem* consiste em que ele agora está inclinado a considerar um caso dado de outra maneira: a saber, a compará-lo com *esta série de imagens*. Eu modifiquei o seu *modo de ver*. (Dizem os matemáticos indianos: “*Olhe para isto!*”)¹.

HW – Veja! É o próprio LW falando do propósito de uma terapia gramatical e também sobre o papel que nela desempenha a produção de imagens e a capacidade de imaginar. O exemplo da sequência de figuras é esclarecedor porque ele pode ser visto como uma *imagem do propósito* que orienta toda atitude terapêutica do modo como LW a praticou, a partir de sua crítica à obra monumental de Frazer², quando ele próprio se deu conta de que havia inventado uma nova atitude de investigação que assumia aspectos diferentes em função da natureza singular do problema sob investigação. Trata-se de uma atitude problematizadora fortemente ancorada no apelo visual, plástico-artístico em que a imagem que LW faz da aprendizagem humana poderia ser comparada

com o exame visual de uma fotografia ou de uma pintura, com algo que ocorre de modo instantâneo, diferentemente de um modo *gramatical de aprender*, no qual o aprendiz precisa estar ciente das regras que orientam o jogo de linguagem³ e segui-las à risca, para contemplar o propósito visado.

WH – Enquanto você falava, voltei a olhar para as figuras e me lembrei, *como num flash*, do teorema de Pitágoras da época de escola. E aí, acompanhando mais detidamente as transformações que se operam de uma figura à outra, não há dúvidas de que a sequência é uma *prova visual* do teorema de Pitágoras⁴. Não é casual, portanto, que LW faça referência à frase “*Olhe para isto!*” para exemplificar a imagem de ensino-aprendizagem que aciona em sua atitude terapêutica. Era com tal frase que se iniciavam os problemas matemáticos destinados aos estudantes hindus na Idade Média. Os problemas da matemática hindu medieval eram enunciados sob a forma de poemas e, diferentemente da tradição axiomático-dedutiva euclidiana, eram resolvidos mediante apelo quase que exclusivo à visão. Os hindus literalmente *desenharam* várias *provas sem palavras* dos teoremas da matemática euclidiana, em que bastaria olhar para o desenho para que, num relance de visão, se pudesse não só traduzir o desenho para o enunciado retórico-verbal do teorema a ele correspondente, como também, acessar, num relance, uma prova visual do teorema.

JS – “Não acho que ficamos cegos, acho que somos cegos. Cegos, mas vendo. Cegos que podem ver, mas não veem. Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”⁵.

HW – Não lhe parece que este aforismo expressa bastante bem no que consiste o *propósito pedagógico* de uma *atitude terapêutico-gramatical* quando ela opera no campo da educação escolar?

WH – Desde que a gente veja *apenas a cegueira dos que podem ver, mas não veem* – e todos podemos ver, cegos ou não – como *a doença*, por excelência, a ser levada ao divã terapêutico wittgensteiniano. Deveria ser este o propósito ético-político orientador de toda a educação escolar, de toda a pesquisa sobre ela e de todas as políticas públicas relativas a ela: desconstruir as *imagens ilusórias* que nublam os nossos olhares e impedem-nos de ver – *do modo como elas efetivamente se passam* – as *relações vitais* que estabelecemos com os demais seres naturais nos jogos de linguagem em diferentes *formas de vida*.

HW – Acho que é mesmo para este *combate linguageiro anti-ilusionista* que parece apontar o seguinte aforismo de LW:

LW – “Uma *imagem* nos mantinha presos. E dela não pudemos nos livrar porque ela *residia em nossa linguagem* que a repetia para nós, inexoravelmente”⁶.

WH – Fico também a me perguntar se a atitude terapêutica, do modo como LW a pratica, não seria mesmo uma *metáfora visual* voltada à desconstrução do *ilusionismo linguageiro*. Isso porque, *imagens ilusionistas* de um problema podem impedir políticos, autoridades públicas, professores, pesquisadores, estudantes e pais de se *vê-lo adequadamente* e, por extensão, de se lidar com ele de outras maneiras, evitando-se sofrimentos, danos, mal-entendidos, gastos públicos e desgastes desnecessários. Mas, parece que este aforismo vai além disso. Ele parece querer dizer algo acerca do *poder das imagens ilusórias de aprisionar a nossa visão*, de cegar-nos, de nos tornar *cegos que podem ver, mas que não veem*. E esse poder parece ser um *poder da linguagem*.

WH – OLHE PARA ISTO!⁷ O que você vê?



HW – Um mapa-mundi antigo no qual a artista interfere propositalmente abrindo uma fenda-ferida que rasga em preto e vermelho-sangue, no sentido de um meridiano que passa pelos continentes africano e europeu e que divide o globo em duas partes iguais. A ferida negra atinge também uma região oceânica em que não mais se consegue distinguir as águas dos oceanos atlântico, pacífico e Índico. Manchas em vermelho-sangue espalham-se também ao redor de toda costa litorânea das terras destacadas no mapa, indicando possíveis rotas marítimas exploradas pelos europeus no empreendimento colonizador das grandes navegações ocorridas a partir do século XIV. Mas esta última observação já é uma *interpretação*⁸, um *suplemento de sentido* do meu modo de *olhar cultural de colonizado*, pois isto a obra de arte não mostra, e nem seria legítimo supor que ela estivesse ocultando.

WH – Sem dúvida, é o nosso *olhar canibal de povo colonizado* que *deseja e consegue ver* as *manchas negras* como *feridas da escravidão* de povos africanos trazidos para a América, e as *manchas vermelhas* como *rotas marítimo-comerciais* ou como o *sangue da exploração* do trabalho e das riquezas naturais das terras ameríndias, transformadas em territórios coloniais europeus. Você se referiu a isso como *suplemento de sentido*. Poderíamos dizer também *suplemento de percepção* ou *suplemento de*

visão, o que não constitui nem um *invisível* que o olho não consegue ver, nem uma *ressignificação* daquilo que olho vê e nem um *esclarecimento* ou *tradução* do que se mostra no plano da visibilidade, mas um *suplemento de sentido devido à própria cegueira de nossa visão*⁹.

HW – Acho que consiste precisamente nisso a distinção entre *descrever* e *explicar* que LW faz em referência ao propósito de uma investigação terapêutica, vendo a primeira ação como legítima e a segunda como ilegítima. Acredito que pensarmos tal distinção podera nos ajudar a compreender esses paradigmas distorcidos de conhecimento que ainda hoje se espalham pelo mundo através da escola como instituição que participa dos procesos de *colonialidade*. Mas como você esclareceu muito bem, *descrever*, para LW, não consiste num ato puramente mecânico de registrar o que o olho vê ou de esclarecer o que se vê para evitar confusões. O apelo que orienta LW quando nos dá o comando “*Olhe para isto!*” é de natureza imaginativa, inventiva, criativa e, portanto, um apelo de *suplementação de sentido*, de produção de *novas maneiras de ver* entendidas como *novos jogos de linguagem*.

WH – Mas se, para cada problema uma terapia diferente¹⁰, que atitude terapêutica estamos aqui praticando nesta nossa conversa acerca do *aspecto decolonial* que *nós estamos querendo ver* nessa atitude? Falo dessa maneira, porque é claro que estamos cientes de que LW, em seus escritos confidenciais esparsos como, por exemplo, aqueles que foram postumamente reunidos em *Cultura e valor*, embora se mostrasse profundamente preocupado com questões políticas, éticas, estéticas, morais e religiosas, a ponto de muitos seus comentadores verem tais questões como o real pano de fundo sob o qual toda a obra de LW devesse ser lida, elas não são propriamente investigadas, nem sequer tematizadas naquelas que geralmente são consideradas as suas principais obras¹¹. Não estaríamos, então, sendo, pelo menos, imprudentes em querer ver um *aspecto decolonial* em sua atitude terapêutica? Será que LW estaria nos convocando à *desobediência epistêmica*¹²?

WH – Penso que estaríamos sendo imprudentes até mesmo em adjetivá-la como *metódica*, *gramatical*, *desconstrucionista*, *ficcionalista* etc., como nós mesmos o temos feito em vários de nossos textos¹³. Porém, ao assim proceder, estamos simplesmente querendo chamar a atenção para a multiplicidade de *aspectos* diversos que se manifestam, dependendo do problema que nos propomos a investigar terapeuticamente. Lembre-se de que podemos ver um pato, um coelho ou até mesmo um elefante com duas trombas em um desenho numa folha de papel¹⁴. O que nos impede?

HW – É... acho que precisamos mesmo acionar o nosso senso de humor. Aliás, foi o próprio LW quem viu a sua atitude como um novo método que, em *alguns aspectos*, se assemelhava à terapia freudiana¹⁵, em outros à atitude observacional e descritiva da evolução de um fenômeno

praticada pelo ‘Goethe cientista’¹⁶, dentre outros. E foi ele mesmo quem disse que a principal característica dessa atitude consistia em *ver aspectos*, em *ver como*¹⁷.

WH – Então é isso... *estamos vendo* e querendo explorar aqui um aspecto *decolonial*¹⁸ nessa atitude, não apenas porque ela está sendo aqui por nós praticada para se desconstruir discursos e práticas que o discurso decolonial contemporâneo *vê* como colonizadores. Mas também, porque *estamos vendo* o seu aspecto decolonizador como sendo o propósito que orienta o nosso modo de praticá-la, não apenas na consideração do problema da *colonialidade estrutural da educação escolar* que nos foi imposta pelas práticas e pelo discurso europeu moderno, mas de qualquer outro que nos proponhamos a levar ao *divã*. O nosso modo singular de praticá-la será o de fazê-la contracenar, sobretudo, com o modo singular como LW a pratica na *desconstrução* da obra de Frazer, mas também nas *Investigações filosóficas*. Não nos referenciaremos aqui em textos que *falaram sobre* a terapia de LW, mas tão somente, nos modos como o próprio LW a praticou em seus textos.

HW – Concordo com a sua proposta de nos atermos a *modos diferentes* de LW praticar essa atitude, mas acho pertinente tomarmos como *marco decolonial referencial* a crítica terapêutica que LW dirige a Frazer. Pois, de certo modo, esta nossa conversa começou espontaneamente tentando caracterizar para nós mesmos o modo como LW pratica essa atitude nas *Investigações filosóficas*...

WH – Começamos, então, *duplamente* pelo contrário, o que é sempre um bom começo... Mas, antes de chegarmos à crítica a Frazer, precisaríamos esclarecer melhor em que consiste o *aspecto poético-literário* do filosofar terapêutico de LW. Seriam seus aforismos? As suas metáforas visuais? *Olhe para isto!*

LW – “Não há um lado de fora. Do lado de fora, falta o ar vital”¹⁹.

HW – Eu o *vejo como* uma metáfora... não sei bem se visual: “se houvesse um lado de fora, ele seria *como se* lá faltasse o ar vital”.

WH – Talvez, para nos livrarmos do jargão empírico-psicológico, pudéssemos falar simplesmente em *metáforas corporais* no caso, uma *metáfora topológico-pneumática*. Veja a passagem das *Investigações* da qual ela participa:

LW – “O ideal, no nosso pensamento, fixa-se imutavelmente. Você não pode sair dele. Tem que voltar sempre a ele. *Não há um lado de fora. Do lado de fora falta o ar vital*. – De onde vem isso? O ideal assenta-se, por assim dizer, como óculos sobre o nosso nariz, e, o que enxergamos, vemos através deles. Não nos ocorre sequer a ideia de removê-los”²⁰.

WH – Esse diálogo é o fechamento de um outro que se processa ao longo da sequência IF-92-103. Uma das vozes que dele participam diz que as regras rígidas e claras da gramática que orienta a construção lógica de uma proposição operariam como mediadoras da clareza, distinção e não ambiguidade da sua significação, pois, para essa voz, um significado indeterminado não poderia ser visto como um significado. Ao ser questionada por outra voz de que se houver vagueza ou falta de clareza nas regras da gramática de um *jogo de linguagem*, ele deixaria de ser um jogo, a primeira voz responde dizendo que ele não deixaria de ser um jogo; seria, porém, um *jogo incompleto, idealizado, imaginário, não efetivo*. Assim, um *jogo de linguagem ideal* é como se fosse um jogo enclausurante, asfixiante, que aprisiona o nosso pensamento numa *imagem imutável*, encerrando-o nele mesmo, impedindo-o de sair dele mesmo, razão pela qual, para quem se vê nessa situação de aprisionamento interior, não haveria propriamente uma realidade exterior ao próprio pensamento em que se pudesse respirar, dado que só se respira o ar viciado da própria prisão em que se encontra o pensamento. Penso, então, que esse *par de óculos ideal* através do qual vemos a realidade, o “lado de fora” do pensamento, seria tão condicionante daquilo que vemos que mal poderíamos nos dar conta de que seria possível removê-lo e vermos de outras maneiras o que se passa “lá fora”.

HW – A sua fala me remeteu a um aforismo do Nietzsche:

FN – “Parmênides disse: “*não se pensa o que não é*” – estamos no outro extremo e dizemos: o que pode ser pensado há de ser, seguramente, uma *ficção*”²¹.

HW – Para Nietzsche, uma *ficção* é como se fosse um par de óculos linguageiro-figurativo-ilusionista que medeia os nossos processos de significação, *deformando inevitavelmente e irreparavelmente* o que se passa “lá fora”, caso pudéssemos retirá-lo. Mas, para ele, não há essa possibilidade. Embora semelhante, o par de óculos de Nietzsche não é idêntico ao *par de óculos ideal* - igualmente ilusionista e linguageiro de LW - que poderia ser removido, ainda que a gente não se dê conta de que possa²².

WH – Muito engenhosa e procedente esta sua comparação. Mas o par de óculos *ideal* de LW, por ser um jogo de linguagem incompleto que medeia a significação, mesmo se removido, não nos permite significar *diretamente* o que se passa “lá fora”, *sejamos ou não biologicamente cegos*. Podemos sim – por necessidade, convicção, capricho, vaidade etc. - *substituí-lo* por outros pares de óculos igualmente ideais que nos permitissem ver e significar de outras maneiras o que se passa “lá fora”. O par de óculos de LW *condiciona inevitavelmente*, mas *não determina* os modos como significamos os *jogos completos ou efetivos de linguagem* de que participamos em diferentes formas de vida. E só podemos significar um jogo efetivo através de um jogo incompleto, pois não podemos significar estando do “*lado de fora*” de um jogo de linguagem, pois “*não há*

um lado de fora” de qualquer jogo que se possa jogar: “*do lado de fora falta o ar vital*”. É por isso que LW identifica e descreve como os *jogos ideais de linguagem* nos levam a produzir *imagens ilusórias* acerca de como as coisas se passam “lá fora” e conclui assim a sequência de parágrafos a que estamos aqui nos referindo: “As *condições ideais* nos impedem de caminhar. Queremos caminhar; então, precisamos do atrito. Voltemos ao solo áspero!”²³. Então, a diferença que vejo é que os *óculos ficcionais* de Nietzsche são *óculos linguístico-figurativos inatos* e, portanto, *não removíveis*, que *determinam* a significação, ao passo que os de LW são *óculos linguageiros culturais* e, portanto, *substituíveis*, *condicionantes* da significação. Para ambos, porém, mas por razões diferentes, *ver* é sempre - e *inevitavelmente* - um *ver como*, um *como se*, uma *verossimilhança*, uma *semelhança de família*. O *como se ficcional* nitzscheano é um *ver como inato*, ao passo que o *como se ficcional* de LW - mesmo quando ideal ou incompleto - é sempre um *ver como cultural*, *retificável* e *substituível*.

HW – Tendo a concordar com esta correção que você fez ao modo como signifiquei a sequência IF-92-103. Estaríamos, com isso, construindo um LW ficcionalista diferente, porém, de Nietzsche, Veihinger ou até mesmo de Kant?

WH – Há semelhanças, mas também diferenças entre os modos como esses pensadores significam a palavra *ficção* e outras semelhantes: *imaginação*, *imaginário*, *fantasia*, *ideação*, *ideologia*, *concepção* etc. Talvez, tenha sido exatamente para evitar confusões que LW não tenha usado a palavra *ficção* ou mesmo *ideologia*, e sim *ideal*²⁴. Mas é bom esclarecer que, ainda que nem todo *ver como ficcional* seja visto por LW como um *ver como ideal*, este último é sempre visto como uma *imagem ilusória*, *fantasiosa* ou mesmo uma *fake view*, uma visão *falsa*, o que o aproxima do *ver ideológico* do modo como o concebia Marx, mas não os marxistas que lhe sucederam. Mas de modo algum o *ver como ficcional* de LW poderia ser visto – como o vê o historiador Carlo Ginzburg, em sua obra intitulada *O fio e os rastros: o verdadeiro, o falso e o fictício*²⁵ - como uma terceira alternativa entre o *verdadeiro* e o *falso*. Mas é possível também aproximar Nietzsche de Wittgenstein no que se refere ao modo terapêutico de se conceber o papel da própria filosofia, como defendeu Peters:

MP – “Se LW compartilha com Nietzsche uma concepção similar de cultura, não seria surpresa constatar que eles também falavam em um novo modo de se praticar a filosofia, um novo estilo de filosofia ou de pensamento que se mostrasse terapêutico e que seria projetado para resolver quebra-cabeças em que a nossa linguagem nos enreda, através de investigações gramaticais. Ambos enfatizam a importância da linguagem - os seus poderes de enfeitiçar-nos - e da filosofia por meio das quais podemos conduzir investigações gramaticais para desmistificar problemas metafísicos”²⁶.

HW – Este seu comentário ajuda a gente a distinguir a atitude terapêutica em relação a outras perspectivas metódicas, sobretudo as de natureza empírico-verificacionistas, de condução da pesquisa acadêmica no campo da educação. Numa terapia, os jogos de ficcionalização são bem distintos daqueles que estabelecem relações causais do tipo “se... então”, tão comuns no estabelecimento de leis naturais na ciência moderna, ainda que elas também sejam um tipo específico de estabelecer vínculos analógicos entre dois ou mais jogos de linguagem. *Se A então B*, isto é, se A é visto como sendo a causa de ocorrência de B, ou B o efeito ou a consequência de ter ocorrido A, é porque as diversas manifestações de A e de B, em momentos diferentes, são vistas como semelhantes ou comportando aspectos semelhantes. Já os *como se* terapêuticos são conexões que se contentam em identificar semelhanças sem, porém, estabelece relações de causalidade entre os aspectos analógicos de dois ou mais jogos de linguagem. *Olhe para isto!*

LW – “Nós costumamos dizer: “SE ele não tivesse feito aquilo, ENTÃO, o mal teria sido evitado”. Mas com base em qual justificação? *Quem é que conhece as leis segundo as quais a sociedade se desenvolve?* Eu estou certo de que mesmo as pessoas mais inteligentes não fazem ideia disso. Se lutas, lute. Se tens esperança, tenha esperança. Podes lutar, ter esperança e até mesmo acreditar, *mas sem acreditar cientificamente*”²⁷.

LW – “O que o ponto de vista causal tem de insidioso é levar-nos a dizer: “É claro que tinha de acontecer assim”. Ao passo que devíamos pensar: poderia ter acontecido assim e também de muitas outras maneiras”²⁸.

WH – Recorrendo a *analogias não causais*, esses aforismos exemplificam a natureza não causal dos *como se* terapêuticos. Também a avaliação da pertinência das analogias não depende de verificações empíricas, mas de acordos normativos linguageiros que se estabelecem entre os seres em interação num jogo de linguagem entretido numa *forma de vida*.

HW – Correto! Os *óculos ficcionais mediadores* de LW – sejam eles *ideais* ou incompletos; causais ou deterministas; ou *não causais* -, embora não determinem *as imagens significativas* que produzimos de outros jogos de linguagem, constituem, porém, a *condição para produção de imagens significativas*, as quais podem se tornar enrijecidas, cristalizadas, ilusórias, inadequadas ou falsas, o que não significa, porém, que não possam ser mudadas, substituídas por outras.

WH – Aliás, parece ser precisamente este o propósito de toda terapia: por um lado, detectar e desconstruir *imagens doentias, enrijecidas, cristalizadas, ilusórias, inadequadas, improcedentes, paradoxais, improdutivas, falsas* etc. de um problema levado ao divã e, por outro lado, exibir panoramicamente *outras imagens* vistas como adequadas desses problemas. Cabe a nós, portanto, identificar e desconstruir imagens colonizadoras da educação escolar, mostrando outras imagens de se fazer escola.

HW – Pleno acordo! Poderíamos *mostrar terapeuticamente a adequação dessa imagem* que fazemos da terapia através de muitos exemplos que conseguem esclarecer sem conectar causalmente fatos. É por isso que LW chegou até mesmo a rivalizar a sua atitude terapêutica descritiva de apresentação panorâmica de um problema com a atitude explicativa científica, de natureza causal²⁹:

LW – “Para nós, é como se tivéssemos que ver através dos fenômenos: nossa investigação, no entanto, não se dirige aos fenômenos, senão, como se poderia dizer, às ‘*possibilidades*’ dos fenômenos. Quer dizer, nós repensamos o tipo de enunciados que fazemos sobre os fenômenos. [...] Nossa consideração é, por isso, gramatical. E essa consideração traz luz para o nosso problema ao remover os mal-entendidos. *Mal-entendidos* concernentes ao uso de palavras; *evocados*, entre outras coisas, *por certas analogias* entre as formas de expressão em diferentes regiões da nossa linguagem. – Algumas delas deixam-se afastar pela *substituição de uma forma de expressão por outra*; isso pode ser chamado de “analisar” nossas formas de expressão, porque o processo tem às vezes semelhança com uma decomposição”³⁰. “E, para enfrentar as confusões, a linguagem é um labirinto de caminhos. Você chega de um lado e conhece todo o caminho; você chega de um outro lado para o mesmo local e já não reconhece mais nada”³¹. “Como foi dito: não pense, veja!”³².

LW – “Alguém reage *COMO SE* dissesse assim: “Não, não tolerarei isso!” – e resiste. Talvez, essa pessoa reaja da mesma maneira em outras situações igualmente intoleráveis e, talvez, a essa altura a sua força para qualquer revolta ulterior esteja esgotada”³³.

LW – “Não há nada mais estúpido do que a tagarelice sobre a causa e o efeito nos livros de história; nada é mais estouvado, menos bem pensado. Mas quem lhe poderia pôr um fim, só com dizê-lo? (Seria *COMO SE* pretendesse mudar, falando, o modo de as mulheres e os homens se vestirem)”³⁴.

LW – “O pensador assemelha-se muito ao desenhador cujo objetivo é *apresentar todas as interrelações entre coisas*”³⁵.

LW – “As pessoas que perguntam constantemente “porquê?” SÃO COMO os turistas que estão diante de um edifício a ler um guia e estão tão ocupados com a leitura histórica da sua construção, que isso os impede de ver o edifício”³⁶.

WH – Esta última é, sem dúvida, uma bela analogia arquitetônica que nos alerta para a nossa cegueira, a nossa perda de visibilidade do que está manifestamente estampado na superfície do edifício e claramente exposto à nossa visão.

HW – Pleno acordo! Uma atitude terapêutica não percorre ou inventa simplesmente uma multiplicidade de imagens significativas de um pro-

blema. Se ela parasse por aí, uma terapia seria uma atitude relativista, neutra e imparcial diante de um problema que se investiga academicamente ou que se problematiza na escola. Ela deve também se propor a identificar e desconstruir imagens ilusórias e mostrar modos adequados de se lidar com um problema, sem fechar a questão ou dar a última palavra. Ela não é uma atitude racional ou irracional, absolutista ou relativista. Trata-se de uma atitude que rompe com todas as oposições binárias nas quais se enredou, se prendeu e se asfixiou o discurso metafísico colonialista da modernidade, estrutura fantasmagórica e fundamentalista sobre a qual se ergueu o edifício arquetônico da escolarização moderna.

WH – Acho então que já podemos retornar ao *solo áspero* de nosso problema. Como você vê a educação escolar da contemporaneidade capturada pela *imagem da colonialidade*?

HW – Penso que a educação escolar pós-colonial brasileira que passou a ser organizada após a proclamação da república em 1889, mesmo tendo desejado desafiar o projeto colonialista-racista orientado por uma ética humanista doutrinária, que prevaleceu ao longo dos períodos colonial e imperial, trocou a sua fé dogmático-religiosa medieval no *deus cristão* pela fé igualmente dogmático-religiosa pós-iluminista no *deus-comteano-ciência*. A literatura historiográfico-antropológica e, particularmente, as historiografias antropológicas decoloniais mais recentes da educação brasileira e latino-americana vêm reiteradamente acusando que essa troca não foi senão a troca da fé no *aspecto ideológico humanista cristão* que caracterizou o projeto colonialista-escravagista do expansionismo europeu moderno, pela fé no *aspecto humanista ideológico* de caráter capitalista, mercantil, liberal e cientificista desse mesmo projeto.

WH – Um novo colonialismo sem mais colônias... mas que persistiria no cheiro e nas cores das tintas com que se pintam as paredes escolares; nas bandeiras que se hasteiam nos mastros dos pátios das escolas; nas línguas e nos jogos de linguagem das escritas dos livros escolares; nas disciplinas, nos currículos e nas práticas escolares de todas as escolas republicanas nacionais e nacionalistas... É a isso que você denomina *colonialidade*?

HW – Sim, é isso mesmo, um novo colonialismo sem mais colônias. Mas é preciso ressaltar que “dizer *colonialidade* não é o mesmo que dizer *colonialismo*. Não se trata de uma forma decorrente nem antecedente da modernidade. A *colonialidade* permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação, após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial”³⁷. Essa continuidade de um padrão de poder que se articulou após da descoberta das Américas, em 1492, e permanece na contemporaneidade³⁸ articulou-se em representações binárias e hierárquicas de construção de sentido, daí que as *ima-*

gens das práticas colonializadoras estão indissociavelmente entretecidas nas formas de vida escolares dos sistemas republicanos modernos de escolarização de quase todas as nações do mundo contemporâneo. Trata-se de uma *imagem estrutural da colonialidade* e, portanto, de uma *imagem estrutural remota do racismo escravagista bélico-imperialista* que, a partir da Idade Moderna europeia, reinventa, reestrutura, reinstaura e passa a reproduzir o racismo escravagista, igualmente bélico-imperialista, baseado na cor da pele.

WH – Quer dizer que as imagens estruturais da *colonialidade* e do racismo podem ser mais antigas do que a gente à primeira vista imagina? Mais antiga, certamente, do que o expansionismo marítimo europeu ocorrido a partir do século XIV - que se apropriou de terras que, em tempos pré-colombianos, pertenciam a diferentes povos ameríndios -, e pelo menos tão antiga quanto o advento do imperialismo e expansionismo grego na Antiguidade que levou ao estabelecimento de inúmeras colônias gregas na Itália e na Ásia ocidental, que compreende atualmente o território da Turquia? Anterior mesmo ao advento de formas escolares de vida semelhantes às nossas?³⁹

HW – A imagem das práticas escravagista-colonialista-racista-bélico-imperialistas que constituía os povos derrotados e os prisioneiros de guerra como escravos-trabalhadores braçais no campo e nas cidades foi se constituindo e sendo transmitida antes do advento da escola⁴⁰. A imagem dessas práticas colonizadoras teria deixado as suas marcas na organização de todas as formas de vida que ela constituiu e instituiu na história, bem como nos diferentes domínios de conhecimento e de campos disciplinares do saber que foram, posteriormente, se instituindo e se diferenciando entre si numa forma primitiva singular de vida denominada *escola*. Costumo caracterizar a singularidade desta forma de vida com base no fato de que ela se constituiu com o propósito específico de se transmitir, para determinados membros de uma comunidade, *através da prática cultural da escrita*, outras *práticas e saberes culturais valorizados* pela comunidade. Antes da invenção de *práticas escritas ou inscritas de transmissão*, para as futuras gerações, *da memória cultural* de outras *práticas culturais automemorialistas intangíveis* que eram diretamente e corporalmente encenadas nas diferentes formas de vida, mas sem o poder de manter, no tempo e no espaço, a longevidade dessa memória, não poderia ter existido qualquer tipo de escola. Foi, portanto, a percepção da *natureza memorialista mediadora* das práticas culturais da *escrita* e de seu poder de traduzir e manter virtualmente, de forma duradoura e inequívoca, através de jogos simbólicos de linguagem, a memória visual indireta de qualquer outra prática cultural automemorialista que se realizava diretamente, que gerou a necessidade de constituição de uma comunidade de escribas-especialistas-professores para ensinar, para as novas gerações, os *segredos*, o *poder* e a *magia* desta nova prática cultural, de fato, revolucionária. Formas escolares de vida persistem até hoje e, ainda que o nome *escola* seja de origem grega, as formas escolares de vida jamais poderiam ser ditas *ocidentais*, dado

que práticas de escrita foram inventadas por povos africanos e asiáticos que viveram no Egito antigo e no vale da mesopotâmia, em territórios que, atualmente, pertencem ao Irã e ao Iraque. Por outro lado, não podemos perder de vista que, como parte das *práticas bélico-expansionistas* europeias na América, as práticas da escrita - desconhecidas pelos povos ameríndios - foram trazidas ao novo mundo pelo colonizador, o que o levou a ver como irrelevantes e inferiores os saberes produzidos pelos povos indígenas, transmitidos que eram exclusivamente pelas suas línguas orais.

WH – Então seria possível dizer que o que você está chamando de *imagem de práticas escravagista-colonialista-racista-bélico-imperialistas* teria participado da constituição da *imagem de práticas escolares colonialista-racistas*, e ambas seriam ainda mais antigas do que o surgimento da palavra “escola” para nomear um conjunto de práticas de transmissão cultural. Do mesmo modo como a palavra “matemática” teria surgido posteriormente para nomear um conjunto de práticas culturais que eram realizadas em diferentes *formas de vida* e que, por visarem contemplar propósitos normativos, acabaram sendo vistas como mantendo entre si *semelhanças de família*⁴¹. E daí, se admitíssemos e nos permitíssemos, por um momento, ver como “matemáticas” tais jogos normativamente regrados de encenação do corpo humano em diferentes épocas e contextos culturais, não seria difícil admitir também quão euclidianamente centrados, restritos, colonizados e racistas são não apenas os nossos currículos escolares de matemática e os nossos currículos universitários relativos à formação de professores, mas também as nossas práticas acadêmicas de investigação matemática e em educação matemática. Além disso, restrito e racista também o é, em grande medida, o nosso próprio modo de contar a história cultural da matemática, uma vez que o poder de alta longevidade memorialista da prática da escrita, associado ao poder colonizador racista de se contá-la de determinadas maneiras e não de outras, optou por considerar *humanas* apenas determinadas formas ditas “científico-verbalistas” de vida humana⁴².

HW – Este seu comentário poderia ser estendido para outros domínios de conhecimento e disciplinas escolares, que é o modo do conhecimento estar na escola.

WH – Sem dúvida! As formas escolares de vida se constituíram e se instituíram por força de uma supervalorização das diferentes *linguagens orais e escritas* devido, sobretudo, ao seu poder de mediar a transmissão de outras práticas comunitárias valorizadas, razão pela qual eu denomino *retórico-verbalistas* as práticas colonialistas escolares que prevaleceram globalmente até hoje. E emprego aqui a palavra “verbalista” no sentido de primado do *verbo*, das ideias puras e autônomas, em oposição ao primado da *praxis* ou do *pragma*, isto é, das *práticas* ou das atividades corporais efetivas de produção e mobilização de saberes. Foi essa tradição retórico-verbalista que nos habituou à imagem

da *matemática* vista como um determinado conjunto de *atividades mentais individuais* relativas a modos de se lidar com sinais gráficos, tais como, por exemplo, *resolver problemas* exclusivamente adaptáveis ou redutíveis ao lápis-grafite ou à “caneta mental”, que se supõe poder agir independentemente das práticas corporais comunitárias e efetivas de se calcular, recorrendo-se a artefatos mediadores como pedras, ábacos etc. Essa tradição opera exclusivamente com os diferentes sistemas fonemáticos ou grafemáticos constitutivos de linguagens alfabéticas naturais articuladas ou com os sistemas de sinais constitutivos de linguagens artificialmente criadas, tais como o eram os sinais *inscritos* ou *escritos*: com cálamos, em tabletes de barro, papiros ou pergaminhos, pelos babilônios, egípcios, gregos e demais povos, na Antiguidade; com caneta de pena, tinta e papel, em folhas de papel, pelos turcos bizantinos, árabes e europeus medievais; ou com os nossos próprios dedos, em quaisquer outros tipos de suportes gráfico-visuais eletrônicos de nossos dias, como o são calculadoras eletrônicas, computadores, *tablets*, telefones celulares etc.

HW – Quer dizer que a marca distintiva das formas escolares de vida em relação às demais seria de natureza *linguística*, baseada em uma *imagem retórico-verbalista da linguagem* que a constituía em oposição às *práticas comunitárias efetivas de produção de saberes* que se realizavam em outras formas de vida, isto é, meramente como um conjunto de sistemas simbólicos dotados do poder de memorizar e transmitir esses saberes?

WH⁴³ – A palavra *retórica*, como qualquer outra, pode ser significada de maneiras diversas. Mas é possível identificar uma tradição filosófica que a entende como *linguagem foneticamente articulada*, fala (*phoné*) em qualquer língua nativa - podendo ou não envolver os diferentes sistemas de escrita alfabética - que não estabelece, por acreditar ser isto impossível, qualquer tipo de distinção entre *narrativas* ou *discursos lógico-rationais* (*logos*) e *narrativas imaginárias* ou *discursos literários* (*poíesis*). Há também outra tradição filosófica que não só acredita poder estabelecer claramente essa distinção, como também, significa a *retórica* exclusivamente como *logos* ou discurso lógico-razional. Falo aqui da palavra *retórica* no primeiro sentido. Mas há um outro modo de se falar em linguagem que participa de uma *tradição praxiológica* que entende que os saberes são produzidos e mobilizados nas diferentes atividades humanas, através de diferentes *práticas* ou *fazeres corporais efetivos*, que são reproduzidos mimeticamente, embora sejam sempre *conjuntos regrados de ações* e interações corporais efetivas que humanos estabelecem entre si e com os demais seres naturais, e que mobilizam saberes, valores, afetos, desejos, memórias e poderes. Penso que a noção de *jogos de linguagem* de LW participa desta tradição praxiológica, pois todos os sistemas simbólicos de linguagens de qualquer natureza lançam as suas raízes naquilo que LW chama de *jogos primitivos de linguagem*⁴⁴, todos baseados nas ações corporais, e não nas ações exclusivamente simbólico-verbais. E falo aqui em *tradição praxiológica* para diferenciá-

la das vertentes pragmáticas da filosofia ocidental, que são discursos filosóficos acerca das atividades praxiológicas humanas.

HW – Estou gostando de ver o modo como estamos *trazendo LW* para a constituição de uma *tradição escolar colonialista* na história. Penso que um aspecto singular dessa constituição se manifesta na sua resistência em adjetivá-la ou caracterizá-la recorrendo a quaisquer critérios geopoliticamente referenciados, recorrendo apenas a *critérios linguageiros*.

WH – É que “a ciência, isto é, os saberes e a sabedoria não podem ser separados da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos ‘culturais’ em que as pessoas encontram a sua ‘identidade’; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. As línguas não são algo que os seres humanos têm, mas *algo que os seres humanos são*. É por isso que a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser”⁴⁵. Porém, se digo *linguageiros*, é simplesmente para distinguir os *jogos de linguagem* de *imagens estritamente linguístico-verbalistas da linguagem*, para se evidenciar a *imagem decolonizadora de linguagem* inventada por LW, que nem a reduz a um conjunto de línguas nacionais e nem a vê de um modo unificado como *a linguagem*, mas como um conjunto ilimitado de *jogos cênico-corporais de linguagem*, de modo a tornar indistinta a fronteira que se costuma, ainda hoje, traçar entre *práxis* e *linguagem* e, por extensão, entre *práticas culturais* e *jogos de linguagem* entretecidos numa forma de vida. Vejo tal imagem wittgensteiniana de linguagem como *decolonialmente revolucionária*, pois ela deslegitima ou desautoriza a possibilidade de se falar em saberes ou conhecimentos independentemente dos *jogos de linguagem* que os produzem e mobilizam e, por extensão, desautoriza também a possibilidade de se falar em autonomia ou independência das epistemologias ou epistemes em relação aos jogos de linguagem, como ainda falam muitos pensadores filiados ao paradigma decolonial e, surpreendentemente, muitos pensadores ditos wittgensteinianos⁴⁶. Mas essa imagem da linguagem é *decolonialmente revolucionária* por uma razão ainda mais radical que foge da zona de visibilidade de um *olhar colonialista demasiado humanista* – mesmo quando *se vê* ‘wittgensteiniano’ – que acredita que nós, humanos, teríamos produzido autonomamente os nossos jogos de linguagem, sem precisarmos, para isso, recorrer aos demais seres naturais⁴⁷. São as leituras ditas *sociais, culturais* e até mesmo *antropológicas* da obra de LW, mas que reduzem ‘*o social*’ a formas *exclusivamente humanas* de vida, isto é, a uma *imagem ideal - porque falsa* - de uma *forma de vida*, coisa que jamais existiu ou possa existir.

HW – Acho de crucial importância esta sua observação para se pensar uma educação decolonial no mundo contemporâneo, pois ela mostra como a “imposição de currículos escolares disciplinares – promovidas por políticas públicas que estão intimamente relacionadas com a *colonialidade* do saber⁴⁸ como forma de controle - descarta a existência e viabilidade de outras *racionalidades epistêmicas*⁴⁹ e de outros co-

nhecimentos que não são os dos homens brancos europeus ou europeizados”⁵⁰. Os saberes e, notadamente o conhecimento dito científico, as diferentes epistemes específicas, na tradição colonizadora escolar, ainda são vistos como sinônimos de saberes puros, autônomos e independentes dos *jogos de linguagem* e das *formas de vida*. Não estou aqui desconsiderando a importância das diferentes línguas nacionais como instrumentos de transmissão de saberes, mas sim, a absolutização e autonomização dos saberes. Essa imagem das línguas nacionais como instrumentos homogêneos, unificados, estáveis e exclusivos de constituição e transmissão dos saberes e, por extensão, de avaliação de aprendizagem do domínio individual de um saber-fazer, tem continuidade na escolarização moderna e, sobretudo, com a reforma protestante que, orientada pelo propósito de difusão em massa da fé cristã, viu no ensino religioso feito através da leitura e da escrita um meio para tal difusão, para o que a tradução da bíblia para as diferentes línguas nacionais se mostrava imprescindível. Assim, no mundo ocidental moderno, a democratização das práticas de leitura e de escrita em línguas nacionais se deu concomitantemente ao processo de evangelização e transmissão de valores cristãos e em conexão com o empreendimento colonizador-mercantilista europeu em terras de *Abya Ayala*⁵¹ e, portanto, com a difusão dos valores liberais do livre comércio, do lucro extorsivo, da prática da mais valia e dos conceitos e procedimentos normativos matemáticos viabilizadores dessa difusão. Nos países colonizados, essa ‘democratização’ das práticas de leitura e escrita significou, por outro lado, o apagamento da diversidade linguística, étnico-cultural e religiosa das diferentes comunidades ameríndias colonizadas. Estava posta, assim, a base epistêmico-curricular associada à matriz organizacional de cunho liberal-meritocrático de todos os sistemas unificados de escolarização republicanos que se desenvolveram a partir do século XIX, nos países americanos colonizados e, de modo geral, em quase todas as nações do mundo.

WH – Sob esta perspectiva, penso que também poderia ser dito que, a partir do século XVIII, foram as narrativas historiográficas *de si mesmas*, escritas ou não literariamente, e produzidas por esta tradição colonizadora, que inventaram o conceito de *civilização ocidental* para celebrar as suas próprias conquistas e, ao mesmo tempo, ocultar o seu lado mais escuro, a “colonialidade”⁵². *Colonialidade* parece ser uma extensão metafórica de *colonialismo*... Mas qual a natureza dessa extensão?

HW – “Partindo de uma análise da conjuntura latino-americana na atualidade, Aníbal Quijano desenvolveu o conceito de *colonialidade do poder* para explorar e questionar não apenas as experiências, identidades e relações históricas que se sustentam na imposição de uma classificação étnico-racial da população mundial colonizada, mas também os efeitos da dominação capitalista presentes na América do Sul. Para Quijano, a categoria ‘capitalismo’ diz respeito a um conjunto da articulação estrutural de todas as formas historicamente conhecidas de exploração, escravidão, servidão e controle do corpo humano por meio da

categoria ‘trabalho’, entendida no sentido de produtividade econômica. Tais formas de controle do trabalho se articularam como estrutura conjunta em torno do predomínio da forma salarial, chamada *capital*, para produzir mercadorias para o mercado mundial. O capital é uma forma específica de controle do trabalho que consiste na mercantilização da força de trabalho a ser explorada”⁵³. Quijano defende ainda que “no capitalismo mundial, a questão do *trabalho*, da *raça* e do *gênero* são as três instâncias centrais a respeito das quais se ordenam as relações de exploração/dominação/conflito. Portanto, os processos de classificação social consistirão, necessariamente, em processos em que essas três instâncias se associam ou se dissociam”⁵⁴. “A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não-europeus’. As diferenças fenotípicas foram usadas, definidas, como expressão externa das diferenças ‘raciais’”⁵⁵. Penso, então, que o alvo da nossa crítica deveria ser o paradigma europeu moderno de racionalidade, “pois foi a *instrumentalização da razão* pelo poder colonial que produziu esse paradigma distorcido de conhecimento que fracassou nas promessas libertadoras da modernidade. A alternativa é, portanto, clara: a destruição da colonialidade do poder mundial”⁵⁶.

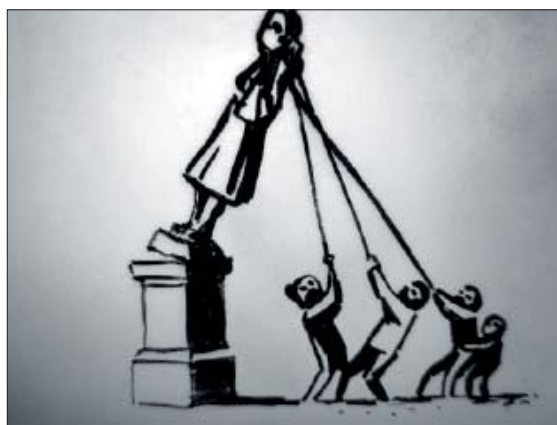
HW – Tendo presente este modo de se ver a *colonialidade, evolução, ordem e progresso* são conceitos estruturantes do sentido das narrativas historiográficas europeias desenvolvidas a partir do final do século XVIII, que tomam a sua própria cultura como modelo civilizatório exemplar, visto como superior e mais desenvolvido em relação às demais formas de vida que passam a ser vistas como bárbaras, primitivas, selvagens, inferiores, irracionais, pré-lógicas etc. Por outro lado, a partir de meados do século XIX, quase que irreversivelmente, como extensão metafórico-ideológica constitutiva desse projeto de “modernidades globais”, que implica em “colonialidades globais”, a força dessa tradição se legitima com o advento dos sistemas ocidentais modernos de escolarização e disciplinarização do conhecimento, da teorização cientificista e da academização compartimentar do saber especializante e profissionalizante.

WH – Esta sua imagem da colonialidade estruturalmente instalada na educação escolar brasileira e nos sistemas educacionais de todas as repúblicas latino-americanas me leva a pensar que ele não é um problema *apenas* para as nações americanas outrora colonizadas pelos europeus, mas também para as nações de todo o globo e também, é claro, para as próprias nações europeias que se envolveram com o empreendimento colonial. Digo isso, porque ele parecia não existir até que, de repente, ele explodiu a partir do assassinato de George Floyd, vítima fatal do racismo e da brutalidade policial, na noite de 25 de maio de 2020, em Minnesota, Estados Unidos. Os protestos se espalharam durante dias não apenas em diferentes cidades dos Estados Unidos, mas também nas principais cidades europeias. A estátua de Edward Colston⁵⁷, que simboliza a memória do expansionismo colonizador escravagista britâ-

nico, foi atirada ao rio durante manifestações do *Black Lives Matter* na cidade de Bristol, na Inglaterra.



WH – Veja também o que disse o famoso artista anônimo de rua, Banksy (AB), em relação ao grafite que ele pintou no local de onde a estátua de Colston foi retirada. *Olhe para isto!*



AB⁵⁸ – “Eis uma ideia que serve tanto àqueles que sentem falta da estátua de Colston quanto àqueles que não sentem. Nós o erguemos da água, colocamos de volta no pedestal, amarramos cabos ao redor de seu pescoço e encomendamos estátuas de bronze de tamanho real de manifestantes no ato de puxá-lo para baixo. Todos felizes. Um dia famoso lembrado”.

HW – Você tem toda razão. Essas reações recentes ao racismo e ao projeto colonizador europeu em quase todo o mundo - e no próprio continente europeu - nos mostram que “um projeto decolonial nos permite refletir para além do contexto moderno ocidental no qual surgiu, neste caso, a recuperação coletiva da história, para advertir que a modernida-

de na América Latina faria parte de uma experiência de caráter não só moderno – nos termos traçados pela interpretação eurocêntrica -, como também colonial. [...] Projeto que busca recorrer às memórias indígenas e afrodescendentes”⁵⁹.

WH – E por que você usa o termo *decolonial* – cunhado bem recentemente no mundo acadêmico - para caracterizar a crítica de LW a Frazer?

HW – Ver e esclarecer o *aspecto decolonial* na crítica terapêutica que LW faz a Frazer não é assim tão evidente quanto algumas observações que, por exemplo, Darcy Ribeiro faz no prefácio que escreve à tradução brasileira, por Waltensir Dutra, em 1982, dessa obra de Frazer:

DR⁶⁰ – “Vamos ler, afinal, em português a obra clássica de James G. Frazer, um dos textos mais belos da antropologia. Em nenhuma obra se pode ver, como nesta, o espírito humano se desdobrar em manifestações tão variadas. Elas são hauridas por Frazer tanto nas formas arcaicas que se leem nos velhos textos bíblicos e clássicos, como nas formas selvagens documentadas na literatura de viagem e nos textos de etnografia. Compendiando estas fontes, Frazer nos mostra, através da multiplicidade infinita de suas manifestações, a unidade essencial do espírito humano, expressa na espantosa continuidade dos mesmos arquétipos de pensamento se reiterando ao longo de milênios em povos de toda a Terra. Para além da unidade, da variedade e da continuidade destas expressões etnológicas da mente humana, Frazer pretende nos mostrar, ainda, uma progressão constante de formas rudes, sangrentas e perversas de conduta a formas cada vez mais purificadas e espiritualizadas. Colhe-se, por isso mesmo, em toda a obra um certo otimismo que se explica habitualmente pela cegueira em que vivia a intelectualidade europeia do seu tempo. As barbaridades inenarráveis de então, que ocorriam principalmente no submundo colonial, não tinham nenhum eco ali. Eram tidas como coisas de outras latitudes que diziam respeito a gentes que não eram propriamente humanas. Só a bestialidade nazista acordou o europeu para a ferocidade contida nele próprio. A bruteza — todos aprendemos desde então — não está no passado humano, vencida ou em estertores como queria Frazer. É uma ameaça permanentemente pronta a saltar sobre qualquer sociedade e conflagrá-la em carnificinas hediondas e nos martírios mais perversos.

WH – Para mim, está claro que este comentário de Darcy Ribeiro é uma necessária crítica política de caráter decolonial aos métodos historiográficos ocidentais que, tais como o de Frazer, o mundo acadêmico muitas vezes importa acriticamente para diferentes campos de pesquisa.

WH – Sim, você tem razão. Penso que LW tenderia a concordar com críticas metodológicas decolonizadoras dessa natureza. Entretanto, penso não ser, necessariamente, fazendo críticas de natureza política, sociológica, psicológica ou, nem mesmo, análises ditas críticas do discurso, tais como as desenvolvidas no campo da linguística, que uma atitude

terapêutica tenderia a desconstruir métodos historiográficos colonizadores. Ela tenta decolonizar de uma outra maneira. Ao falar em *associações errôneas* no campo de investigação da Antropologia, a apresentação crítica que fez a socióloga britânica Mary Douglas para a mesma tradução brasileira da obra de Frazer, ela acaba tocando num *aspecto* de alta relevância para investigações de natureza terapêutica, qual seja, o que diz respeito às avaliações e negociações da legitimidade de associações analógicas a comporem uma apresentação panorâmica do problema que se leva ao divã. Penso, entretanto, não ser procedente se falar em *associações errôneas individuais e independentes de jogos de linguagem*. Para LW, atos associativos não são atos mimético-mecânicos que espelhariam “estímulos externos” e os imprimiriam na tábula rasa de uma “mente-clone” do cérebro humano, como acreditava a antiga teoria psicológica da associação mental de cunho empirista.

HW – Você tem razão! Podemos, sim, formar imagens ilusórias com base em associações que estabelecemos entre aspectos de dois ou mais jogos de linguagem e avaliarmos como adequadas ou não certas associações, mas sempre à luz de jogos de linguagem orientados por propósitos normativos, isto é, comunitariamente acordados para funcionarem como padrão de correção de outros jogos de linguagem.

HW – Pois é... Penso que Douglas também se engana em afirmar que o ponto de viragem que teria levado ao advento da atividade científica na história teria ocorrido a partir do momento em que os seres humanos teriam operado um rompimento com a sujeição à percepção de associações errôneas, isto é, de associações posteriormente avaliadas como incorretas. Melhor seria dizer que o caminho que teria levado à ciência teria sido o de avaliação de associações visando a sua adequação na consideração de um determinado problema. E, nesse aspecto, para dar-lhe razão, penso que deveríamos corrigir a afirmação empirista de Frazer de que “*a mente primitiva estava fortuitamente à mercê de associações enganosas*”, dizendo que *humanos de qualquer época e contexto* não são fortuitamente formadores passivos de associações, independentemente de jogos de linguagem que funcionem como padrão de correção. Tanto Frazer quanto Douglas se equivocaram ao falar em “mente primitiva”, como se associações fossem, em termos *behavioristas*, atividades mentais privadas, respostas ou *outputs* psicológicos mentalistas internos a estímulos externos. Equivocam-se também em falar em “caminho que teria levado à ciência” pois, falar nesses termos, já é admitir uma tese evolucionista, etapista e empirista na “explicação” do advento da atividade científica, como se *agir cientificamente* - isto é, testando, verificando, contrastando, refutando, abandonando ou corrigindo, em suma, avaliando modos de agir por associação, por percepção de semelhanças e diferenças - já não fosse um modo de agir comunitariamente praticado desde sempre, em todos os campos de atividade humana. Portanto, agir cientificamente, neste sentido amplo e vitalmente situado, não caracteriza ou identifica tipos específicos de comunidade, quais sejam, comunidades científicas isoladas e especializadas da atualidade ou de

qualquer tempo, senão modos propriamente humanos de agir e co-agir entre si e com os demais seres naturais, em qualquer campo de atividade, para se atingir propósitos especificamente comunitários.

WH – Penso ser a isso que LW estaria se referindo quando censura Frazer por atribuir aos “primitivos”, e não também aos ditos “cientistas” de todas as épocas, a prática mimética da magia, igualmente baseada no estabelecimento de semelhanças e diferenças, bem como em modos de se retirar conclusões do tipo “se p então q”, pois esta é a crença metafísica fundamental compartilhada tanto por humanos supostamente “primitivos” de todas as épocas, quanto por humanos legitimados “cientistas” de todas as épocas. O que LW censura, portanto, é o fato de Frazer não ver também os próprios cientistas como humanos igualmente “primitivos” ou “selvagens” e, por extensão, de não ver também os humanos por ele considerados “primitivos” ou “selvagens” igualmente como cientistas.

HW – *Olhe para isto!* Você chegou a notar a epígrafe que Frazer escolheu para abrir a sua obra?

TM⁶¹ – O lago ainda vítreo dorme assombrado / sob as sombras das árvores de Aricia. / Sob as quais o sacerdote reina apavorado. / Pois ele que matou a quem lhe antecedia / será também morto, é preciso dizê-lo, / por quem irá sucedê-lo.

HW⁶² – São versos do ensaísta e historiador britânico Thomas Babington Macaulay (1800-1859) que me levam a estabelecer uma conexão entre a obra dele e a de Frazer, e a ver, em ambas, uma *orientação whig* ou *historicista* no modo de se conceber, investigar e produzir narrativas historiográficas. É claro que Frazer não elegeu tais versos casualmente. Como epígrafe de abertura de sua obra, eles constituem uma espécie de *chave analógico-metonímica* de acesso ao *dogma metodológico* que orienta toda *narrativa historiográfica whig*, da qual a obra *The History of England*⁶³ de Macaulay constitui um exemplo paradigmático. A *História da Inglaterra* de Macaulay, tal como a historiografia antropológica de Frazer, foi escrita em estilo literário e foi muito admirada em seu tempo, e mesmo após a orientação historicista ter sofrido severas críticas no mundo acadêmico. Uma *historiografia whig* é uma abordagem historiográfica – frequentemente da constituição de um estado nacional na história – que apresenta o passado como uma progressão inevitável em direção a um futuro luminoso, feliz e não obscurantista. São narrativas historicistas, científicas, nacionalistas, políticas, progressivistas, evolutivas e teleológicas que, na maior parte das vezes, identificam a nação por vir como um estado democrático constitucional liberal ou monárquico-constitucional. No caso da *História da Inglaterra* de Macaulay, a perspectiva whig o leva a ver a Grã-Bretanha como o limite teleológico modelar de nação civilizada de modo que o campo geopolítico global das nações é dividido entre, por um lado, nações mais ou menos civilizadas, dependendo do quão próximas elas estejam do modelo

britânico de organização social e política e, por outro lado, em nações vistas como “bárbaras” ou “primitivas”. Por sua vez, as *historiografias whigs das ciências* são abordagens em que os conflitos e as experiências fracassadas são intencionalmente ignoradas, o que as tornam abordagens racionalizadas, destiladas exclusivamente das teorias científicas bem sucedidas. *Olhe para isto!* É uma afirmação de Macaulay relativa à educação na Índia, na época, ainda colônia britânica:

TM⁶⁴ – “Creio não ser exagero dizer que todas as informações históricas coletadas de todos os livros escritos na língua sânscrita são menos valiosas do que as encontradas na abreviação mais insignificante usada em escolas preparatórias na Inglaterra”.

WH – Seria preciso, então, questionar radicalmente as imagens historicistas das formas humanas de vida, uma vez que todas elas – sejam ditas historicistas genéticas, metafísicas, tradicionalistas, metódicas ou éticas – se constituíram como produto do expansionismo imperialista-colonizador europeu e, portanto, em nome, glória e louvor desse empreendimento. Primeiro, porque todas as narrativas historiográficas historicistas produziram imagens totalizantes, universais, teleológicas, progressivas, lineares, etapistas, racionalizadas, deterministas e civilizatórias da história. E também – e sobretudo –, porque as narrativas historicistas se mostraram historiografias de mão única, em que a imagem de uma civilização imperialista, expansionista, predatória, concorrencial, cientificista, patriarcal, tradicionalista, racista, misógina, homofóbica é teleologicamente projetada como padrão civilizatório ideal e, portanto, como critério de julgamento ético-político de todas as formas de vida. São narrativas historiográficas baseadas na gramática bélico-civilizatória do liberalismo meritocrático. Foram tais narrativas que produziram o *eurocentrismo* – a versão eurocêntrica da modernidade – como perspectiva hegemônica de conhecimento e suas duas imagens ilusórias fundacionais: a imagem da história da civilização humana que culmina na Europa; a imagem da divisão binária e maniqueísta do mundo entre Europa e não-Europa, Ocidente e Oriente, com todas as diferenças transformadas em desigualmente decorrentes dessa divisão, que têm como eixo gerador o conceito ideológico de raça. Essas duas imagens podem ser reconhecidas, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo⁶⁵. Penso que qualquer desconstrução do discurso historiográfico colonialista deveria necessariamente passar pela desconstrução de imagens historicistas da história, dado terem sido os historicismos que constituíram a história como um domínio especializado do saber, da investigação científica e como uma disciplina escolar.

HW – Penso ser importante ressaltar também que as historiografias whig e, mais amplamente, todas as historiografias historicistas como a de Frazer se orientam pela crença cientificista da lei dos três estados⁶⁶ de Comte. Essa lei pressupõe que tanto um ser humano, na sua história individual, quanto as sociedades humanas, em suas histórias coletivas,

tendem a passar pelos mesmos estados epistêmico-metodológicos em relação ao modo sequencial evolutivo e linear de explicar e de se lidar com os fenômenos naturais, quais sejam: o estado teológico, o estado metafísico e o estado positivo ou científico. No estado teológico, as explicações tendem a ser especulativas, isto é, explicações que tendem a recorrer a divindades sobrenaturais, não estando, portanto, baseadas em experimentações e evidências empíricas; no estado metafísico, as explicações tendem a ser lógico-argumentativas, abstratas e causais, mas igualmente alheias a experimentações; no estado positivo, as explicações meramente argumentativas tendem a ser confrontadas com a observação, com a experimentação com o propósito de inferir as leis que governam os fenômenos⁶⁷.

WH⁶⁸ – O pressuposto comum subjacente a todas as narrativas historiográficas historicistas tem a sua expressão na denominada lei biogenética de Haeckel. Segundo essa lei, todas as formas humanas ou não humanas de vida, em um dado momento temporal, poderiam ser vistas como o resultado de suas configurações temporalmente antecedentes. Extensões metafóricas dessa crença naturalista produzida com base em estudos de morfogênese acabaram estimulando a produção de incontáveis teorias evolutivas, evolucionistas ou desenvolvimentistas – lineares, cíclicas ou dialéticas – em todos os campos de atividade científica: na física, na biologia, na história, na antropologia, na linguística, na psicologia e também, é claro, no terreno das pedagogias ditas científicas. “No campo da pedagogia, essa febre evolucionista-etapista colonizadora transfigurou a criança em infante, bem como, em infância, não só o período temporal de imaturidade biológica para procriar e assegurar a continuidade da espécie, mas também, o período cultural a ele correspondente, agora transfigurado em período temporal de incapacidade generalizada e/ou de preparo para a aquisição de capacidades por vir”⁶⁹. A partir do final do século 19, essas extensões metafóricas ilegítimas da igualmente controversa lei biogenética de Haeckel acabaram também definindo políticas organizacionais e curriculares para os sistemas nacionais de educação escolar em quase todo o mundo.

WH⁷⁰ – Todos os modos historicistas produtores de infantes e de infâncias colonizam ou porque produzem crianças infantes originariamente corrompidas ou defeituosas, mas cuja pureza pode ser resgatada através de uma educação colonizadora retificadora, ou porque produzem crianças infantes incompletas, parcialmente puras, mas que tendem a uma pureza a ser arduamente conquistada através de uma educação igualmente colonizadora que, no limite, aspira ao ideal de complementação dessa pureza parcialmente pura.

HW – Além disso, ao eleger os versos de Macaulay como epígrafe da sua obra, Frazer orienta a sua narrativa historiográfico-antropológica com base na crença *historicista providencialista* de ser o deus cristão protestante o verdadeiro protagonista da história humana.

WH – Sem dúvida!

HW – Depois de tudo o que dissemos, eu agora consigo significar de uma outra maneira a seguinte passagem da crítica terapêutica que LW faz a Frazer:

LW⁷¹ – “Que estreiteza da vida mental da parte de Frazer! E que impossibilidade de conceber uma outra vida diferente da inglesa do seu tempo! Frazer não consegue pensar em nenhum sacerdote que não seja, fundamentalmente, um pároco inglês do nosso tempo, com toda a sua estupidez e debilidade. [...] A apresentação que faz Frazer das concepções mágicas e religiosas dos seres humanos é insatisfatória: ela faz com que essas concepções apareçam como erros. Estava, então, Agostinho errado quando invocava a Deus em cada página da *Confissões*? E se ele não estava errado, então, quem estava, poder-se-ia dizer, era o santo budista – ou outro qualquer – cuja religião expressa concepções completamente diferentes. Mas nenhum deles estava errado. Exceto quando afirmava uma teoria”.

HW – Penso que esta crítica de LW recai sobre o *pressuposto cientificista* que orienta a *narrativa historiográfico-antropológica whig* de Frazer. Tal pressuposto o leva a construir uma *falsa imagem* da prática de sucessão do sacerdócio de Nemi. Para LW, esta *falsa imagem* se produz através de um *mecanismo ilegítimo de ‘cientificização’* de uma *prática dogmático-religiosa* e, portanto, de uma *prática de natureza simbólico-ritualística*, em uma *hipótese científica* aberta à verificação ou refutação empíricas e a *explicações racionais*, dado que, sob a perspectiva Comteana, explicações historiográfico-antropológicas – como quaisquer outras de natureza científica – *devem* participar do *estágio positivo final* de um processo epistemológico-explicativo evolutivo, linear e universal que vê a observação, a experimentação e a produção de leis reguladoras dos *factos naturais ou sociais* como critérios últimos e definitivos de validação das explicações científicas. A objeção que faz LW ao *desejo frazeriano* de *explicar cientificamente uma prática dogmático-religiosa* e, portanto, *metafísica*, é da *mesma natureza* que a objeção feita ao *desejo inverso* de *explicar dogmaticamente*, isto é, *através de teorias metafísicas*, uma hipótese científica para a qual, portanto, é possível acumular um conjunto de evidências empíricas que a reforcem ou que a refutem. É por isso que, para LW, não há nada de errado com Agostinho, com Buda ou com qualquer outra *prática dogmática de caráter religioso ou mágico*, a não ser quando se manifesta e se leva adiante o desejo de *teorizá-las*, de *explicá-las cientificamente*, isto é, quando se tenta *assentar a fé na razão*, *racionalizar* ou *explicar racionalmente a fé*, como o fizeram, por exemplo, as inúmeras ‘provas científicas’ da existência de Deus ao longo da história da filosofia e da religião. Ou então, quando ao cientista se manifesta o *desejo oposto de assentar a razão na fé*, isto é, de *transcendentalizar a razão*, de *explicar o fenômeno ou problema sob investigação empírica* com base em teorias metafísicas, transcendentais, inacessíveis,

elas próprias, ao controle observacional ou experimental-perceptual. E é aí que se manifesta o *erro de Frazer*, segundo LW.

WH – Por um lado, é uma característica saliente da crítica terapêutica de LW identificar e considerar *errônea* a atitude de Frazer de desejar explicar cientificamente o que não pode ser cientificamente explicado, isto é, a *atitude de Frazer de tentar racionalizar o dogma*. Por outro lado, ao acusar de *errônea* a *invisibilidade* do *olhar* de Frazer para a natureza simbólica das práticas mágicas e religiosas, LW também nos leva a ver como legítima a atitude terapêutica de *explicar o desejo de Frazer de explicar o que não pode ser explicado cientificamente*, ao *explicar* a imperiosidade de tal desejo pela sua *invisibilidade em relação à natureza simbólica das práticas mágicas e religiosas*. O *desejo de explicar uma prática é explicitamente condenado, não o sendo, porém, o desejo de explicar esse desejo de explicar*. Estaríamos, então, diante, de *dois tipos diferentes de explicação*, isto é, de *dois usos diferentes da palavra “explicação”* – um ilegítimo e outro legítimo - acionados por LW em sua crítica a Frazer, ou então, seria mais pertinente dizer ser igualmente criticável o desejo de LW de mostrar ao leitor o que teria levado Frazer a prender-se a uma *imagem distorcida ou falsa* das regras gramaticais das práticas mágicas e religiosas, vendo-as não como crenças orientadoras da realização de práticas simbólicas, mas sim, como *hipóteses* acerca de fenômenos naturais a serem confrontadas com a experiência?

HW – É preciso ter presente que o argumento de LW contra Frazer *não é da mesma natureza* que o argumento de Frazer contra as práticas mágicas e religiosas. O argumento positivista-cientificista de Frazer contra as práticas mágicas e religiosas e, a rigor, contra todas as demais práticas dogmáticas ou metafísicas, é o de que, por não estarem elas pautadas nos padrões de cientificidade de não poderem ser empiricamente constatáveis ou refutáveis, elas deveriam ser vistas como primitivas, bárbaras, ingênuas, infantis, irracionais etc. e, portanto, eticamente condenáveis. Já o argumento de LW contra Frazer é o de que o argumento de Frazer contra as práticas mágicas e religiosas é *autorreflexivo*, isto é, aplica-se ao próprio argumento de Frazer, desconstruindo-o, de modo que o argumento anti-mágico, anti-religioso e anti-metafísico de Frazer é, ele próprio, mágico, religioso e metafísico. Assim, o *erro de Frazer* foi *não ter visto* que também o *pressuposto gramatical whig* que orienta a sua investigação antropológico-historiográfica é, ele próprio, uma crença ou um dogma de natureza metodológica que compromete a cientificidade da sua própria investigação. E é para evitar deixar-se seduzir pelo mesmo feitiço que a linguagem preparou a Frazer, que LW inicia a sua crítica a Frazer com a seguinte *observação autoterapêutica*:

LW⁷² – “Creio agora que seria correto iniciar um livro com observações sobre a metafísica como uma espécie de magia. Ao fazê-lo, no entanto, eu não poderia falar nem a favor da magia e nem fazer troça dela. A profundidade da magia teria que ser mantida. – Sim, pois a eliminação da

magia teria aqui o caráter de própria magia. [...] Deve-se começar pelo erro e convertê-lo à verdade”.

WH – Acho este seu esclarecimento convincente. Com base nele, não seria legítimo dizer que LW “explica” – e, muito menos, que “explica cientificamente” – o desejo cientificista de Frazer no mesmo sentido em que Frazer deseja *explicar* – e, mais do que isso, *explicar cientificamente* – as práticas mágicas e religiosas. LW não transforma o dogma que orienta a historiografia antropológica *whig* de Frazer em uma hipótese a ser comprovada ou refutada empiricamente. O que ele faz é acusar um *paradoxo* e, portanto, um *erro lógico* no pressuposto positivista-cientificista que orienta a investigação de Frazer e, por extensão, toda investigação historiográfica historicista. Trata-se do *paradoxo do mentiroso*, cuja formulação mais concisa se expressa na proposição “Minto”. Pois, se suponho ser esta minha afirmação verdadeira, então, eu estou mentindo e, portanto, a afirmação de que minto é falsa; por outro lado, se suponho que ela é falsa, então, eu estou dizendo a verdade e, portanto, a afirmação de que minto é verdadeira.

HW – É isso mesmo! E então, o argumento de LW contra Frazer é tão somente um *esclarecimento do feitiço linguageiro* que nos leva ao desejo de transformar crenças ou dogmas que orientam as práticas religiosas e mágicas em hipóteses científicas. Tal *feitiço* não é senão o do *poder performativo de uma imagem cientificista* dos problemas que são submetidos à investigação, imagem esta que, de tanto ser repetida em nossos jogos de linguagem, adquire um poder hegemônico que acaba aprisionando os nossos modos de ver, falar, interpretar e agir: poder do discurso, diria Foucault.

WH – Fica assim esclarecido - bem como ilustrado através da sua aplicação ao pressuposto positivista que orienta a historiografia *whig* de Frazer - o aforismo IF-115 de LW relativo ao poder que as imagens ilusórias têm de nos aprisionar. É tal *mecanismo de poder iterativo* de nossos jogos de linguagem que, segundo LW, nos levaria a produzir “falsas imagens” ou “imagens ilusórias” dos problemas que investigamos ou com os quais nos ocupamos, bem como a agir ou reagir dogmaticamente, irracionalmente, preconceituosamente ou mesmo violentamente a tudo aquilo que nos é estranho, estrangeiro, que nos causa estranhamento e nos desestabiliza.

HW – Você não acha surpreendente constatar que esta crítica terapêutica de LW a Frazer ‘antecipou’ em quase 30 anos a *tese anti-historicista, anti-whig* e, portanto, *anti-Frazer*, em favor da qual argumentou o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss no seu livro *As relações elementares do parentesco*⁷³?

CLS⁷⁴ – “Pensadores como Freud, Blondel, Piaget e Jung, entre outros, se deixaram seduzir pela *imagem ilusionista arcaica* de se querer ver nas sociedades primitivas uma imagem aproximada de uma mais ou

menos metafórica infância da humanidade, cujos estágios principais seriam reproduzidos também, por sua parte no plano individual, pelo desenvolvimento intelectual da criança. Porém, a cultura mais primitiva é sempre uma cultura adulta e, por isso mesmo, incompatível com as manifestações infantis que se podem observar na mais evoluída civilização”.

WH – Apesar do avanço tecnológico sem precedentes, sobretudo nos campos da Informação e da Comunicação, o que ainda prevalece e acentua-se é a desigualdade social e econômica entre as diferentes nações e no interior de uma mesma nação. A Educação escolar global do século XXI ainda mantém, incólumes, o ideário e as características estruturais e organizacionais herdadas dos debates que se sucederam, após a revolução francesa, acerca da organização dos sistemas nacionais públicos de escolarização moderna. A constituição jurídica da maior parte dos Estados nacionais modernos se deu com base na matriz organizacional político-ideológica do liberalismo meritocrático. O neoliberalismo, mesmo sendo uma religião imperialista, fundamentalista, secular e belicista, se supõe neutro, imparcial, apartidário, laico e irreligioso, como afirmou o filósofo e ativista político britânico Rupert Read:

RR⁷⁵ – “Existe pelo menos uma religião que não pode ser defendida, qual seja, o próprio liberalismo político. Na verdade, ao insistir em sua própria prioridade, o liberalismo político é um fundamentalismo “secular”. Seu caráter pseudo-irreligioso oculta seu alcance absolutamente imperial, sua (re)concepção abrangente da totalidade da vida humana [...]. A reivindicação liberalista de neutralidade, que fez com que a filosofia política liberal parecesse a única alternativa disponível no mundo acadêmico contemporâneo de língua inglesa, é uma farsa ideológica que oculta a sua ambição, hoje totalmente globalizada, pelo domínio político e espiritual. Sendo assim, eu rejeito – provavelmente por uma questão de convicção religiosa – o liberalismo como algo profundamente perigoso e autocontraditório”.

WH – Foi esse ideário positivista liberal, sempre renovado, assumindo novas roupagens, que orientou a constituição de todos os sistemas nacionais de educação escolar a partir do século XIX. Até hoje, a mais dogmática e duradoura matriz organizacional de cunho cientificista produzida pelo positivismo Comteano - e que selou globalmente o destino dos sistemas nacionais de educação pública - fascina os reformadores de currículos orientados para a realização de uma avassaladora doutrinação de massas. Ela se tornou universal e conseguiu sobreviver a duas guerras mundiais e quase nenhuma modificação sofreu até mesmo em estados republicanos ditos socialistas ou comunistas. Após a segunda guerra mundial, a educação escolar passou a ser mais enfaticamente vista como condição para o desenvolvimento social e econômico de uma nação, para o exercício pleno da cidadania e para a equalização social e econômica dos indivíduos pertencentes a uma mesma nação. Os países americanos que passaram pela experiência traumática da co-

lonização também adotaram acriticamente tal modelo de escolarização, mesmo após a conquista da independência política das colônias.

HW – Tal como a estrutura narrativa historiográfico-literária-whig da obra monumental de Frazer costura o seu sentido orientando-se pela bússola civilizatória europeia da caravela bélica, imperialista, mercantilista, neocolonialista, escravagista, capitalista, classista e predatória, a imagem de escola – disciplinar, cientificista, hierárquica, etapista, progressiva, neoliberal, mercadológica, concorrencial, seletiva, meritocrática, propedêutica, patriarcal, racista, misógina, homofóbica e, portanto, excludente e anti-democrática - que nos foi globalmente imposta pela ordem colonial não mais se sustenta no mundo contemporâneo.

WH⁷⁶ – “Procuo alcançar-te / com palavras / com palavras / conhecer-te / como quem / com uma lanterna e um mapa / crê empreender a descoberta do mundo / levanto-me / estou sozinha no escuro / com os dois pés no cimento frio / (onde estás no que escrevi?)”.

HW – Após a demolição terapêutica da narrativa civilizatória whig-colonizadora de Frazer, LW logo percebeu e reprovou a base ética da imagem de civilização que ela promovia e, por extensão, da imagem de escola que se propunha a preparar crianças e jovens para um tal tipo de forma de vida.

LW⁷⁷ – “Este livro foi escrito para pessoas que têm afinidade com o seu espírito. Este espírito é bem diferente daquele que informa a vasta corrente da civilização europeia e americana de que todos somos parte. Aquele espírito tem expressão num movimento para adiante, em construir estruturas sempre mais amplas e mais complicadas; o outro consiste em lutar por clareza e perspicuidade em toda e qualquer estrutura. O primeiro tenta entender o mundo por meio de sua periferia – em sua variedade; o segundo, em seu centro – em sua natureza. E, portanto, o primeiro acrescenta uma construção à outra, avançando para a frente e para o alto, por assim dizer, de uma etapa para a seguinte, ao passo que o outro permanece onde está e o que tenta entender é sempre a mesma coisa”.

WH⁷⁸ – “Refletido na poça / do pátio / o arranha-céu cresce / para baixo / as pombas – quatro - / voam no céu seco / até que uma delas pousa / na poça / desfazendo a imagem / dos seus tantos andares / o arranha-céu / agora tem metade”.

LW⁷⁹ – “Cada uma das frases que escrevo procura exprimir tudo, isto é, a mesma coisa repetidas vezes; é como se elas fossem simplesmente visões de um mesmo objeto, obtidas de ângulos diferentes. Poderia dizer: se o lugar a que pretendo chegar só se pudesse alcançar por meio de uma escada, desistiria de tentar lá chegar. Pois o lugar a que de fato tenho de chegar é um lugar em que já me devo encontrar. Tudo aquilo que se pode alcançar com uma escada não me interessa”.

HW – *Olhe para isto!* É só uma imagem da escola decolonial que virá...

WH – Você está brincando, não é? Não vejo nada!

HW – Então... tente outra vez!

Recebido em 02 de junho de 2020
Aprovado em 23 de agosto de 2020

Notas

- 1 (LW, IF-144).
- 2 Trata-se da obra do antropólogo escocês James George Frazer (1966), intitulada *O ramo de ouro*, cuja versão original em inglês *The Golden Bough*, foi publicada inicialmente em dois volumes, no ano de 1890, e o seu décimo terceiro volume, em 1935. É tida como uma das obras fundamentais da antropologia por reunir uma enorme diversidade de mitos, lendas e relatos de magia e religião de diferentes povos do mundo, ainda que Frazer nunca tivesse feito pesquisa de campo e fosse visto como um antropólogo de gabinete.
- 3 Rompendo com o desejo de se apreender a essência da linguagem, LW (IF-7) inventa a expressão *jogos de linguagem* para se referir aos ilimitados *usos praxiológico-corporais* que fazemos dos signos de qualquer tipo de linguagem no contexto de uma atividade que se realiza em uma forma de vida. Um jogo de linguagem é então visto como corpos humanos em (inter)ação simbólica com outros humanos ou demais seres naturais.
- 4 O teorema *dito de* Pitágoras – mas que o historiador moçambicano da matemática Paulus Gerdes (1952-2014), em um livro criativo e de forte apelo visual intitulado *Pitágoras africano* (Gerdes, 2011), afirma já ser conhecido pelos povos africanos e asiáticos muito tempo antes dos gregos e, portanto, de Pitágoras - pode ser geometricamente enunciado assim: “Num triângulo retângulo qualquer, a área do quadrado construído sobre a hipotenusa é igual à soma das áreas dos quadrados construídos sobre os catetos”. A última proposição do Livro I dos *Elementos* de Euclides – obra escrita no século III a.C., em Alexandria, quando o Egito havia se transformado numa colônia grega - é uma *demonstração lógico-retórica* desse teorema que, intencionalmente, se recusa a dar crédito a qualquer apelo visual na prova de uma verdade matemática.
- 5 Aforismo do escritor português José Saramago extraído do seu livro *Ensaio sobre a cegueira* (Saramago, 1995).

- 6 (Wittgenstein, IF-115, itálicos nossos).
- 7 In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4123/mapa-de-lopo-homem-ii>>. Acesso em: 03/08/2020. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7. Pintura a óleo sobre madeira e linha de sutura intitulada “MAPA de Lopo Homem II” - pertencente à série *Terra incógnita*, iniciada em 1992 - da artista plástica brasileira Adriana Varejão.
- 8 É importante distinguir aqui pelo menos três usos frequentes da palavra *interpretação* pelo discurso filosófico para os quais Sontag (1966, p. 4-7) nos chama a atenção condenando dois deles: “O que Sontag condena no projeto hermenêutico-interpretativo é tanto o uso por ela denominado *moderno* que tal projeto faz do termo *interpretação* - ao entendê-lo como sinônimo de *desvelamento* de um *suposto significado único* (fiel, verdadeiro, essencial, inalienável, original) que estaria oculto no mundo privado do pensamento não verbalizado - , quanto o uso por ela denominado *antigo* que tal projeto faz do termo *interpretação*, entendendo-o como sinônimo de produção de *ressignificações*, de *significações alternativas* ou de *versões* para esse suposto significado privado essencial. Com base nessa distinção, é importante observar que tanto o modo moderno quanto o antigo podem ser vistos como *formas de explicação*, no sentido em que LW mobiliza esta última palavra em suas *Observações sobre o Ramo de Ouro de Frazer*, dado que eles são vistos como estratégias linguísticas de caráter retórico-argumentativo acionadas pelo leitor para inferir significados não manifestos num jogo de linguagem, mas que são vistos por ele como ocultos nesse jogo, com base em significados de fato manifestos nesse mesmo jogo. Diz LW em IF-126: “[...] *Pois o que porventura estiver oculto, não nos interessa*”. Desse modo, em ambos os casos, a interpretação, para Sontag, aparece como um modo particular de explicação no sentido de Wittgenstein, uma vez que o intérprete de fato acredita que o novo significado que ele vê como oculto ou não manifesto na obra interpretada seria o verdadeiro significado – ou uma tradução adequada do verdadeiro significado - intencionalmente atribuído à obra por parte de seu produtor. Na verdade, porém, esse novo significado não é senão uma *ressignificação*, uma *inferência* do intérprete, uma *explicação dos significados manifestos* na obra. Na sequência IF-201-206, LW mobiliza a palavra *interpretação* de um modo análogo àquele considerado legítimo por Sontag, qual seja, como um *jogo de esclarecimento de usos*, isto é, um *jogo de tradução de um jogo de linguagem por outro*” (Miguel, 2016a, 318-320; 503-504): “Assim demonstramos que há uma apreensão da regra *que não é uma interpretação*, mas que se manifesta naquilo que chamamos de “seguir a regra” ou “infringir-la”, segundo o caso de sua aplicação. Eis, portanto, porque há uma tendência a se dizer: toda ação que procede segundo a regra é uma interpretação. Mas só deveríamos chamar de “interpretação” a substituição de uma expressão da regra por outra. [...] A maneira compartilhada de agir dos seres humanos é o sistema de referência por meio do qual *interpretamos* uma língua que nos é estranha” (LW, IF-201-206).
- 9 É este o *ponto de vista* que Jacques Derrida defende no seu texto *Memórias de Cego: o auto-retrato e outras ruínas* (2010): “Segundo o filósofo, haveria em todo *ponto de vista (point de vue)* uma espécie de *vista nenhuma (point de vue)*, um *invisível constituinte de toda visão*. A expressão francesa usada por Derrida *point de vue*, já possui, nela mesma, essa *dupla possibilidade de leitura, indecível*, que tanto se pode entender como um ponto de vista, *uma perspectiva*, quanto como uma *falta de visão, um nada a ver*. Desse modo, entre os desenhos e as palavras, Derrida vai apresentando suas hipóteses de trabalho: para ele, o

desenho tem algo a ver com a cegueira, hipótese que ele chama de “abocular”, *sem os olhos*. Nela “há que entender isto: o cego pode ser um vidente, tem por vezes vocação de um visionário”, em outras palavras, todo desenhador seria um cego visionário na medida em que dá a ver a partir do que não vê, a partir de uma falta de modelo que nunca está plenamente presente diante de seus olhos. Para completar esta hipótese abocular, Derrida lança uma segunda que chama de “auto-retrato” do desenho, afirmando que “um *desenho de cego* é um *desenho de cego*”, ou seja, que um desenho que tematiza a cegueira é sempre um desenho feito por um cego, revelando, assim, o que seria a condição de todo desenho. [...] Reconhecendo o *caráter espectral da visão*, toda *inscrição* parece querer dar graças a esse dom e ao mesmo tempo à sua falha. *A escrita, o registro do traço* aparece como que para agradecer à possibilidade do olhar, reconhecendo, ao mesmo tempo, sua fragilidade. Neste *ponto cego*, a *impossibilidade da visão se apresenta como a própria possibilidade da escrita, do traço, do registro*. Se as coisas realmente aparecessem, plenamente presentificadas, não seria preciso representá-las, registrar a memória delas. Elas seriam seu próprio registro, seu próprio arquivo e não permitiriam seu desdobramento no traço. O traço denuncia, então, o *caráter espectral de toda presença*, ele é o registro da *impropriedade de toda presença*, mostrando, portanto, como o que deixa marca, o que inscreve, nunca é exatamente a coisa como tal, mas *um certo espectro, nem presença nem ausência*, que exige registro, memória e invenção. [...] *A desconstrução da plenitude do olhar não pretende eleger um outro sentido mais adequado para substituir os olhos na aventura do pensamento*, mas sim, mostrar a necessidade de *suplementariedade dos sentidos* e a *falta de uma orientação precisa, segura, neste percurso*” (Freire, p. 187-188; p. 189; p. 192, *itálicos nossos*).

10 HW está se referindo ao final do §133 das IF: “Não há um método de filosofia, se bem que há métodos, como que diferentes terapias” (LW, s/d, IF-133). Peters (2008, p.103) vê nessa diversidade “uma revelação, uma educação e uma espécie de aprendizagem que nos ensina a substituir pseudo-problemas por problemas reais, a focalizar quadros de referência e a desconstruir a imagem que nos mantém cativos”.

11 É este o ponto de vista que Pleasants (1999) defende, daí a sua crítica a pensadores contemporâneos como Giddens, Habermas e Bhaskar que, segundo ele, tentaram estabelecer *teorias* sociais ou políticas fundamentadas em LW, o que contrastaria com a sua própria atitude radicalmente anti-teórica: “*É inteiramente de acordo com a filosofia de LW que esses assuntos [políticos, sociais, morais etc.] não deveriam ser abordados filosoficamente - o que não significa que ele não pensasse que a deliberação sobre eles não poderia ser melhorada superando certas confusões profundamente arraigadas sobre o que é a filosofia e o que é esperado que ela faça. A filosofia de LW, então, não tem nenhuma conexão particular com questões sociais e políticas*” (Pleasants, 1999, p. 1).

12 *Desobediência epistêmica* é um conceito cunhado por Walter Mignolo (2008) para expressar a luta contra o enfeitiçamento pela linguagem, num sentido wittgensteiniano, pois tal luta revelaria as nuances e configurações de poder e colonialidade entretecidas nos conhecimentos muitas vezes tomados como neutros em discursos hegemonicamente produzidos e naturalizados. Tanto para LW (2009) quanto para Mignolo (2008), a pesquisa acadêmica deve procurar dissolver as imagens ilusórias que nos enfeitiçam. Ainda que por vias diferentes, eles nos convidam a desconfiar de nossas certezas mais incontestáveis, forjadas por uma determinada estética de pensamento, por um tipo de racionalidade, desafiando-nos a estampar as feridas colonialistas da *Abya*

Yala, com o propósito de se criar imagens de um outros mundos possíveis nos quais possam diferentes *formas de vida* possam coexistir.

13 Estamos aqui nos referindo a algumas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Indisciplinar de Pesquisa *Educação, Linguagem e Práticas Culturais* – PHALA -, alocado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e que podem se acessados em: <https://www.phala.fe.unicamp.br/>

14 WH se refere aqui, em um tom bem humorado, a uma passagem da Parte II das *Investigações filosóficas* (1999, p. 178), na qual LW busca ilustrar o que chama de *visão de aspectos*.

15 Para Almeida (LW, 2007, p. 53), “As relações que LW mantém com o pensamento de Freud, como atestaram vários estudiosos, são marcadamente ambíguas: existe, por um lado, uma crítica acerca do caráter pseudocientífico com que a psicanálise apresenta supostas “descobertas empíricas”, e do fascínio exercido por este modo de proceder; mas há, por outro lado, evidência de sua admiração pelo efeito dissolvente do uso de metáforas e interpretações, chegando mesmo LW a incorporar essa estratégia ao seu próprio método de investigação lógica dos conceitos filosóficos”.

16 HW se refere ao modo meticuloso com que o poeta alemão Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), no seu livro *Metamorfose das plantas*, descreve o processo contínuo de transformação das plantas (Miguel, 2015c, p. 227); (Miguel, 2016a, p. 533).

17 Na Nota 130 ao §420 das IF, Almeida nos chama a atenção para o *aspecto socio-cultural* do *ver como* de LW, descartando corretamente qualquer tentativa de redução interpretativa de cunho empírico-perceptual ou psicológico-cognitivo da *visão de aspectos* característica da atitude terapêutica de LW: “O trecho [IF-420] aparentemente mostra que essa situação inusitada [a de imaginar que as pessoas são autômatos] é também possível. Bastaria propiciar as condições para que uma mentalidade assim se tornasse possível. Tal *conjunto de atitudes, crenças, sentimentos, hábitos e disposições morais* que podemos chamar, em geral, de “mentalidade”, parece ser o que LW aponta como um “ver como”. Tudo isso se joga no plano das atitudes, de uma maneira de proceder, de uma orientação em geral *no interior de um contexto social, e não no plano cognitivo* em que podemos decidir pela correção de um sentença em virtude somente da sua verdade. A menção à suástica no ano de 1944 [...] não é, portanto, uma casualidade neste ponto das IF. As IF são, efetivamente e tal como o TLP, um livro de guerra” (Almeida, in LW, s/d, p. 334).

18 Suprimir o “s” do adjetivo mais usual *descolonial*, não é promover um anglicismo. Ao contrário, como diz (Walsh, 2009), é marcar uma distinção com o significado do prefixo *des*, em espanhol. Não se trata de desfazer ou reverter o colonialismo, isto é, passar de um momento colonial a outro não colonial. A intenção é provocar um posicionamento - uma postura e atitude contínua - de transgressão, intervenção e incidência sobre os problemas latino-americanos, para possibilitar novos horizontes políticos, éticos, econômicos e sociais, em diálogo com a produção de conhecimento. O *decolonial* denota, então, um caminho de luta, de *desconstrução* no sentido derridiano, ou de *desenfeitamento* wittgensteiniano.

19 (LW, IF-103).

20 (LW, IF-103, *itálicos nossos*).

21 (Nietzsche, 2008, § 539).

22 (Miguel, 2015b); (Miguel, 2018a).

23 (LW, IF-107).

24 Reproduzimos a seguir o comentário feito pelo tradutor João J.R.L. Almeida ao aforismo IF-103, para esclarecer a sua tradução da *expressão idiomática auf etwas kommen*, na língua alemã, pela palavra *ideal*, na língua brasileira: “*auf etwas kommen*” (“ter a ideia de”), intraduzível de maneira literal, repete, de maneira sugestiva, a palavra “pensamento”. Literalmente [o enunciado “o ideal, no nosso pensamento, fixa-se imutavelmente”] seria: *não chegamos ao pensamento de removê-lo*” (Almeida, in LW, s/d, Nota 56, p. 320). Embora não estejamos sugerindo uma forma alternativa de tradução da expressão “*auf etwas kommen*”, pensamos não ser arbitrário significá-la como *um tipo de “como se”* ou de “*ficção*”, uma *ficção ilusória* ou *falsa*: “O ideal [um *como se ficcional ilusório* ou *falso*] no nosso pensamento, fixa-se imutavelmente”. Este nosso modo de significar esta expressão idiomática, vendo-a como um *aspecto inalienável* – porém linguageiro, cultural e retificável - de nossos processos de significação e, por extensão, como uma *característica* da atitude terapêutica de LW, se mostra também consonante tanto com o parágrafo IF-104, quanto com o comentário que Almeida faz a este parágrafo: “Mas, sobretudo, na medida em que o contexto diz “predica-se da coisa o que está no modo de apresentação”, a maneira como Faraday apresenta a mesma e única água em diferentes modos e lugares chama a atenção de LW provavelmente porque, para ele, este é um claro exemplo de um modo de apresentação morfológico, panorâmico ou fisiognômico” (Almeida, in LW, s/d, Nota 57, p. 320). De fato, quando LW diz “predica-se da coisa o que está no modo de apresentação”, pensamos que ele diz que as *imagens adequadas* – isto é, as verossimilhanças, as *semelhanças de família*, os *atos não idealizados de ficcionalização* - do que quer quer seja que se leve à terapia, devem participar de seu modo terapêutico de *apresentação panorâmica* – ou *morfológica*, ou *fisiognômica*, como prefere adjetivá-la Almeida. Esta consonância se mostra também no esclarecedor comentário que faz Almeida ao parágrafo IF-568 acerca da relação que LW estabelece entre *fisiognomia* e *significado*: “No caso da relação entre significado e “fisiognomia”, palavra que procurei deixar na mesma formulação de uma antiga forma de estudo que tentava desvendar o caráter de uma pessoa pelas suas expressões faciais, remete a uma inter-relação, presente ao longo de toda a obra de LW, entre *significação*, *visão de aspecto*, *fisiognomia* e *expressão*” (Almeida, in LW, s/d, Nota 160, p. 338, *itálicos nossos*).

25 (Ginzburg, 2007).

26 (Peters, 1999, p. 44).

27 (LW, 2000, p. 92/1947 *itálicos nossos*).

28 (LW, 2000, p. 61/1940).

29 Conforme (Glock, 1998, p. 375).

30 (LW, IF-90).

31 (LW, IF-203).

32 (LW, IF-66).

33 (LW, 2000, p. 92/1947).

34 (LW, 2000, p. 94/1947).

35 (LW, 2000, p. 27/1931).

36 (LW, 2000, p. 65/1941).

37 (Grosfoguel, 2008, p. 120-130).

38 O sociólogo argentino Enrique Dussel (1993) mostra como, com advento do *mito da modernidade*, o poder se articulou com o saber e com o ser através da experiência exploratória do chamado ‘descobrimento’ da América. Este fato serviu para que o europeu legitimasse o seu desejo de “modernização” e o impusesse ao Outro não-europeu, explorando-o, colonizando-o e subjugando-o.

39 “A monumental obra em três volumes do historiador britânico Martin Bernal (1937-2013) – *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization* (Bernal, 1993) – constitui, nesse sentido, o exemplo mais bem fundamentado e argumentado de obra historiográfica que evidenciou o caráter nacionalista-racista da maior parte da literatura historiográfico-cultural acerca das formas humanas de vida até então disponível.

40 “No que se refere particularmente ao racismo, segundo Bernal (1993, p. 196), “é evidente que, por volta do século XVI, se estabelecia um claro vínculo entre a cor escura da pele e a maldade e inferioridade do sujeito. [...] A despeito do fato de que este interesse e esta antipatia pelo “outro” de pele morena alcançaram no norte da Europa uma intensidade excepcional, o certo é que quase todo mundo reconhece que, a partir de 1650, se incrementaram os sentimentos claramente racistas, e que estes sentimentos se intensificaram, em grande medida, sob a colonização da América do Norte, com a dupla política de extermínio da população nativa, por um lado, e a escravização de africanos, por outro, que a caracterizou”. Por sua vez, segundo Bernal, a partir da passagem do século XVIII para o XIX, período do florescimento do denominado *helenismo romântico* – isto é, do “culto aos gregos” ou “helenomania” –, diversas teorias historiográficas racistas teriam se combinado para se produzir os denominados “modelos arianos” radicais ou moderados, os quais postularam e contribuíram expressivamente para a disseminação da crença da origem exclusivamente indo-europeia da civilização grega” (Miguel, 2016b, p. 359).

41 (Miguel, 2020b, prelo).

42 (Miguel, 2016b, p. 358-359).

43 Fala baseada em (Miguel, 2020, no prelo).

44 “A linguagem - gostaria de o dizer - é um aperfeiçoamento, no princípio era a ação” (LW, 2000, p. 53); “... falarei muitas vezes de uma *linguagem primitiva* como de um jogo de linguagem” (LW, IF-7).

45 (Mignolo, 2003, p. 633); (Tamayo-Osorio, 2017, p. 177).

46 Não é este o caso, por exemplo, de Michael Peters que, por estar plenamente ciente da ruptura estabelecida por LW com o sujeito cartesiano e com as imagens individualistas, auto-centradas e privatistas de subjetividade e de linguagem que delas derivou a modernidade colonialista europeia, percebeu claramente o contrassenso em se continuar falando, sob uma perspectiva wittgensteiniana, em *epistemologias autônomas*: “[Defendemos aqui] uma leitura de LW como um filósofo pedagógico que aponta para uma abordagem não fundamentalista dos problemas filosóficos tradicionais, que não procede tentando descobrir essências ou formas eternas, mas sim, conduzindo uma visão clara de nossos conceitos e levantando questões interessantes. É, portanto, uma abordagem que se desvia dos fundamentos da filosofia moderna, na medida em que não se baseia no *cogito*, no pensamento individual; na medida em que evita essa figura cartesiana centralizada do sujeito e da subjetividade,

a abordagem adota uma *postura anti-fundacionalista*, um ponto de vista *anti-epistemológico* que coloca sob suspeita argumentos transcendentais, preferindo aceitar um *naturalismo fundamentado na cultura e na convenção social*, tanto no que dizemos quanto no que fazemos. [...] A ruptura de LW com a visão de mundo cartesiana é muito mais importante para a filosofia contemporânea da educação do que a referência a um método de análise conceitual que vê a filosofia como uma meta-disciplina” (Peters, 2017, p. 29; p. 32).

47 Esta imagem dos jogos de linguagem - mais propriamente *neovitalista* do que *naturalista*, é defendida por Miguel & Vianna: “Como significar uma prática fora de jogos de linguagem? Mesmo o inefável, o não discursivamente exprimível por um humano, para que se torne algo significativo para outro humano, precisa mostrar-se nos *aspectos não discursivos* de um jogo de linguagem. E as significações que se constituem e se mostram em todo e qualquer jogo de linguagem também o fazem por força de *aspectos performáticos*, isto é, por força não só do que é dito ou verbalizado, mas também – e, muitas vezes, tão somente – por força do que é encenado pelos que participam – presencialmente, remotamente ou imaginariamente – da *performance efetiva* do jogo de linguagem. O performático são os *aspectos cênicos* dos jogos de linguagem. Nenhum jogo de linguagem poderia se constituir *exclusivamente* por interações entre humanos. Somente interagindo com outros *seres naturais* – e, dentre eles, também com os *seres tecnológicos* – é que humanos, enquanto seres naturais, podem constituir os seus jogos de linguagem. Independentemente das máquinas poderem ou não pensar, elas *participam efetivamente* das vidas dos humanos” (Miguel; Vianna, 2019, p. 39-40). “Pensem num humano tecendo uma blusa. Isto só é possível se ele dispuser de *seres naturais-tecnológicos* que possibilitem a tessitura: linhas e agulhas, mas também de um *algoritmo ou padrão normativo* para tricotar as linhas, *negociado* com agulhas, linhas e com outros humanos. Se seguido à risca, o padrão normativo lhe permitirá tecer a blusa desejada. Sem outros seres naturais e acordos estabelecidos com eles, humanos não teriam produzido nenhum jogo de linguagem. *Todo jogo de linguagem é híbrido. Coprodução de humanos e outros seres naturais*. Sem outros seres naturais, humanos sequer falariam. Uma criança aprende a falar a sua língua deixando o ar vibrar as suas cordas vocais. Não segundo leis da natureza ou de sua sensibilidade; mas segundo regras de composição de um número finito de fonemas que a comunidade de falantes da sua língua, em tempos remotos, normatizou como significativos, com base em negociação com outros seres naturais” (Miguel, 2018a, p. 315).

48 Imposição e manutenção do padrão da concepção de conhecimento do europeu, visto como o “sujeito racional”, que teve como efeito um processo de dominação epistemológica. Tal *totalitarismo epistêmico* negou e nega ainda outras formas de conhecer diferentes daquelas em conformidade a tal concepção hegemônica de conhecimento. A subalternização e o apagamento dos conhecimentos e experiências dos colonizados reforçam a reprodução das relações de dominação.

49 No sentido proposto por Walsh (2007; 2008) de que existe uma relação estreita entre política, geografia, cultura e conhecimento consolidada pelos padrões de poder que têm mantido como permanente um sistema hierarquizado que se reflete nos processos educativos.

50 (Tamayo-Osorio, 2017, p. 146).

51 *Abya Yala* é uma palavra provinda da língua indígena *Guna* - povo cujo território situa-se na Colômbia e no Panamá - que significa *terra de vida, terra em*

amadurecimento. *Abya Yala* emerge como território epistêmico de enunciação para reivindicar o direito sobre os projetos políticos, econômicos e sociais voltados para os povos originários que compõem esse território. Não se trata de uma alteração casual meramente semântica, mas do fruto de um processo de longa duração, de um movimento sistemático de resistência à condição colonial.

52 (Mignolo, 2017, p. 2).

53 (Tamayo-Osorio, 2017, p. 68).

54 (Quijano, 2007, p. 104).

55 (Quijano, 2009, p. 107).

56 (Quijano, 1992, p. 288).

57 Manifestantes jogam estátua do traficante de escravos Edward Colston no porto de Bristol, durante manifestação *Black Lives Matter*, em Bristol, na Inglaterra — Foto: Ben Birchall/PA via AP. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/11/estatua-de-escravocrata-britanico-derrubada-por-manifestantes-e-retirada-do-rio.ghml>>.

58 Grafite e palavras de Banksy de sua página no Instagram. Disponível em: <<https://www.instagram.com/banksy/?hl=pt-br>>.

59 (Tamayo-Osorio, 2017, p. 177) com base em (Walsh, 2013, p.70).

60 (Ribeiro, 1982, p. 11-12). Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um antropólogo, político e escritor brasileiro, um dos criadores e primeiro reitor da Universidade de Brasília, bem como redator do projeto de criação do Parque Indígena do Xingu, no início década de 1960. Foi ministro da Educação do Governo do presidente João Goulart. Na volta de seu exílio político, ocorrido durante o período de ditadura militar, como vice-governador do primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987), criou e dirigiu a implantação do projeto pedagógico de assistência em tempo integral a crianças denominado *Centros Integrados de Ensino Público* (CIEP). Suas ideias no domínio da pesquisa antropológica e sociológica filiavam-se à escola neoevolucionista. De acordo com a teoria antropológico-históricográfica de Ribeiro, todos os povos passavam por um processo civilizatório evolutivamente ordenado, segundo as diferentes revoluções tecnológicas que se processaram na história: agrícola, urbana, irrigatória, metalúrgica, pecuária, mercantil, industrial e termonuclear. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Darcy_Ribeiro).

61 Tradução livre – e com licença poética - dos seguintes versos eleitos por Frazer (1982, p. 48) como epígrafe de sua obra em 13 volumes, intitulada *O ramo de ouro*: “The still glassy lake that sleeps / Beneath Aricia’s trees / Those trees in whose dim shadow / The ghastly priest does reign / The priest who slew the slayer / And shall himself be slain”.

62 Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Babington_Macaulay>.

63 O nome completo desta obra em 5 volumes e publicada em 1848 é *The History of England from the Accession of James the Second*.

64 *Minute on Indian Education*, conferência pronunciada em fevereiro de 1835. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Babington_Macaulay>.

65 (Quijano, 2005, p. 122).

66 (Comte, 1978).

- 67 (Comte, 1978).
68 (Miguel, 2015).
69 (Miguel, 2015a).
70 (Miguel, 2015a).
71 (LW, 2011, p. 192-193; p. 196).
72 (LW, 2011, p. 192).
73 (Lévi-Strauss, 1982).
74 (Lévi-Strauss, 1983, p. 126-127; p. 131).
75 (Read, 2009, p. 55).
76 Poema intitulado *A descoberta do mundo*, de Ana Martins Marques (Marques, 2014, p. 34).
77 Prefácio ao livro que reúne anotações feitas por LW em diferentes épocas, postumamente publicado sob o título *Observações Filosóficas* (LW, 2005).
78 Poema intitulado *A imagem e a realidade*, de Ana Martins Marques (Marques, 2016, p. 76).
79 (LW, 2000, p. 21).

Referências

- BERNAL, M. **Atenea negra**: las raíces afroasiáticas de la civilización clásica. Volumen 1: la invención de la antigua Grecia, 1785-1985. Traducción castellana de Teófilo de Lozoya. Barcelona: Crítica; Grupo Grijalbo-Mondadori, 1993.
- CASTRO-GÓMEZ, S. **La Poscolonialidad Explicada a los Niños**. Bogotá: Universidad del Cauca; Instituto Pensar, 2005.
- COMTE, A. **Curso de filosofía positiva**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Abril, 1978.
- DERRIDA, J. **Memórias de Cego**: o auto-retrato e outras ruínas. Tradução: Fernanda Bernardo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- DUSSEL, E. **1492: O Encobrimento do Outro (A Origem do Mito da Modernidade)**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FRAZER, J. G. **The Golden Bough**. New York: Macmillan; St. Martin's Press, 1966.
- FRAZER, J. G. **O ramo de ouro**. Versão ilustrada. Prefácio: Professor Darcy Ribeiro. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Zahar Editores, 1982.
- FREIRE, Maria C. Por amor ao traço: uma leitura de "Memórias de Cego". *Ítaca*, n. 19, p. 186-194, Edição Especial, 1987.
- GEBAUER, G.; WULF, C. **Mimese na cultura**: agir social, rituais e jogos, produções estéticas. São Paulo: Annablume, 2004.
- GERDES, P. **African Pythagoras**: A study in culture and mathematics education. Maputo, Mozambique: Mozambican Ethnomathematics Research Centre Culture, Mathematics, Education, 2011.
- GINZBURG, C. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução: Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- GLOCK, H-J. **Dicionário Wittgenstein**. Trad. Helena Martins. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

- GROSFOGUEL, R. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais*: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Trad. Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, São Paulo, 2008.
- MARQUES, A. M. **A arte das armadilhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- MARQUES, A. M. **O livro das semelhanças**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2020.
- MIGUEL, A. Exercícios descolonizadores a título de prefácio: isto não é um prefácio... e nem um título! In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de et al. (Org.). **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015a. P. 25-45. (Coleção Hilário Fracalanza; n. 9).
- MIGUEL, A. A Terapia Gramatical-Desconstrucionista como Atitude de Pesquisa (Historiográfica) em Educação (Matemática). **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, UFMS, v. 8, p. 607-647, 2015, 2015b.
- MIGUEL, A. Uma encenação terapêutica da terapia wittgensteiniana na condução de pesquisas historiográficas. **Revista de História da Educação Matemática - HISTEMAT**, ano 1, n. 1, p. 203-255, 2015c.
- MIGUEL, A. **Um jogo memorialista de linguagem**: um teatro de vozes. Campinas: FE-UNICAMP, 2016a. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=62532&opt=4>>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- MIGUEL, A. Entre jogos de luzes e de sombras: uma agenda contemporânea para a educação matemática brasileira. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 323-365, 2016b.
- MIGUEL, A. O cravo de Diderot e as novas políticas educacionais: um diálogo com as luzes em uma nova época de trevas. In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira; ORTI-GÃO, Maria Isabel Ramalho (Org.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Livro Eletrônico. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2018a. P. 298-320.
- MIGUEL, A. Desconstruindo o mérito da educação escolar meritocrática: uma profissão de fé. In: GODOY, Elenilton Vieira; SILVA, Marcio Antonio da; SANTOS, Vinício de Macedo (Org.). **Currículos de matemática em debate**: questões para políticas educacionais e para a pesquisa em Educação Matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018b. P. 69-88.
- MIGUEL, A. O que é mesmo fazer história da educação matemática? In: GUTIERRE, Liliane dos Santos (Org.). **(Re)encontros de Pesquisa Em História da Educação Matemática**. Natal: Editora da UFRN (EDUFRN), 2020.
- MIGUEL, A.; MOURA, A. R. L.; SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A. Prova Campinas 2010: entre usos alegóricos e normativos de linguagem. **Zetetiké**, v. 23, n. 43, p. 179-212, 2015. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/zetetike/article/view/7393/6281>>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- MIGUEL, A.; VIANNA, C. R. tigres, talos e deuses ex machina. In: MIGUEL, A.; VIANNA, C. R.; TAMAYO, C. (Org.). **Wittgenstein na Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. P. 21-46. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-wittgenstein>>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- MIGUEL, A.; VIANNA, C. R. Vírus vêm em vão: uma alegoria da *pan*-escola que (não) virá. **Revista latino-americana de etnomatemática**, Popayán, 2020.

- MIGUEL, A.; VIANNA, C. R.; TAMAYO, C. (Org.). **Wittgenstein na Educação**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-wittgenstein>>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- NIETZSCHE, F. **A vontade de poder**. Tradução de Marcos Sinésio Pereira Fernandes e Francisco José Dias de Moraes. Apresentação de Gilvan Fogel. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.
- PETERS, M. Subjectivity After Descartes: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher. In: PETERS, M.; STICKNEY, J. (Ed.). **A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations**. Springer, 2017. P. 29-77.
- PETERS, M. A.; BURBULES, N. C.; SMEYERS, P. **Showing and Doing**: Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher. Boulder; London: Paradigm Publishers, 2008.
- PETERS, M.; MARSHALL, J. **Wittgenstein**: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy. Westport: Bergin & Garvin, 1999.
- PETERS, M.; STICKNEY, J. (Ed.). **A Companion to Wittgenstein on Education: Pedagogical Investigations**. Springer, 2017.
- PIAGET, J.; GARCÍA, R. **Psicogénesis e história de la ciencia**. México: Siglo XXI, 1982.
- PLEASANTS, N. **Wittgenstein and the idea of a critical social theory**: a critique of Giddens, Habermas and Bhaskar. London; New York: Routledge, 1999.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: CASTRO-GÓMEZ, S. **Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales**. Buenos Aires: Clacso-Unesco, 2005. P. 201-246.
- QUIJANO, A. Colonialidad do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Ed.). **Epistemologias do Sul**. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007. P. 73-117.
- READ, R. **Filosofia aplicada** – Política e Cultura no mundo contemporâneo. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Edições Rosari Ltda., 2009.
- RIBEIRO, D. Prefácio. In: FRAZER, J. G. **O ramo de ouro**. Versão ilustrada. Tradução: Waltensir Dutra. São Paulo: Zahar Editores, 1982.
- SANTOS, M. F. **Platão**: O Um E O Múltiplo. São Paulo: Editora IBRASA, 2001.
- SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SONTAG, S. **Against interpretation and other essays**. New York: Picador, 1966.
- SOUZA, E. G.; MIGUEL, A. A encenação de práticas culturais na tessitura de outras escolas: a vida como eixo da ação educativa. **REMATEC: Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, ano 15, n. 33, p. 166-184, 2020.
- SUSIN, A. L. **Mimesis e tragédia em platão e Aristóteles**. 2010. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- TAMAYO-OSORIO, C. **Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te asustes**: uma terapia do desejo de escolarização moderna. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, v. XIX, n. 48, p. 25-35, 2007.
- WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, v. 9, p. 131-152, 2008.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

- WITTGENSTEIN, L. **Notebooks, 1914-1916**. Oxford: Blackwell, 1961.
- WITTGENSTEIN, L. **On certainty**. Edição: G. E. M. Anscombe; G. H. von Wright. Oxford (UK): Blackwell Publishers, 1969.
- WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1999.
- WITTGENSTEIN, L. **Cultura e valor**. Trad. Jorge Mendes. Lisboa: Edições 70, 2000.
- WITTGENSTEIN, L. **Observações filosóficas**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- WITTGENSTEIN, L. Observações sobre o Ramo de Ouro de Frazer. Tradução e notas comentadas por João José R. L. Almeida. **Revista Digital Ad Verbum**, v. 2, n. 2, p. 186-231, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/ad-verbum/revistaadverbum.html>>. Acesso em: 03 jun. 2020.
- WITTGENSTEIN, L. **Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations**. Translated by Gertrude E.M. Anscombe, Peter M.S. Hacker, and Joachim Schulte. Rev. 4th ed. P.M.S. Hacker and Joachim Schulte. UK: Wiley-Blackwell Publishing Ltd. 2009.
- WITTGENSTEIN, L. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Tradução, apresentação e estudo introdutório de Luiz Henrique Lopes dos Santos. Introdução de Bertrand Russell. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- WITTGENSTEIN, L. **Philosophische Untersuchungen/Investigações filosóficas**. Tradução de João José R. L. Almeida. Edição Bilingue Alemão-Português. s/d. Disponível em: <<http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/InvestigacoesFilosoficas-Original.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2020.

Antonio Miguel é professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa *Educação, Linguagem e Práticas Culturais* (PHALA) e do Grupo *História, Filosofia e Educação Matemática* (HIFEM).

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7156-8291>

E-mail: miguel37.unicamp@gmail.com

Carolina Tamayo é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa *Educação, Linguagem e Práticas Culturais* (PHALA) e do Grupo de Estudo INSURgir. Coordenadora para América do Sul da Red Internacional de Etnomatemática.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8478-7845>

E-mail: carolinatamayo@ufmg.br

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>>.